

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

41 2024  
ЧАСТЬ V

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 41 (540) / 2024

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)



---

---

На обложке изображён *Сунь Цзы* (544–496 до н. э.), китайский стратег и мыслитель, автор знаменитого трактата о военной стратегии «Искусство войны».

Биографические данные о Сунь Цзы записаны Сыма Цянем в его «Исторических записках». Сунь Цзы служил наёмным полководцем у князя Хэлюя в царстве У.

Согласно Сыма Цяню, князь Хэлюй пригласил Сунь Цзы поговорить о военном деле. Чтобы показать своё искусство, полководец попросил князя передать ему свои гаремы. Сунь Цзы разделил наложниц на два отряда, поставив во главе каждого по главной наложнице, выдал им по алебарде и стал объяснять военные команды. Отряды заняли боевое построение. Когда Сунь Цзы стал командовать «направо», «налево», «вперёд», никто не исполнял команд, все только смеялись. Так повторилось несколько раз. Тогда Сунь Цзы сказал: если команды не исполняются, это вина командиров. И приказал казнить двух главных наложниц. Князь, поняв, что это не шутка, стал просить отменить казнь, однако Сунь Цзы заявил, что на войне полководец важнее правителя и никто не смеет отменять его распоряжения. Наложницы были казнены. После этого все женщины, стиснув зубы, стали исправно выполнять команды. Однако когда князь позвали провести смотр войск, он не явился. Сунь Цзы упрекнул князя, что тот может только болтать о военном деле. Тем не менее, когда возникла военная опасность, князь вынужден был позвать Сунь Цзы и доверить ему войско.

На должности командующего войсками Сунь Цзы разгромил сильное царство Чу, захватил его столицу — город Ин, нанёс поражение царствам Ци, и Цзинь. Благодаря этим победам царство У усилило своё могущество и вошло в число царств цивилизованного Китая, возглавляемого царями династии Чжоу, а царь Хэлюй вошёл в состав «чжухоу» — официально признаваемых правителей самостоятельных владений. В IV веке до н. э. Вэй Лао Цзы писал: «Был человек, который имел всего 30000 войска, и в Поднебесной никто не мог противостоять ему. Кто это? Отвечаю: Сунь Цзы».

По просьбе князя Хэлюя Сунь Цзы написал трактат о военном искусстве, традиционно называемый «Искусство войны». Затем он вернулся в своё родное царство Ци и там вскоре умер. На происхождение от Сунь Цзы столетия спустя претендовали жившие в эпоху Троецарствия члены клана Суней (Сунь Цзянь, Сунь Цэ, Сунь Цюань).

Сунь Цзы считал войну вынужденным злом, которого следует избегать, насколько это вообще возможно. Он отмечал, что «война — это как огонь, люди, которые не сложат оружия, погибнут от собственного же оружия». Войну следует вести быстро во избежание полного разорения страны и экономического краха государства: «Ни одна долгая война не принесла прибыли стране: 100 побед в 100 сражениях — это просто смешно. Каждый, кто отличился сокрушением врагов, получал победу ещё до того, как вражеская угроза становилась реальной». Согласно книге, следует избегать резни и зверств, потому что это может спровоцировать сопротивление и дать противнику возможность обратить войну в свою пользу.

Одна из ключевых идей Сунь Цзы заключается в том, что война — это не только физическая битва, но и психологическая. Он подчеркивал, что для победы необходимо использовать тактику и стратегию, которые позволяют обойти врага и победить его без прямого столкновения. Также в его книге много внимания уделяется вопросам управления армией, обеспечения дисциплины и поддержания морального духа солдат.

Книга «Искусство войны» Сунь Цзы стала бестселлером во всем мире и до сих пор считается одним из наиболее важных произведений военной литературы. Его идеи влияют на многих военных лидеров и бизнесменов, а его работы продолжают использоваться в обучении тактике и стратегии в различных областях жизни.

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

- Баркова Ю. В., Зайцева О. В.**  
Особенности межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с РАС..... 315
- Веремеенко Е. Р.**  
Содействие педагога-психолога в развитии навыков учебной саморегуляции у младших школьников..... 317
- Дружикина Г. П.**  
Возможности арт-терапевтических методов в психологическом сопровождении беременных женщин ..... 318
- Николаева Э. Ф., Патаева Б. Н.**  
Изучение проблемы созависимости в психологии ..... 321
- Фуллерд Е. О.**  
Психологический портрет психосоматического клиента ..... 323
- Шеенко Е. И.**  
Влияние родительского отношения на эмоционально-личностное развитие ребёнка в дошкольном возрасте..... 326

### ПЕДАГОГИКА

- Алексеева Е. А.**  
Роль наставничества в процессе становления молодого учителя..... 328
- Бабынина Т. Н., Дюкарева М. С., Медведева А. М.**  
Применение личностно ориентированной технологии в работе с детьми на занятиях по интересам «Умная глина» в условиях социально-реабилитационного центра..... 330
- Беседина Я. А.**  
Активизация речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях логопедического сопровождения ..... 332
- Биналиева А. О.**  
Педагогические идеи Д. И. Менделеева. Их роль в развитии высшей школы ..... 334

- Веремеенко Е. Р.**  
Особенности становления навыков саморегуляции в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста ..... 336
- Воробьёва Е. А., Никитина С. А., Сафонова В. Ю.**  
Адаптация первоклассников к школьной среде..... 338
- Герасименко М. С., Герасименко М. С.**  
Система работы по подготовке к ОГЭ по английскому языку..... 340
- Гербатовская А. О.**  
Правовые основы дистанционного обучения в вузах России ..... 341
- Дунаева А. А.**  
Особенности формирования связного повествовательного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи ..... 344
- Епик Г. Н., Шаройко Т. А., Карих Ю. В.**  
Эффективные подходы к развитию детской инициативности..... 347
- Зайцева С. С.**  
Актуальность проблемы построения системы спортизированной физической воспитания дошкольников ..... 349
- Иванова Ю. Ю.**  
Психолого-педагогические условия изучения интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией ..... 351
- Каменских Е. И.**  
Контроль и оценка умений монологического высказывания на уроках английского языка в 9-м классе ..... 356
- Корякова Е. П.**  
Влияние театрализованной деятельности на формирование ключевых компетенций современного дошкольника..... 359
- Кузина О. С.**  
Здоровьесбережение как доминанта дошкольного образования ..... 361

<b>Куницына Т. А.</b> Организация экспериментальной работы по обследованию просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе логопедического сопровождения ..... 364	<b>Савватеев А. С., Захарова И. Г., Быстрова Е. А.</b> Менеджмент в образовании: стратегии поддержки педагогов для участия в конкурсах профессионального мастерства..... 379
<b>Мельник М. В.</b> Инновационные технологии в музыкальном воспитании дошкольников (из опыта работы) ..... 365	<b>Сироткина Е. В., Карпова С. Е., Васильева Е. Н.</b> Использование информационных технологий в подготовке будущих юристов (на примере Старорусского политехнического колледжа (филиала) Новгородского государственного университета) ..... 381
<b>Палехина Ю. Л.</b> Развитие мышления (логического, комбинаторного, алгоритмического) учащихся младшего школьного возраста на уроках математики ..... 367	<b>Хемраева Л. Р.</b> Возможности использования мультимедийных технологий на образовательной платформе Edvibe при обучении монологической речи на иностранном языке ..... 383
<b>Полынцева С. В.</b> Организация музыкальных занятий с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития ..... 370	<b>Шахирзаев Э. Э.</b> Непрерывное обучение: от теории к практике..... 384
<b>Попкова Н. А.</b> Специфика речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ..... 372	<b>Шахова Н. С.</b> История изучения литературной сказки в отечественной школе ..... 386
<b>Русакова Г. В.</b> Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра с помощью карточек PECS ..... 375	
	<b>ПРОЧЕЕ</b>
	<b>Шарипов А. О., Коновалов П. Л., Гусев Р. Н., Рытенков Ю. К.</b> Порядок обеспечения автомобильным имуществом соединений (воинских частей) при выполнении служебно-боевых задач ..... 389

# ПСИХОЛОГИЯ

## Особенности межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Баркова Юлия Викторовна, педагог-психолог;

Зайцева Ольга Владимировна, воспитатель

ГБОУ Самарской области СОШ «Образовательный центр «Южный город» пос. Придорожный м.р. Волжский Самарской области, структурное подразделение «Детский сад «Семицветик»

*Статья посвящена актуальной на современном этапе развития системы инклюзивного образования проблеме межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Потребность в изучении особенностей межличностных отношений в группе дошкольников с РАС определяется необходимостью оптимизации процесса коррекционно-педагогической работы с такими детьми.*

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, межличностные отношения, инклюзивное образование.

Актуальность изучения вопросов формирования межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) определяется тем, что в современной педагогической практике с введением инклюзивного образования наблюдается значительный численный прирост детей с данной категории, посещающих образовательные учреждения массового типа. Дети с РАС сталкиваются с серьезными сложностями при взаимодействии с другими детьми как с нормотипичными, так и с ОВЗ.

Общезвестно, что детское общество значительно влияет на всестороннее развитие психики ребенка. Каждый ребенок в группе своих ровесников занимает определенное положение, которое выражается в отношении остальных детей к нему. Межличностные отношения между детьми в период дошкольного детства активно развиваются. На это указывали отечественные ученые, такие как К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, В.М. Холмагорова, Л.М. Шипицина, Д.Б. Эльконин и многие другие. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста с РАС изучали Е.Р. Баенская, Т.В. Егорова, К.С. Лебединский, О.С. Никольская и другие. Ученые обнаружили, что процесс развития межличностных отношений дается гораздо сложнее, если в детском обществе, среди сверстников, находятся дети с данной категории.

Для развития личности детей дошкольного возраста огромное значение имеет общение. В этот период дети об-

ретают навыки взаимодействия с другими людьми — как со взрослыми, так и со сверстниками, опыт совместной деятельности, учатся общаться, принимать на себя разные роли в ходе общения.

Общение представляет собой процесс взаимодействия между людьми, который нацелен на достижения соглашения и обобщения усилий для получения общего результата. Общение — один из важнейших видов деятельности людей, а также их ключевая потребность. М.И. Лисина под общением понимает «взаимодействие двух (или более) людей, основное направление которого заключается в согласовании и объединении их усилий с целью установления отношений для достижения общего результата» [3, с. 23].

Роль общения в детстве сложно переоценить. Для детей дошкольного возраста общение с другими людьми выступает не только главным источником различных переживаний и впечатлений, но и важным условием формирования личности. С процессом общения непосредственно связано выстраивание межличностных отношений. По определению Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, «межличностные отношения — это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Межличностные отношения возникают и развиваются в процессе общения» [5, с. 70].

Выстраивание межличностных отношений подразумевает взаимодействие людей. Как указывали В.С. Мухина, А.А. Хвостов, в дошкольном детстве в общении ребенок через подражание перенимает способы взаимодействия между людьми. Такое взаимодействие определяется за-

висимостью человека от других людей [4]. Исследователи считают, что взаимодействие ребенка со сверстниками не только позволяет совместно открывать для себя окружающий мир, но и дает возможность общаться с детьми своего возраста [4].

Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова утверждают, что дошкольнику необходимо общение со сверстниками, оно занимает 50–70% всего времени [5]. К старшему дошкольному возрасту другой ребенок как партнер по общению становится предпочтительнее взрослого.

Ребенок как партнер по общению к старшему дошкольному возрасту становится намного притягательнее взрослого. Совместные действия протекают более бурно, характеризуясь острейшим эмоциональным накалом. С каждым днем ребенок все чаще и чаще вступает во взаимодействия, выбирая себе партнеров по общению. Через удовлетворение потребности в общении, совместной деятельности ребенок обретает ощущение безопасности, доверия к окружающим, расширяет социальные контакты. В старшем дошкольном возрасте у детей формируется умение следить за игрой сверстников, просить о помощи, говорить «спасибо», обращаться вежливо.

В силу дефекта дети старшего дошкольного возраста с РАС сталкиваются с серьезными проблемами, выстраивая межличностные отношения с ровесниками. По мысли К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, это связано с нарушением коммуникации и способности взаимодействовать с окружающими [2]. Ученые установили, что даже в случае достаточно хорошо развитой речи и интеллектуальном потенциале дети старшего дошкольного возраста с трудом взаимодействуют со сверстниками [1].

Е. Р. Баенской были выделены следующие основные особенности общения дошкольников с РАС: «конфликтность, неумение уступать, непонимание правил социума в целом, дезадаптация в среде сверстников» [2].

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг считают, что для дошкольников с РАС характерно недостаточное развитие механизмов, помогающих осуществлять активное взаимодействие с миром вокруг, а также чрезмерное развитие защитных механизмов [2]. Исследователи выявили, что при РАС у детей старшего дошкольного возраста часто развивается отрицательная избиратель-

ность, которая находит отражение в постоянном влиянии на ребенка факторов, вызывающих негативные эмоции от контактов со сверстниками, что приводит к резкому ограничению их количества. У детей старшего дошкольного возраста с РАС происходит формирование системы защиты от активного вмешательства в жизнь, они стараются соблюдать дистанцию в контактах со сверстниками, либо их контакты носят потребительский характер, преследуя цели удовлетворения их нужд, при этом желания партнера по взаимодействию не учитываются.

Зачастую дети с РАС, вступая во взаимодействие с другими детьми, проявляют такие негативные черты, как аутоагрессия (агрессия, направленная на себя); агрессия по отношению к другому (вербальная или физическая). У них, как правило, плохо выражена социальная направленность поведения, что выражается в восприимчивости к социальным аспектам поведения других людей. Детям с РАС дается сложно понимание реакций окружающих людей, они не воспринимаются как партнеры по общению.

А. В. Хаустов, исследуя развитие социальной игры дошкольников с РАС, отмечает, что «с помощью игровой деятельности ребенок с РАС может взаимодействовать со сверстниками и совершать совместные игровые действия, но у него не развита социальная игра, поэтому она не имеет определенных целей, а также социально-коммуникативной направленности» [6, с. 4].

Как отмечает А. В. Хаустов, иногда у ребенка с РАС может сохраняться мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры [6].

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что проблема межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с РАС со сверстниками является актуальной. Серьезные нарушения коммуникативной сферы и процесса социального взаимодействия выступают в качестве характерных черт РАС, а трудности с пониманием речи, эмоций партнера по общению приводят к нарушению мотивации общения — оно не воспринимается как способ обмена информацией. Знание особенностей межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста с РАС необходимо, поскольку позволяет корректировать процесс коррекционно-педагогической работы с ними.

#### Литература:

1. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи: практическое пособие. — М.: Теревинф, 2019. — 289 с.
2. Дети с нарушениями общения / под ред. К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской. — М.: Просвещение, 2009. — 267 с.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина, сост. А. Г. Рузская. — СПб.: Питер, 2013. — 320 с.
4. Мухина В. С., Хвостов А. А. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: учебное пособие. — М.: Академия, 2012. — 624 с.
5. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений // Дошкольное воспитание. — 2013. — № 9. — С. 68–76.



6. Хаустов А. В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. — 2012. — № 1. — С. 1–16.

## Содействие педагога-психолога в развитии навыков учебной саморегуляции у младших школьников

Веремеенко Елизавета Романовна, магистрант  
Воронежский государственный педагогический университет

*В статье рассматривается процедура эмпирического исследования, посвященного содействию педагога-психолога в развитии навыков учебной саморегуляции у младших школьников. Описываются направления психолого-педагогической поддержки и помощи учащимся в освоении регулятивных навыков. Анализируются результаты входной и контрольной диагностики уровня развития навыков учебной саморегуляции учеников 3 классов.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, учебная деятельность, младший школьный возраст, эмпирическое исследование, психолого-педагогическое содействие, программа.

Педагог-психолог — это специалист, без которого невозможно представить процесс комфортного обучения школьников. В его обязанности входит своевременная диагностика и выявление недостатков в развитии сфер личностей обучающихся, сопровождение процесса становления учебных навыков, оказание помощи и поддержки по широкому спектру вопросов. От того насколько развиты навыки учебной саморегуляции у учеников начального звена в целом зависит успех освоения ими знаний. В связи с чем актуальность приобретает исследование вариантов содействия школьного психолога в развитии навыков саморегуляции в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Для того, чтобы выяснить, какая профессиональная помощь педагога-психолога может повлиять на уровень развития навыков учебной саморегуляции у младших школьников, нами была проведена эмпирическая работа, включающая три этапа. Базой для исследования выступило МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Нововоронежа. Выборку составили 40 респондентов в возрасте 8–9 лет, поделенных на две группы — экспериментальную и контрольную.

С помощью специально подобранного диагностического инструментария (методик: В. И. Моросановой «ССПД М1» [4], У. В. Ульенковой «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» [6], А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [2], «Детского варианта личностного теста Р. Кеттелла» [3], А. И. Высоцкого «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» [1]) удалось установить, что у 60% обучающихся из экспериментальной группы и у 50% — из контрольной уровень учебной саморегуляции отвечает средним показателям. Наблюдаются трудности в несформированности умения планировать будущую деятельность, принимать решения согласно требованиям. Диагностика также показала не-

достаточное развитие у младших школьников таких личностных качеств, как самостоятельность, ответственность, усидчивость, организаторские способности, сосредоточенность. Наряду с этим у участников исследования наблюдалась неустойчивость эмоций и волевых проявлений.

В качестве средства содействия в решении выявленных проблем нами была предложена разработка психологической программы развивающей направленности. Основными инструментами повышения навыков саморегуляции выступили игровые ситуации, тренинги, упражнения и задания, способствующие коррекции недостатков. Работа проводилась по трем модулям.

Первый блок занятий был реализован с целью оказания содействия младшим школьникам в развитии их интеллекта и умственных способностей. всего удалось провести 9 мероприятий, в процессе которых школьники осваивали техники аналитики, способы компоновки предметов из нескольких составляющих, учились составлять цепочки рассуждений с опорой на логику, находить пути разрешения спорных вопросов и т. д.

Второй блок занятий проводился с целью оказания содействия в совершенствовании эмоционально-волевой сферы младших школьников. Данному направлению было посвящено 15 академических часов. Совместно с участниками эмпирического исследования были рассмотрены такие значимые темы, как постановка целей и разработка плана, позволяющего их достичь, анализ возникающих в процессе обучения трудностей и их результаты. Наряду с этим были затронуты темы повышения самооценки, использовались специальные игры и тренинги, влияющие на формирование уверенности учеников в собственных возможностях. В рамках специально разработанного содержания заданий и упражнений была оказана психологическая поддержка и помощь в освоении навыков контроля, сосредоточенности, регуляции поведения.

Третий модуль программы психолого-педагогического содействия был направлен на коррекцию эмоций младших школьников, обучение навыкам качественного взаимодействия с участниками образовательного процесса, а также прогнозированию. На протяжении 6 встреч удалось реализовать несколько психологических тренингов, около 10 коррекционно-развивающих упражнений и игр, а также просветительские беседы. Тематика была следующая: адекватное проживание эмоций, изучение видов человеческого настроения и его влияние на качество освоения образовательной программы, значимость поддержания коммуникативных связей со сверстниками и учителями. Отдельное внимание уделялось освоению умения находить выход из затруднений, обучению составлению прогнозов [5].

Психолого-педагогическое содействие развитию навыков учебной саморегуляции у младших школьников,

посещающих МКОУ «Среднюю общеобразовательную школу № 2» г. Нововоронежа, оказывалось на протяжении полугода. Периодичность занятий составляла 1 раз в неделю.

Эффективность программы была проверена посредством повторной реализации диагностических методик. В результате выяснилось, что в среднем на 15% удалось снизить число респондентов экспериментальной группы с низкими показателями развития навыков саморегуляции в учебной деятельности и повысить на 10% количество младших школьников с высоким уровнем. Таким образом, результаты эмпирического исследования говорят о значимости психолого-педагогического вмешательства. Действительно, четко продуманная программа специалиста содействует в развитии навыков учебной саморегуляции у младших школьников.

#### Литература:

1. Высоцкий, А.И. Метод наблюдения для оценки волевых качеств / А.И. Высоцкий // StudFiles: [сайт].— URL: <https://studfile.net/preview/7131033/> (дата обращения: 15.09.2024)
2. Зверьков, А.В. Опросник «Исследование волевой саморегуляции» / А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман // Психологические тесты онлайн: [сайт].— URL: <https://psytests.org/emvol/volsam-run.html> (дата обращения: 15.09.2024)
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла / А.Н. Капустина.— Санкт-Петербург, 2011.— С. 55–81.
4. Моросанова, В.И. Диагностика саморегуляции поведения учащихся / В.И. Моросанова, В.С. Боргоедова // Школьные технологии.— 2012.— № 4.— С. 150–160.
5. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой.— Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020.— 650 с.
6. Ульенкова, У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к изучению у шестилетних детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова, В.В. Кисова // Дефектология: научно-методический журнал.— 2001.— № 1.— С. 26–33.

## Возможности арт-терапевтических методов в психологическом сопровождении беременных женщин

Дружикина Галина Павловна, студент магистратуры  
Научный руководитель: Степина Нелли Васильевна, кандидат психологических наук, доцент  
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

*В статье автор исследует влияние арт-терапевтических методов на эмоциональное состояние беременных женщин.*

**Ключевые слова:** арт-терапия, перинатальная психология, психологическая готовность к родам.

**Б**еременность — это особенное состояние женщины, а также счастливое событие в жизни будущих родителей. Это очень ответственный период в жизни семьи, ведь большинство их поступков и действий может отразиться на физическом и психическом здоровье малыша. Следовательно, будущие родители должны с огромнейшей ответственностью подходить к вынашиванию малыша и его родам. Медицинские источники гласят, что с наступлением беременности будущая мать переживает

такие эмоции, которые в свою очередь вызывают изменения в организме: частота дыхания, биохимия крови, артериальное давление, сердечные сокращения и др. [4].

В последние годы все больше акцентируется внимание на влияние психоэмоционального состояния будущей матери на репродуктивную функцию, а также течение самой беременности и перинатальные исходы. Однако, в современном мире заметно нарастание частоты психических расстройств у женщин репродуктивного возраста, воз-

росло число пациенток, принимающих психотропные препараты [1].

Одно из самых распространенных чувств в этот период — тревога за будущего ребенка. Стоит отметить активизацию страхов, связанных с предстоящими родами.

К сожалению, зачастую случается патологическое протекание беременности, причины которой разнообразны, но их можно разделить на две группы: внешние и внутренние. Внешние причины совершенно не зависят от беременной женщины и включают в себя: тяжелые обстоятельства окружающей среды (война, катастрофа, теракт и т.д.), социальные факторы (осуждение со стороны других людей), экономическое положение беременной (нехватка средств для содержания и воспитания будущего малыша) и кризисные ситуации в семейных отношениях (развод, смерть родственника, алкогольная или наркотическая зависимость родственников и т.д.). Внутренние причины зависят от самой будущей матери, таковыми являются проблемы физиологического и психологического характера, а именно индивидуально — психологические особенности, соматические болезни и возможные психопатологические состояния [6].

Следует отметить, что у женщины родоразрешение может произойти в то время, когда она пребывает в состоянии психического и физического истощения из-за неправильного образа жизни.

Из всего вышесказанного приходим к выводу, будущая мать должна быть проинформирована об особенностях течения беременности [5].

Особую эффективность в работе с беременными женщинами показали методы арт-терапии. Их использование отличается особой аккуратностью и бережливостью по отношению к беременным. Будущая мать может приступить к занятиям на любом сроке беременности. Обратим

внимание на то, что такая работа может проводить индивидуально и в группе. Однако групповая работа демонстрирует беременной женщине то, что она не одинока и эти проблемы преследуют не только ее, но и других будущих матерей. В рамках таких встреч женщины обмениваются опытом, общаются, что также несет в себе положительный эффект [3].

Техники арт-терапии разнообразны и в работе с беременной женщиной можно использовать различные варианты для достижения гармоничного состояния. Зачастую используют простые техники, которые направлены на расслабление, осознание и наслаждение моментом ожидания малыша и подготовку к будущему материнству [5].

Одной из таких методик работы является «План родов» Н.П. Коваленко [3]. В данном случае беременной женщине предлагается лист А3 с очерченным кругом, внутри которого необходимо выбрать любую точку и именно это место будет символизировать начало родового процесса. После чего, используя основные цвета: красный, зеленый, желтый, синий и белый, заполняют круг. С каждым выдохом из этой точки может выходить новый цвет. Получается простейшая мандала. Далее проводится беседа с будущей матерью о возникших мыслях и ощущениях во время изображения мандалы. Данный метод очень эффективен для диагностики эмоционального состояния в начале психологического сопровождения и по его итогам.

В нашем исследовании приняло участие 18 беременных женщин. Данные исследуемые были разделены на две группы по девять человек. С экспериментальной группой проводилась коррекционно-развивающая работа по формированию адекватного восприятия беременности и стабилизации эмоционального фона с использованием арт-терапевтических методов. Анализ результатов представлен на рисунке 1.

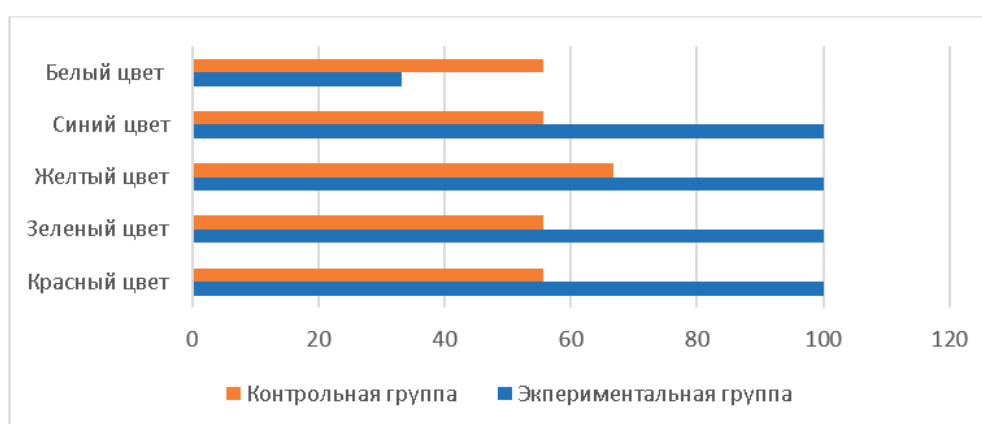


Рис. 1. Наличие цвета в рисунках беременных по методике «План родов» (Н. П. Коваленко) в контрольной и экспериментальной группе

Как мы видим из рисунка выше, в представленных работах экспериментальной группы имеется 4 основных цвета: желтый, красный, зеленый и синий. Следовательно, испытуемые принимают и понимают роды как много-

гранный процесс. Для таких исследуемых свойственно: уверенность в собственных силах, коммуникабельность, активность, они понимают, что тоже своими действиями способны оказывать влияние на результат родоразрешения.

Обратимся к результатам контрольной группы. Здесь наблюдается небольшое превосходство желтого цвета в представленных рисунках. (его использовало 66,7% исследуемых). Это объясняется их стремлению к общению и активностью. Можно предположить, что такие девушки склонны испытывать потребность в перспективе, а также мечтательны и полагаются на лучшие исходы любой ситуации.

Стоит отметить, что в одинаковом количестве в рисунках беременных девушек контрольной группы имеются цвета: зеленый, красный и синий (55,6%). Значит,

имеем основание предполагать, что они склонны испытывать потребность в устойчивой положительной привязанности, самоутверждении и спокойствии. Однако стоит упомянуть, что для них характерна уверенность, а также проявление актов упрямства и агрессии, если это необходимо для удовлетворения их желаний.

По итогам выполнения рисунка была проведена беседа с беременными девушками о их мыслях и чувствах, которые возникли во время создания мандалы. Результаты экспериментальной и контрольной группы отражены на рисунке 2.

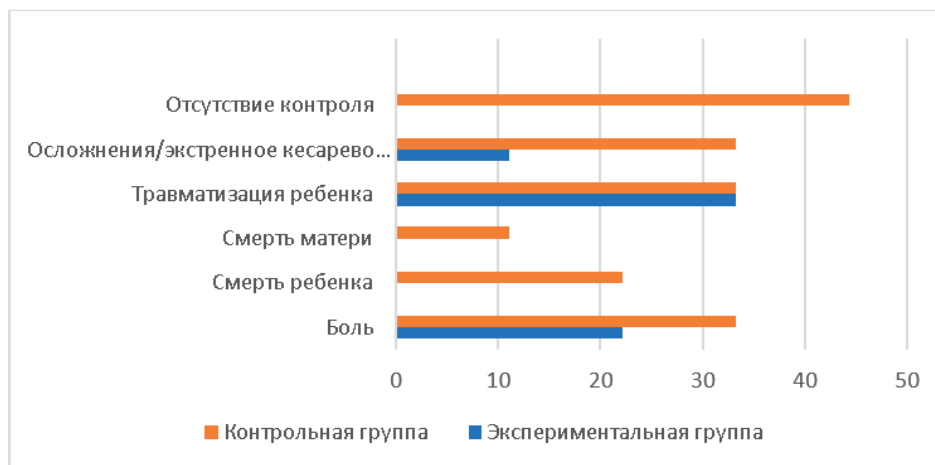


Рис. 2. Страхи женщин в период беременности в экспериментальной и контрольной группе

Итак, используя метод контент-анализа в экспериментальной группе, отметим следующее: большинство девушек (33,3%) боится травматизации ребенка во время родоразрешения. Также они опасаются боли (22,2%) и возможных осложнений/экстренного кесарево сечения (11,1%). Будущие матери в своем рассказе отмечали, что в родах их действия оказывают важное влияние на исход процесса родов. Следовательно, будущие матери принимают свою ответственность в данном процессе.

Беременные женщины экспериментальной группы в рассказе подчеркивали ощущение радости и предвкушения встречи, а также трепета и, в меньшей степени, чувство возникающего беспокойства.

В контрольной группе страхи можно разделить на 6 видов. Значит, большинство беременных девушек (44,4%) опасается того, что в ситуации родоразрешения у них отсутствует контроль над ситуацией. Они считают, что

в родах не могут оказать свое воздействие на что-либо и отдают всю значимую роль медицинским сотрудникам. В меньшей степени участники контрольной группы опасаются смерти ребенка (22,2%) и смерти матери (11,1%).

Стоит обратить внимание, что большее количество участников контрольной группы, в рассказе демонстрировали благоприятный эмоциональный фон. Например, такие эмоции как: предвкушение встречи, радость. Однако, есть беременные девушки, которые испытывают тревогу, беспокойство и опасения, размышляя о родовом процессе.

Таким образом, в ходе использования арт — терапевтических техник улучшается эмоциональный фон, изменяется восприятие будущих родов, снижается количество страхов и тревог. Будущая мать становится уверенной в благоприятном протекании беременности и дальнейшего родоразрешения.

#### Литература:

1. Александровский, Ю. А. Психические расстройства в общемедицинской практике и их лечение [Текст] / Ю. А. Александровский. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. — 240 с.
2. Добряков, И. В. Перинатальная психология [Текст] / И. В. Добряков. — СПб.: Питер, 2010. — 272 с.
3. Копытина, А. И. Арт-терапия женских проблем [Текст]/А. И. Копытина. — М.: Когито-Центр, 2010. — 270 с.
4. Костючек, Д. Ф. Акушерство и гинекология: Краткое пособие по практическим умениям [Текст]/Д. Ф. Костючек. — СПб: СПбГМА, 2001. — 116 с.



5. Скрипицкая, Т.В. Психологическое сопровождение беременных женщин в рамках программ по подготовке к родам [Текст] / Т.В. Скрипицкая. — М.: Аналог, 2009. — 84 с.
6. Филиппова, Г.Г. Исследование психологических особенностей переживания беременности у женщин с патологией беременности / Г.Г. Филиппова и др. // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: перинатальная психология и психология родительства. — 2003. — № 4–5. — С. 64–83.

## Изучение проблемы созависимости в психологии

Николаева Эльвира Федоровна, кандидат психологических наук, доцент;  
Патаева Баира Николаевна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет

*Большинство авторов едины во мнении, что созависимость является одним из препятствий на пути к счастливой и спокойной жизни, одним из основных источников тягот и беспокойства людей. И эта проблема, которая отражается и на отдельных людях, и на обществе в целом, которое, в свою очередь, и способствует ее же распространению, созданию благодатной почвы для нездоровых, дисфункциональных, созависимых отношений.*

**Ключевые слова:** созависимость, зависимость.

Проблема созависимости настолько актуальна в наше время, что несмотря на имеющиеся на данный момент исследования и публикации, всегда найдутся стороны, с которой можно изучать и рассматривать эту проблему. Многие исследователи считают, что все мы, люди, подвержены этому явлению, просто в различной степени: кто-то в очень выраженной форме, кто-то — в менее. [14] Во многих научных работах указано, что интерес к изучению созависимости начался примерно в 70-е годы прошлого века. [6]

Whitfield в своих исследованиях обнаружил, что взрослых, выросших в не совсем здоровых семьях, то есть в дисфункциональных, в Соединенных Штатах Америки около 95% населения. [16] Возможно, однако, предположить, что такая же ситуация имеет место быть и в нашей стране.

В то же время в соответствии с многолетним опытом Berry K. Weinhold и Janae B. Weinhold около 98% взрослого населения страдают созависимостью. [11] Это происходит, по нашему мнению, не без поддержки общества, ибо созависимость считается «нормой» в социуме. [10, 14] Практически все фильмы, телешоу, песни «говорят», что драматические, нездоровые отношения — это норма, страдание и боль — это норма. И люди, утратив свое настоящее «Я», усваивают такие нормы и живут на основе них. [13]

Мы считаем, что из-за неправильного восприятия, понимания и интерпретации общеизвестных человеческих ценностей, таких как любовь, забота, честность, самоотверженность, добро, самосовершенствование, например, и возникает проблема созависимости в обществе. А начало созависимости идет, конечно же, из семьи, от семейных установок, убеждений и мировоззрений. Так, по мнению Weinhold, «созависимость — это приобретенное

дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения одной или более задач развития личности в раннем детстве»; речь идет о возрасте 2–3 лет. К этому периоду детства ребенок учиться психологической независимости, опираться на себя без ожидания внешнего руководства. Этот период называется «психологическим рождением» [11]

Поначалу термин «созависимость» был в обиходе у специалистов в США, занимающихся с семьями, где есть проблема алкоголизма и наркомании, то есть, как отмечает С. А. Осинская, где есть отношения с химически зависимым человеком. И именно члены этих семей начали подпадать под этот феномен. По прошествии какого-то времени, благодаря дальнейшим исследованиям, обогащению знаний в этой области, этот термин начал применяться и в отношении других людей, состоящих в близких отношениях с личностью, имеющей дисфункциональное поведение. [8]. Было введено определение «со-алкоголизм», который в дальнейшем и привел к возникновению термина «созависимость». [5, 15].

По мнению одних исследователей, созависимость — это болезнь, которая предусматривает диагностику и лечение [1]. А в работах таких исследователей, как Артемцева, Москаленко, созависимость понимается как модель поведения, которая рассматривается через призму дисфункциональных паттернов поведения. [2, 7] В то же время, Раклова и Биктагирова через личностные характеристики рассматривают созависимость как особенность личности. [3, 9] Несмотря на множество исследований, которые существуют на сегодняшний день, все же нельзя сказать, что данный феномен раскрыт и изучен в полном объеме. Авторами исследований рассматриваются лишь отдельные проявления этого явления (личностные границы, психологические защиты, жизнестойкость, копинг-

стратегии), что, конечно же, вносит лепту в понимание данного феномена. [6]

Также нужно отметить, что многие авторы (Раклова, Артемцева, Москаленко, Акопов) часто описывают созависимость как «состояние», например, как «состояние сильной поглощенности и озабоченности», «патологическое состояние, влияющее на все», «длительное хроническое состояние, приводящее к деформации духовной сферы», «состояние поглощенности и зависимости от другого человека». [6] В.Д. Москаленко, к примеру, пишет: «Созависимый человек — это тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека и совершенно не заботится об удовлетворении собственных жизненно важных потребностей». Или «созависимость — это отказ от себя». [7] Обычно этот феномен возникает и в отношениях с человеком, который имеет и нехимическую зависимость, например, игромания, интернет-аддикция, должничество, сексоголизм и др.

Мы же будем придерживаться определению, которое принадлежит National Council of Co-dependence (1991 г.) «поведение, мотивированное зависимостями от других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности. Ложное восприятие себя часто выражается в виде вынужденных привычек, наркомании и других расстройств, которые впоследствии увеличивают отчуждение от собственной человеческой личности, способствует развитию чувства стыда».

Последние теоретические изучения созависимости приводят к тому, что созависимость рассматривается как поведение, мотивированное какой-либо зависимостью значимого другого, созависимого человека считают партнером по зависимости.

В различной литературе у многих авторов симптомы созависимости описаны не совсем одинаково, видимо, в связи с попыткой раскрыть, изучить и расширить данное понятие с различных аспектов. В то же время, согласно многим авторам, созависимым трудно определить, что конкретно они чувствуют, чего на самом деле хотят, часто охвачены жизнью другой личности, трудно переносят одиночество, часто живут в перманентной тревоге и т.д.

Созависимые, согласно исследованиям Уайнхолд, обладают низкой самооценкой; испытывают потребность во внешних стимулах, чтобы отвлечься от неприятных эмоций и чувств; нуждаются в постоянном одобрении со стороны, часто пребывают в позиции жертвы, мученика, бессилие на что-либо повлиять в деструктивных отношениях; быть искренними в отношениях, и т.д. [11]

Исследователи феномена созависимости почти единогласны в том, что наибольшая трудность заключается в том, что созависимым трудно осознать свою проблему, видимо, из-за психологических защит. Похоже, что взрослому, у которого не выработана опора на себя, поддержка себя и принятие, очень трудно посмотреть на себя честно, взять на себя ответственность за свои мысли, чувства и действия; психика защищает, уводя,

например, в отрицание. Поэтому легче найти «виноватого», «козла отпущения», что, разумеется, не способствует выздоровлению созависимой личности. Растворившись в другом человеке, созависимой личности легче убежать от реальности, не смотреть на то, что что-то в ее жизни не так. [4]

Созависимые годами убегают от реальности, занимаясь жизнью других людей, выставляют себя жертвами, вместо работы с собой, фокусируясь на своем внутреннем мире. Причиной своего несчастья они видят во внешних обстоятельствах, что, к сожалению, не приводит к выздоровлению. Очень часто такие люди испытывают чувство вины, в частности, когда речь идет о том, чтобы развлечься или позаботиться о себе каким-либо иным способом, а в их речь пронизана словами «должна, должен», что, конечно же, не способствуют их счастью и спокойствию. [4]

Как многие авторы пишут, что обстановка, которая была в семье во время детства, играют ключевую роль в возникновении неврозов, черт созависимости. Если ребенок не получил опыта здоровых отношений, он, как правило, испытывает пустоту (дефицит чего-то), и потому ищет, что или кто во внешней среде заполнит ее, например, другой человек. В то же время, нужно отметить, что нездоровых, дисфункциональных семей большинство, словом, немного семей могут похвастаться эффективными методами, стилем воспитания детей; как говорит Артемцева «создание семьи и воспитывание детей это искусство, которое присуще далеко не многим и ему нужно учиться всю жизнь!» [2]

Надо сказать, что на возникновение созависимости влияние имеют генетика, генетическая предрасположенность, состояние психики, эмоциональная зрелость, личностные особенности, и, конечно же, общество, социум, семья. Все, что перечислено, можно назвать факторами того, каким будет человек. [2]

В контексте исследования связи ценностей и созависимости особый интерес представляет диссертационная работа Яцышина С.М.(2003). В его работе созависимость определяется как трансформация ценностно-смысловой сферы личности, вызванная устойчивым измененным отношением к наркозависимому и опосредующая все жизненные отношения созависимого, прежде всего самоотношение и отношение к собственной жизни. Он описывает личностные изменения матерей наркозависимых, характеризующие различные компоненты созависимости: компонент внутрисемейного взаимодействия, смысловозначимый и ценностный. [12]

Изучение созависимости имеет высокую практическую значимость, так как созависимость лишает возможности находиться в близких отношениях, проявлять любовь, жить в любви, радоваться жизнью, несмотря на трудности. Созависимость разрушает отношения, ухудшает здоровье человека, не способствует раскрытию потенциала личности в различных сферах, что непременно сказывается на обществе в целом.

Литература:

1. Акопов А. Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности. — СПб.: Речь, — 2009.
2. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2017. — 227 с.
3. Биктагирова А. Р., Гарифуллина Г. Ф. Социально-психологические аспекты созависимого поведения в современном обществе // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2018. № 2 (46). — С. 107–113.
4. Зайцев С. Н. Созависимость — умение любить: Пособие для родных и близких наркомана, алкоголика. Н. Новгород, 2004. — 90 с.
5. Карась, И. С. Связь созависимости с представлениями об абьюзивных отношениях у молодых женщин / И. С. Карась, А. А. Досаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2022. — № 3. — С. 85–98. — EDN QZDGVV.
6. Малкина С. А. Анализ дефиниций конструкта «созависимость»: созависимость как психическое состояние // Проектирование. Опыт. Результат. — 2021. — № 3. — С. 27–29.
7. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь: в семье зависимость от алкоголя или наркотиков. Как выжить тем, кто рядом? / В. Д. Москаленко. — 4-е изд., перераб. и допол. — М.: Пер Сэ, 2018. — 352 с.
8. Осинская С. А. Значимые факторы развития первичной созависимости / С. А. Осинская // Сибирский психологический журнал. — 2012. — № 43. — С. 18–22.
9. Раклова Е. М. Современные проблемы структуры созависимости // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2012. — № 8. — С. 36–39.
10. В. В. Шишков, П. А. Кокурenkova, А. Р. Соколов и др. Корреляция интернет-аддикции с созависимостью и темпераментом // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2021. — № 84. — С. 45–51. — EDN LTUYNB.
11. Уайнхолд Б. К., Уайнхолд Дж. Б. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Чеславской. М., 2019.
12. Яцышин С. М. Проявление созависимости в ценностно-смысловой сфере матерей при наркотизации ребенка: диссертация... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2003.
13. Beattie M: Co-dependent No More: How to stop controlling others and start caring for yourself. Hazelden, Center City, Minnesota, 1987.
14. Hodgson J. Codependency Personality Questionnaire development and validation and a descriptive/exploratory study of recovery using Al-anon subjects. — 1993.
15. Wegscheider-Cruse Sh. Choicemaking: For Co-dependents, Adult Children and Spirituality Seekers. Pompano Beach, FL, 1985.
16. Whitfield CL. Codependence: Healing the Human Condition: The New Paradigm For Helping Professionals And People In Recovery, Health Communications, Deerfield Beach, FL, 1991.

## Психологический портрет психосоматического клиента

Фуллард Евгения Олеговна, студент магистратуры

Научный руководитель: Степина Нелли Васильевна, кандидат психологических наук, доцент  
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

*В статье автор исследует описательный портрет психосоматического клиента.*

**Ключевые слова:** психосоматический клиент, портрет, мышление, психосоматическое расстройство.

Известный отечественный ученый, врач и психолог Александр Лурия писал: «Плачет мозг, а слезы — в сердце, в печени, в желудке» ... Зигмунд Фрейд в свою очередь, подчеркивал: «Если мы гоним проблему в дверь, то она в виде симптома лезет в окно» [2, с. 28].

Психосоматические расстройства — это своеобразный соматический резонанс психических процессов. В исследованиях по вопросам психосоматики термины «психосоматический больной» и «психосоматический

клиент» обычно используются в качестве синонимов [8, с. 44].

Для эффективного построения работы с лицами, страдающими психосоматическими расстройствами необходимо понимать, что представляет из себя психосоматический клиент, и как его распознать.

Люди с психосоматической (соматизирующей) личностью склонны реагировать на стресс, напряжение и тревогу посредством болезни. Единственный ответ на трав-

матические ситуации, знакомый такому человеку — ответ тела [9, с. 31].

Проведя анализ научных трудов таких авторов как Бройтигам В. [1], И.Г. Малкина-Пых [2], Л.И. Мостовая [3], Ф. Перлз [4], Н.А. Русина [5], Смаджа К. [6], А.Б. Смулевич [7], Г.В. Старшенбаум [8], Ульник Х. [9], Beck D [10], мы попытались описать собирательный портрет психосоматической личности.

Традиционно в той или иной степени затрагиваются несколько взаимосвязанных типичных особенностей, присущих этой категории лиц, которые мы систематизировали. Далее рассмотрим их подробно:

#### 1) Амбивалентная мотивация

Психосоматические клиенты высокомотивированы к работе с терапевтом, если речь ведется об избавлении от телесного симптома. Однако, довольно скоро, при глубокой работе, проработке первопричин и проблем психосоматической патологии, у клиента развивается сильное сопротивление [7, с. 56].

#### 2) Алекситимический компонент.

Большинство исследователей (И.Г. Малкина-Пых, В. Бройтигам, Смаджа К, Г.В. Старшенбаум, Смулевич А.Б, Ульник и др.) озабоченных проблемой психосоматических расстройств, соглашались в выводе: преобладающая часть психосоматических клиентов — алекситимические личности.

Термин «алекситимия» (а — отсутствие; lexis — слово; thymos — эмоция) был введен П. Сифнеосом для обозначения ведущего, по его мнению, психического расстройства, лежащего в основе психосоматических патологий — ограниченной способности индивида к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной вербализации и экспрессивной передаче.

Из-за отсутствия контакта с собственными эмоциями людям с алекситимией нередко бывает сложно понять, что им нравится, в чем они нуждаются и чего хотят, а значит, и удовлетворить свои потребности полноценно они не способны [6, с. 78].

#### 3) Механистическое (оператуарное) мышление и «стирание» психической продукции.

Для оператуарного мышления характерны прагматичные, безэмоциональные способы реагирования в ситуациях, в которых другие люди проявили бы большую эмоциональную включенность [5, с. 32].

Мысль у людей с оператуарным мышлением лишь дублирует действие, не выходят за рамки материальных фактов, нет символизации. Такое качество мышления обусловлено недостаточностью его фантазматических и символических основ [7, с. 23].

Согласно утверждениям французских психоаналитиков Пьера Марти и Мишеля де М'Юзана, сверхинвестиция конкретного, которая поддерживает оператуарное мышление, имеет отношение к феномену распада или уничтожения, к тому, что сегодня обозначается как негативация, или первичный процесс.

По словам Пьера Марти, следствием оператуарного мышления является эссенциальная депрессия и харак-

теризуется явной потерей влечений, как объектных, так и нарциссических, и развивается параллельно с инстинктом смерти индивидуума [4, с. 21].

#### 4) Коммуникативные особенности психосоматических клиентов.

Следствием операторного типа мышления и стирания психической продукции является крайне бедная, лишенная колоритности, речь.

Психосоматические клиенты с трудом развивают свои мысли. Ограниченный лексикон и огромные сложности при подборе слов для описания своих эмоций. Мимика их обычно очень невыразительна, а в особенно сложных для них ситуациях лицо становится маскообразным.

Клиенты с психосоматическими расстройствами невербально демонстрируют тяжёлые страдания, но речь их скудна, монотонна, жалобы бедные, стереотипные, неполные, лишены эмоций [3, с. 43].

Основным способом самовыражения является жестикация и нередко очень импульсивные, несоответствующие ситуации, действия. Часто при общении, особенно в критических ситуациях, психосоматические клиенты заменяют речь и свои представления жестами. При этом их моторика в любом случае остается очень ригидной, однотипной, движения — скованными [7, с. 21].

#### 4) Ярко выраженный локус контроля

Психосоматические клиенты не склонны проявлять свои чувства, им свойственен чрезмерный контроль над эмоциональными проявлениями, особенно негативными. Общей чертой данной категории клиентов является подавление гнева, враждебности, агрессивности, злобы, разочарования [5, с. 51].

Невозможность осознать и вербализовать свои эмоции приводит к тому, что они вытесняются в подсознание и проявляются в виде соматических симптомов, т.е. телесных эквивалентов неотреагированных эмоций. Иными словами, все, что не отразилось в сознании, постепенно проявляется телесно.

#### 5) Слабая дифференциация собственного «я»

Это часто приводит к созданию зависимых отношений с объектами привязанности. У клиентов с психосоматической структурой довольно часто можно наблюдать незавершенный процесс сепарации от значимых фигур.

Подобные люди также чрезмерно терпеливы в неблагоприятном, разрушающем союзе, не приносящим никакого удовольствия. Там, где здоровая личность инициирует прекращение подобных отношений, психосоматическая личность подавляет свою злобу и продолжает отношения [6, с. 20].

#### 6) Использование незрелых защитных механизмов.

Психосоматик, выражая свои эмоции механически — жестами и действиями, отключен от своего бессознательного. Данный факт расценивается, как регрессия на примитивный защитный уровень с агрессивными и аутодеструктивными проявлениями в виде соматизации [1, с. 84].

Психосоматические личности используют незрелые механизмы психологической защиты, такие как отреаги-



рование действием, отрицание, проективная идентификация [7, с. 36].

7) Ярко выраженная ретрофлексия

Ретрофлексия — один из защитных механизмов психики, который заключается в том, что человек направляет свои эмоции, желания и действия на себя, а не на внешний объект.

При ретрофлексивном поведении человек перестает направлять возбуждение для реализации потребностей вовне, чтобы произвести в окружающем мире изменения. Вместо этого он направляет свою активность вовнутрь и делает объектом своих воздействий себя [4, с. 26].

8) Специфические особенности поведения, взаимоотношений с окружающими людьми.

Общепризнанными являются также следующие черты личности психосоматических клиентов: обязательность, ответственность, развитое чувство долга, приверженность морально-этическим нормам, честолобие, преувеличенное чувство собственного достоинства, эгоцентризм, прямолинейность, педантизм, прямолинейность, бескомпромиссность, ранимость, обидчивость и мнительность [3, с. 30].

Психосоматический клиент имеет, как правило, высокий уровень притязаний в социальной сфере и тяжело переживает любые неудачи.

Отсутствие гибкости, сужение интересов и искаженная иерархия ценностей, целей и потребностей затрудняет их адаптацию к новым жизненным ситуациям [4, с. 40].

В сложных ситуациях эти люди испытывают мучительные страдания; переживают физическую боль вместе

или вместо эмоций, проявляя склонность к пищевым, алкогольным и лекарственным злоупотреблениям. В критических ситуациях вызова и угрозы демонстрируют пассивно-оборонительное поведение [8, с. 65].

Отношения у психосоматического клиента со своими близкими окрашены сухостью, отсутствием понимания различий между людьми, сложностью переживать близость и заботу. Возникает ощущение, что чувства как будто отсутствуют у такого человека.

Однако, отсутствие осознания своих переживаний не означает, что эмоциональная боль и страдания чужды ему. Просто те страдания, которые не осознаются и не переживаются на уровне психики, находят свое выражение у такого человека на уровне тела [3, с. 27].

Несмотря на то, что в психологии изучение проблемы психосоматических патологий ведется уже несколько десятилетий, по-прежнему остаются недостаточно изученными определенные личностные особенности психосоматических клиентов.

Для понимания сути расстройства у психосоматических клиентов необходимо уделить внимание проникновению во внутренний мир человека, понять его личностные особенности, внутренние психологические конфликты, типичные психологические защиты, стратегии совладания со стрессом [10, с. 201].

Перспективой дальнейших исследований является разработка системы психокоррекции в комплексной терапии и профилактике психосоматических состояний.

Литература:

1. Бройтигам, В., Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, Пер с нем. Г. А. Обухова, А. В. Бруенка; Предисл. В. Г. Остроглазова. — М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, — 1999. — 376 с.
2. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых — М. Изд-во Эксмо, 2005. — 992 с
3. Мостовая, Л. И. Современные представления о психосоматических расстройствах / Л. И. Мостовая, Н. Ю. Кувшинова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — Т. 13. — № 2(3). — 2011. — С. 602–605.
4. Перлз, Ф. С. Эго, голод и агрессия / Ф. С. Перлз — М., «Смысл», 2000.
5. Русина, Н. А., Психотерапия пациента психосоматического профиля // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие», — 2013, — № 3, — С. 50–60.
6. Смаджа, К. Психосоматический парадокс // К. Смаджа Оперативная жизнь. — М.: Когито-центр, 2014. — 256 с.
7. Смулевич, А. Б. Психосоматические расстройства в клинической практике / А. Б. Смулевич — М.: МЕДпресс-информ, 2019. — 776 с.
8. Старшенбаум, Г. В. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела/ Г. В. Старшенбаум — М.: Изд-во Института психотерапии, — 2005. — 496 с
9. Ульник, Х. Психосоматическая теория Пьера Марти (критический анализ) // журнал Практической психологии и Психоанализа. — 2017. № 1.
10. Beck, D. Psychotherapie bei psychosomatischen Krankheiten./ D. Beck-Habilitationsvortrag, Basel, 1968. — 317 p.

## Влияние родительского отношения на эмоционально-личностное развитие ребёнка в дошкольном возрасте

Шеенко Екатерина Игоревна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассмотрено влияние стиля родительского отношения на особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** *родительское отношение, эмоциональное развитие ребенка, дошкольный возраст.*

Одним из ключевых аспектов общего развития ребёнка является его эмоционально-личностное развитие.

Становление эмоционально-личностной сферы ребёнка формируется благодаря стилю родительского отношения к нему. Благодаря родителям, ребенок учится вербальному и невербальному общению. Через стиль родительского отношения ребёнку также передаются и духовные ценности, всё, что мама и папа накапливают с опытом передаётся малышу: духовные ценности, моральные нормы и соображения, образцы поведения, культуру традиции и общества. Вследствие чего у ребенка происходит формирование ценностного мира.

Образцы поведения ребёнка по большей мере формируются благодаря стилю родительского отношения, с их помощью ребёнок познаёт окружающий мир. «Благодаря положительным эмоциональным связям родителей с ребенком и стремлением его быть похожим на них эта тенденция значительно усиливается. При осознании родителями этой важной закономерности и понимании, зависящего от них формирования личности ребенка, их поведение и поступки способствуют в целом формированию у ребенка таких качеств и осознания человеческих ценностей, которые они планируют передать ему» [1, с. 45].

Каждая семья воспитывает своих детей уникальным способом, присущим только этой семье, благодаря стилям родительского отношения или иначе — стилю воспитания. Стили воспитания формируются под влиянием многих факторов: образа жизни семьи, культуры, домашнего воспитания, воспитания самих родителей, представлений о воспитании и так далее.

А. Л. Венгер под термином «стиль воспитания» понимает «характер взаимоотношений с ребенком в семье, который обуславливает степень контроля, заботы и опеки, теснота эмоциональных контактов, характер руководства, количество запретов» [1, с. 68].

Обращаясь к исследованиям отечественной психологии, можно отметить, что отцы, в отличие от матерей, при воспитании ребенка в большей степени используют авторитарный стиль семейного воспитания, проявляющийся в необоснованной требовательности, строгости, отсутствием сотрудничества. Матери склонны включать по отношению к дошкольникам либеральный стиль семейного воспитания, который проявляется в сниженной требовательности, контроле, эмоциональным принятием ребенка родителем и сотрудничеством.

Полную характеристику эмоциональных детско-родительских взаимоотношений дает Е. И. Захарова, она выделяет три блока эмоционального взаимодействия родителя и ребенка: чувствительный блок, блок эмоциональных проявлений и блок поведенческих проявлений.

Первый блок отвечает за характеристики родительской чувствительности, а именно за характеристики, отражающие особенности восприятия, умение распознавать эмоциональное состояние ребенка. При взаимодействии, это проявляется в способности матери понимать причины состояния своего ребенка, сопереживать проблемам ребенка, сочувствовать ему.

Ко второму блоку Е. И. Захарова относит эмоциональные проявления: проявления положительного эмоционального фона или напряженного. Проявление положительного эмоционального фона проявляется в случае, если мать испытывает к ребенку искренние теплые чувства и любовь, а ребенок те же чувства испытывает к матери, и наоборот напряженный эмоциональный фон: если мать испытывает по отношению к ребенку раздражение, недовольство. Также данный блок включает в себя характеристики отношения к себе, как к родителю.

Третий блок отвечает за поведенческие проявления к ребёнку. Примером таких проявлений служат: оказание эмоциональной поддержки ребенка, стремление к телесному контакту, умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Согласно изучениям А. В. Мочалова, «в нынешних семьях, воспитывающих ребенка в возрасте 5–6 лет, более распространена гиперопека» [1, с. 28].

Гиперопека по отношению к ребёнку проявляется как вседозволенность, снисходительность к его действиям. Чаще всего такие дети растут несамостоятельными, беспокорными и нерешительными в себе. У них мало сформированы умения самообслуживания, коммуникативные, а также речевые навыки. Также у дошкольников с подобным стилем воспитания часто проявляются враждебность и самоволие по отношению к сверстникам и взрослым.

Е. Д. Лейбюк отмечает, что «современные родители навязывают детям свое мнение, не доверяют им принимать самостоятельные решения, подавляют в них свою индивидуальность. Это может быть связано с неуверенностью родителей в своих силах, низкой осведомленности о стилях воспитания, возрастных особенностях детей, неумении найти с ребенком компромисс. Это все негативно

влияет на личностное развитие ребенка любого возраста» [3, с. 16].

Т. В. Чухрова подчёркивает негативные тенденции в использовании стилей семейного воспитания. По мнению автора, общение родителей и детей дошкольного возраста сегодня характеризуется дефицитом, что связано с занятостью родителей и их внесемейной активностью. «Родители перестали уделять внимание созданию условий, которые обеспечивают гармоничное развитие. Все чаще дети дошкольного возраста характеризуются повышенной тревожностью» [3, с. 15].

Таким образом, влияние стилей родительского отношения на эмоционально-личностное развитие ребенка очевидно. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надёжности. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, общением со сверстниками. Но некоторые семьи допускают ошибки в воспитании, это означает, что их стиль родительского воспитания не эффективен или

имеет свои нюансы. Вследствие чего могут неправильно сформироваться важнейшие показатели эмоционально-личностной сферы дошкольника, такие как: спокойный эмоциональный фон восприятия; проявление эмоций по цепочке «желание — представление — действие — эмоция»; более управляемые эмоциональные процессы, развитие эмоционального предвосхищения; появление аффективных реакций; появление новых мотивов для деятельности; способность оценивать свое поведение.

При ограничении инициативы ребенка и тщательном контроле у него возникает ощущение собственной не самостоятельности, возникает чувство беспомощности. При таких условиях ребенок может быть нечувствительным к позитивным эмоциям и не может иметь полную ориентировку в эмоциональных состояниях. При игнорировании потребностей ребенка, у него возникают внутриличностные конфликты. Ребенок не может понять свои эмоциональные состояния. В дальнейшем, это приводит к тому, что у ребенка не могут сформироваться социальные эмоции.

#### Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. — СПб: Питер, 2014. — 398с.
2. Варга, А. Я. Типы неправильного родительского отношения [Текст] / А. Я. Варга. — М., 2011.
3. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений [Электронный ресурс] / О. В. Токарь, О. А. Усанова — М.: ФЛИНТА, 2014. — <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976520127>.
4. Рябова, С. Н. Влияние стиля семейного воспитания на эмоциональное развитие ребёнка / С. Н. Рябова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 40 (487). — С. 311–314. — URL: <https://moluch.ru/archive/487/106385/> (дата обращения: 14.09.2024).

## ПЕДАГОГИКА

### Роль наставничества в процессе становления молодого учителя

Алексеева Евгения Александровна, студент магистратуры  
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

*Статья посвящена проблеме становления молодого учителя в современной системе образования. В статье рассматриваются основные периоды профессионального становления и роста педагога в процессе практической работы, основные проблемы, с которыми он сталкивается. Система (целевая модель) наставничества, внедряемая в систему образования способна решить многие проблемы как начинающих, так и опытных учителей.*

**Ключевые слова:** становление педагога, молодой педагог, наставничество в образовании, целевая модель, наставничество.

В условиях современной жизни с ее быстрым темпом и непрерывными изменениями, не остается без правок и система образования на всех ее уровнях и этапах. Педагог середины XX века отличается от своего коллеги конца того же века. А их последователь в XI веке, обладая многими общими с ними человеческими качествами, все же существенно отличается от своих предшественников и наставников по набору компетенций и функций в, казалось бы, идентичном образовательном процессе, что объясняется многими факторами, условиями и требованиями.

Итак, прежде всего, рассмотрим, каковы же требования, предъявляемые к педагогу, и как ему их достичь и соответствовать им в наше время. В начале XX века Л. С. Выготский писал о новой ответственной роли, выпадающей на долю учителя: «...Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем...» [4]. И это остается неизменной твердыней педагогической профессии. Во все исторические периоды её существования, на учителя возлагались задачи как обучения, то есть передачи знаний, так и воспитания, наравне с созданием среды для их выполнения.

Однако, на сегодняшний день требования и ожидания, предъявляемые к компетенциям и личности учителя очень высоки. Они включают в себя безупречное владение преподаваемой дисциплиной; владение как традицион-

ными, стандартными методами преподавания, так и овладение инновационными формами обучения, а также применение своих авторских методик и разработок; умение использовать и регулярно применять современные технические средства обучения. Также педагог должен обладать знаниями о возрастных особенностях восприятия информации детьми разных возрастных групп. В эру IT-технологий к компетенциям учителя добавилось изучение и освоение этих самых технологий и интернета, умение находить информацию во всемирной сети и научить этому учащихся. [6] Также педагог сегодня должен обладать навыками нетворкинга, то есть разными способами выстраивать профессиональные связи с коллегами. Современный учитель должен уметь работать с разными детьми, мотивируя, стимулируя к творчеству, выстраивая индивидуальные маршруты обучения для одаренных детей, детей со средними способностями, представителей разных культур, детей с ОВЗ и другими особенностями и различиями в составе одной учебной группы, объединяя их в единую команду. И это лишь часть задач, поставленных перед специалистом.

Несмотря на констатируемые непрерывные изменения в системе образования, регулярно меняющиеся подходы к обучению и непрерывно совершенствуемый ФГОС, мы не можем не отметить, что по-прежнему верными остаются и сегодня принципы, обозначенные Яном Амосом Коменским еще в 17 веке: обучать всех всему; обучать доступно и просто, используя надежные средства и методы обучения; следовать принципу добровольности — учить всех всему, всесторонне. [9] Именно им следует и соответствует педагог, которого называют «учитель от бога», у которого ученики достигают больших успехов, и которым гордятся коллеги. Но прежде чем стать этим самым учи-



телем, специалист проходит непростой путь. Как и любые навыки и умения, учительство постигается со временем и в процессе. Все вышеописанное не приходит моментально и не приобретается будущим специалистом к окончанию срока обучения в педагогическом учебном заведении.

Как показывает статистика, до 50% молодых специалистов уходят из профессии в первые 5 лет работы. Эти цифры свидетельствуют об очевидной важности вопросов становления молодых педагогов.

В процессе профессионального становления и роста педагога выделяют 4 основных этапа [1, 3, 10]:

1 Период адаптации или стажировки — как правило, первый год работы выпускника педагогического вуза или колледжа. В этот период он практически применяет свои знания, экспериментирует и осознает свои способности и свою значимость для учащихся, их родителей, администрации и коллектива образовательного учреждения, познает нормы профессии и её ценности. Наравне с этим, он также осознает недостаточность имеющегося у него арсенала и потребность в самообразовании и саморазвитии.

2 Период первичной профессионализации или стабилизации — занимает около 2–4 следующих после адаптации лет работы. На этом этапе молодой педагог развивает свои профессиональные умения, набирается опыта, ищет подходящие ему для имеющихся в его ведении групп обучающихся методов образовательной и воспитательной работы. В это период он вырабатывает свой стиль, приобретает профессиональную компетентность и соответствие занимаемой должности.

3 Период вторичной профессионализации наступает после 5 лет работы. На данном этапе педагог уже обладает некоторым опытом работы, применяет разные методы в разных учебных группах, опробовал разные методы и приемы, адаптировался к профессиональной среде и специфике, сотрудничает с коллегами и обменивается опытом, регулярно повышает свою квалификацию. На этом этапе в его деятельности начинает складываться система, которую он в дальнейшем будет изменять в соответствии с условиями труда и требованиями государственного образовательного стандарта. В этот период своей профессиональной деятельности он отмечает достижение целостности, самодостаточности, автономности и способности к инновационной деятельности.

4 Период совершенствования или мастерства. В этот период педагог продолжает осваивать новые технологии, проявляет интерес к деятельности и опыту своих коллег, делится своими наработками и лайфхаками.

На всех этих этапах, а особенно в период адаптации и первичной профессионализации педагог нуждается как в моральной, так и профессиональной, помощи и поддержке коллектива, в котором трудится. [2] Рассмотрим меры поддержки и сопровождения молодых специалистов, предпринимаемые сегодня с целью сделать их успешными, создать пространство, где они смогли бы реализовать себя.

В своих научно-исследовательских работах Баландова Е. А. и Лучкина Т. В. рекомендуют вести работу с молодыми учителями по трем основным направлениям: адаптация молодого педагога в образовательном учреждении, развитие его профессиональной компетентности и формирование единого педагогического сообщества. [3, 7] Успешное функционирование этих направлений требует выявления имеющихся у учителей, работающих в конкретном коллективе, сложностей или потребностей, обсуждение их с целью найти оптимальное решение проблемы и внедрение его в работу коллектива. На этом этапе очень важна роль более опытных учителей, готовых помогать, делиться опытом, проявлять эмпатию — учителей-наставников.

В разные исторические периоды наставничество молодых учителей считалось важной задачей и пользовалось вниманием организаций управления образованием. К настоящему моменту были разработаны и внедрены различные федеральные проекты, такие как «Современная школа», «Социальная активность», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы» и другие, Национальный проект «Образование». Целью этих проектов было в частности регулирование отношений, связанных с функционированием и развитием наставнических программ в субъектах РФ. С целью решения одной из главных проблем наставничества в образовании на сегодняшний день — неопределенность его концептуально-методологического и нормативного правового статуса, были разработаны «методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях». Чрезвычайно важно обеспечить системность, последовательность и преемственность наставнических программ и отношений в образовательных организациях обязательного и дополнительного образования. [8]

Наставничество по своей сути является естественным и органичным процессом передачи и обмена опытом. Однако «система (целевая модель) наставничества» ставит перед педагогическим сообществом новые цели и открывает новые возможности. Она призвана создать систему условий и механизмов наставничества в образовательных организациях для обеспечения непрерывного профессионального роста и самоопределения, самореализации и закрепления в профессии педагогических работников, включая начинающих педагогов.

В виду своей органичности, наставничество зачастую носило интуитивный характер, основывалось и реализовывалось на личных моральных качествах учителя, выполняющего эту функцию, и не стимулировало наставника к новым познаниям, а лишь к передаче опыта в применении каких-то технологий преподавания, приемам соблюдения дисциплины на занятиях, или выполнению функции «плеча» или «жилетки» для выслушивания жалоб молодого коллеги и выражения ему сочувствия. [5] Система же наставничества (целевая модель)

имеет четкие цели и задачи, призывающие и мотивирующие не только наставляемого, но и наставника расти и совершенствовать свои знания, навыки и умения. Одна из основных задач системы — содействовать повышению статуса педагога-наставника, и вместе с тем защитить права и свободы наставляемого.

В отличие от привычной модели наставничества педагогов, когда учителя оказывали методическую и психологическую помощь друг другу внутри школьного коллектива, современная система наставничества ставит задачу выйти за рамки одного ОУ, сформировав межшкольную цифровую информационно-коммуникативную среду наставничества,

расширить взаимодействие педагогических работников, сформировать единое научно-методическое сопровождение педагогических работников, развивать стратегические партнерские отношения в сфере наставничества на институциональном и внеинституциональном уровнях. [8]

Таким образом, мы можем утверждать, что становление молодого или начинающего педагога, в современном обществе и современной системе образования является не только задачей самого педагога и коллектива, в котором он совершает свои первые шаги в профессии, но и является важным звеном и одним из приоритетных направлений в большой системе образования и воспитания.

#### Литература:

1. Алексеева П. М. Методология исследования карьерного роста преподавателя современного вуза // Вестник педагогических наук. 2024. № 1. С. 44–50. DOI: 10.62257/2687–1661–2024–1–44–50
2. Алексеева П. М. Понятие и формы педагогического сопровождения преподавателя современного вуза // Вестник педагогических наук. 2023. № 8. С. 167–171.
3. Баландова Е. А. Особенности процесса профессионального становления молодого педагога в современной школе // Научный сетевой журнал «Столыпинский вестник» № 6/2023.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991 г. С. 358–372.
5. Кленина Л. И., Макаров П. В. Исторические аспекты наставничества в образовании // История и педагогика естествознания. 2023. № 2. С. 52–58.
6. Колин К. К. Человек в информационном обществе: новые задачи для образования, науки и культуры / К. К. Колин. Москва: Просвещение, 2007. 296 с.
7. Лучкина Т. В. Теоретические аспекты становления профессионально-личностной позиции молодого учителя. Образование и наука. 2008. № 1 (58)
8. Приложение к письму Минпросвещения России и Общероссийского Профсоюза образования от 21 декабря 2021 года N АЗ-1128/08/657 Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях
9. Рахмонов А. Б. Основные педагогические взгляды Яна Амоса Коменского // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. 4(106)
10. Чурсинова О. В., Ярошук А. А. Организационно-педагогические условия профессионального становления молодого педагога в условиях развития национально-региональной системы учительского роста: учебно-методическое пособие / Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. — 92 с.

## Применение лично ориентированной технологии в работе с детьми на занятиях по интересам «Умная глина» в условиях социально-реабилитационного центра

Бабынина Татьяна Николаевна, воспитатель;  
Дюкарева Марина Сергеевна, воспитатель;  
Медведева Анжела Михайловна, воспитатель

ОСГБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Ивнянского района» Белгородской обл.

*В статье авторы пытаются определить связи применений лично ориентированных технологий в работе с детьми в рамках занятий по интересам «Умная глина» в условиях социально-реабилитационного центра.*

**Ключевые слова:** лично ориентированный подход, обучение, дети.

Профессор, доктор психологических наук Ираида Сергеевна Якиманская, в ходе многолетнего анализа,

превосходства лично ориентированного подхода в школьном образовании над традиционными подхо-

дами, сформулировала определение личностно-ориентированного обучения. Профессор считала, что это такое обучение, где особо важным является личность каждого ребенка, его субъектный опыт, который нужно раскрыть, а затем связать с содержанием образования. Якиманская писала о том, что в образовании происходит не просто интериоризации ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития [1, с. 5].

Ученик — главная действующая фигура всего образовательного процесса и есть, по нашему мнению, личностно-ориентированная педагогика.

В ходе реформирования российского образования, связанного с осуществлением личностно-ориентированного подхода, произошли необходимые изменения в стандартной практике обучения и воспитания детей. Формирование и обновление содержания образования, введение новых педагогических технологий, которые обеспечивали развитие самой личности. В этой связи приоритетными видятся личностно-ориентированные технологии.

Дополнительное образование является одним из элементов, составляющих образовательную систему России.

В дополнительном образовании детей широко применяются технологии, которые основаны на личностно-ориентированном подходе: педагогика сотрудничества; технология полного усвоения знаний; адаптивная система обучения; технология исследовательского обучения; технология игрового обучения; технология модульного обучения; технология разноуровневого обучения; дифференциация и индивидуализация обучения [2, с. 8].

«Занятия по интересам», одно из направлений дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, которая реализуется педагогами в условиях социально-реабилитационного центра.

Для успешного развития творческих способностей у воспитанников младшего школьного возраста подходит такой вид декоративно — прикладного творчества, как лепка из глины. Именно творческие занятия, в частности лепка, способны помочь выразить те чувства и эмоции, которые накопились в душе, как бы «выплескивая» их на продукты своей деятельности.

Применения личностно-ориентированных технологий на дополнительных занятиях способствуют эффективной реализации программы дополнительного образования.

Реализация применения личностно-ориентированной технологии возможна в условиях социально-реабилитационного центра через систему занятий в рамках программы по интересам «Умная глина».

Задача воспитателя — не «давать» материал, а пробудить интерес, раскрыть возможности каждого, организовать совместную познавательную, творческую деятельность каждого ребенка.

В соответствии с данной технологией для каждого воспитанника составляется индивидуальная программа, в рамках программы занятий по интересам «Умная глина». Продолжительность реализации 1 год. Для воспитанников младшей группы 7–10 лет разработано 49 занятий. Основная форма занятия — практическое занятие. Занятие включает теоретическую и практическую часть. Теоретический материал по лепке из глины составляет 20 часов. Практический материал по лепке из глины составляет 29 часов.

В социально-реабилитационном центре созданы все условия для развития творческих способностей воспитанников посредством применения лепки из глины, как одного из видов декоративно-прикладного творчества на занятиях по интересам «Умная глина».

Практическое занятие состоит из этапов:

1. Объяснение воспитателя. Этап теоретического осмысления работы.

2. Показ. Этап инструктажа.

3. Проба. Этап, на котором два — три воспитанника выполняют работу, а остальные воспитанники наблюдают и под руководством воспитателя делают замечания, если в процессе работы допускается ошибка.

4. Выполнение работы. Этап, на котором каждый самостоятельно выполняет задание. Воспитатель уделяет особое внимание тем, кто плохо справляется с заданием.

5. Контроль. На этом этапе принимаются и оцениваются работы воспитанников.

Чтобы достичь положительного результата, разработали определенную систему в своей работе, состоящую из этапов: предшествующая работа; анкетирование; определение формы работы; заготовка необходимых материалов; планирование хода работы; отработка возможных ошибок и способов их устранения. Занятия основываются на блочно-циклическом характере.

Наряду с традиционно признанными формами организации практических занятий, чтобы достичь положительного результата используются несколько форм занятий: вводное занятие, ознакомительное занятие, занятие с натуры, занятие по замыслу, занятие-импровизация, занятие проверочное, конкурсное занятие, занятие-экскурсия, итоговое занятие.

Воспитатель систематически проводит подведения итогов, регулярные фотоматериалы, дипломы воспитанников отражает на стенде: «Наше творчество».

Постоянно действуют выставки детских работ в реабилитационном центре. Работы воспитанников принимают участие в районных, областных выставках декоративно-прикладного творчества, интернет конкурсах.

Организует дни презентаций детских работ родителям, сотрудникам, малышам.

На занятиях по интересам «Умная глина» индивидуализация обучения осуществляется со стороны самого обучающегося, коррекционно-развивающие возможности декоративно-прикладного творчества основаны на том, что ребёнку предоставлены неограниченные возмож-

ности для самовыражения и самореализации в процессе творчества. Способствуют развитию у детей природных творческих способностей.

Деятельность по формированию творческих способностей с учетом применений личностно-ориентированной технологии дала определённые результаты: после проведения занятий по интересам «Умная глина» дети овладели определенными знаниями, умениями, навыками, выявили и осознали свои способности. Все детские работы носят общественно-полезную направленность, находят применение в быту [3, с. 6].

Можно сделать вывод, что личностно ориентированное обучение играет важную роль в системе дополнительного образования.

Инновационное образование должно быть сконцентрировано на развитие личности человека, развертывание

его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации, умениями.

Личностно-ориентированные технологии способствуют раскрыть способности каждого ребёнка его творческую индивидуальность [4, с. 8].

Программа по интересам «Умная глина» способствует формированию знаний, умений у ребенка, накапливает собственный опыт и это даёт ему возможность самообразования, саморазвития, социализации и самовыражения, что способствует успешной социальной реабилитации детей

Личностно-ориентированных технологии, применяемые в работе с детьми на занятиях по интересам «Умная глина» в условиях социально-реабилитационного центра, способствовали раскрытию способностей каждого ребёнка его, творческую индивидуальность.

#### Литература:

1. Якиманская И. С. Личностно — ориентированное обучение в современной школе /М.: Сентябрь, 1996–96с.
2. Дейч Б. А. Личностно ориентированные технологии в дополнительном образовании детей: Материалы сайта Института молодёжной политики и социальной работы НГПУ, 2011.
3. Бабынина Т. Н. Развитие творческих способностей воспитанников младшего школьного возраста посредством применения лепки из глины на занятиях по интересам в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних./ Всероссийский педагогический журнал «Познание» [http://www.zhurnalpoznanie.ru/service/obmen\\_opytom/publ?id=38](http://www.zhurnalpoznanie.ru/service/obmen_opytom/publ?id=38)
4. Иванченко И. Д. Занятия в системе дополнительного образования детей. — Ростов-на-Дону, 2007.

## Активизация речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях логопедического сопровождения

Беседина Яна Анатольевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Чушева Наталья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В своей статье автор анализирует особенности проявления задержки речевого развития у детей раннего возраста, а также рассматривает этапы работы по активизации речи в условиях логопедического сопровождения.*

**Ключевые слова:** задержка речевого развития, ранний возраст, активизация речи, логопедическое сопровождение.

Период раннего детства от года до трех лет — важнейший этап психофизического развития ребенка. Именно в это время у малыша развивается познавательная деятельность, совершенствуется моторная сфера, формируется мышление. Известно, что к трем годам практически заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга. В связи с этим, речь ребенка развивается очень быстрыми темпами — накапливается лексический словарь, формируются главные грамматические формы родного языка, речь совершенствуется как средство общения. Отечественная педагогическая наука давно признано, что сензитивным этапом в развитии речи ребенка является возраст от полутора до трех лет. Многие педагогические

исследования подчеркивают важность целенаправленного развития всех сторон речи в этот период жизни малыша.

Таким образом, раннее детство является сензитивным периодом для усвоения речи. Именно поэтому, если к 2–2,5 годам у ребенка с сохранным слухом и интеллектом нет фразовой речи, специалисты расценивают такое состояние, как задержку речевого развития (далее — ЗРР).

Проблемой развития речи детей занимались многие психологи, педагоги и лингвисты: Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Н. С. Жукова, М. И. Лисина, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин и другие [6, 7].

В рамках нашего исследования мы провели опрос среди педагогов, работающих в младших группах дошкольных



отделений образовательных комплексов города Королёва Московской области, чтобы выяснить — насколько актуальна проблема «безречия» среди детей раннего возраста, посещающих дошкольные учреждения. В опросе приняли участие 30 специалистов. Все опрошенные работают с детьми в возрасте 2–3 лет. У всех респондентов в 100% в группах есть неговорящие воспитанники. При этом родители таких детей в половине случаев не обращаются за помощью к специалистам. Таким образом, мы видим, подтверждения факта о том, что в настоящее время встречается довольно высокий процент 2–3-летних «безречевых» детей. У многих из них речь остается не сформирована до 5 лет. А это означает, что «золотое время» для ее коррекции оказывается безвозвратно потеряно.

Многие исследователи в области коррекционной педагогики (В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева и др.) утверждают — чем раньше будет начата работа по активизации речи, тем эффективнее будет результат.

В исследованиях М. Ф. Фомичевой, Т. В. Волосовец [7] отмечается, что у детей с задержкой речевого развития несвоевременно возникает общение, что оказывает неблагоприятное влияние на общее психическое развитие ребенка. Именно поэтому проблема раннего выявления и коррекции отклонений в развитии у детей раннего возраста приобретает особое значение для их дальнейшего успешного обучения.

Как считают отечественные ученые, задержка развития речи — это условное понятие. Как правило, данный термин употребляют для обозначения атипичного развития речи, которое характеризуется отставанием всех ее структурных компонентов (фонетики, лексики, грамматики). Задержкой речи называют отставание речевого развития от возрастной нормы, которое возникает на ранних этапах психической деятельности ребенка. Стоит отметить, что многие отечественные исследователи, применяют термин «задержка речевого развития» к речи детей до трёх лет [1, 4, 6].

Задержка речевого развития — явление временное и достаточно легко устранимое с помощью специально разработанных методик активизации речи. Если же при регулярном и систематическом коррекционном воздействии задержка речи сохраняется, то она из разряда «задержки» речи переходит в «патологию» речи.

На современном этапе термин «ЗРР» специалисты рассматривают достаточно широко и включает в него различные нарушения речевого развития при нарушениях слуха, задержке психического развития, интеллектуальной недостаточности, при расстройстве аутистического спектра.

Среди детей раннего возраста, которым специалист поставил задержку речевого развития, А. В. Галахова выделяет три группы.

1. Неговорящие дети (полное безречие или экспрессивная речь в виде гуления, лепета и обрывков слов).

2. Дети с частично сформированной речью (речевое развитие на этапе становления, словарный запас огра-

ничен, практически несформирована фразовая речь, могут быть обиходные двухсловные фразы).

3. Дети с элементами недоразвития речи (их речь во многом сформирована: они обладают определённым словарным запасом, элементами грамматического оформления речи, строят простые фразы, звукопроизношение может быть сохранно за исключением сонорных, режешипящих звуков [3].

Неутешительную статистику приводит группа исследователей во главе с д.м.н. Н. Н. Заваденко — специфические расстройства развития экспрессивной и импрессивной речи в детской популяции составляют 5–10%. Ученые настаивают на комплексной коррекции: наряду с логопедической, должна оказываться психолого-педагогическая и медикаментозное лечение [5].

Мы придерживаемся данной точки зрения и приходим к выводу о том, что расстройства речевого развития — это сложная медико-психолого-педагогическая проблема, поэтому при организации помощи важнейшее значение имеет комплексный подход и преемственность работы с детьми специалистов различного профиля.

Таким образом, основные направления работы при задержке речевого развития у детей — это логопедическая работа, а по необходимости и медикаментозная поддержка.

На данном этапе развития коррекционной педагогики в нашей стране основным компонентом системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения является — логопедическое сопровождение.

Логопедическое сопровождение образовательного процесса — это целостная система взаимодействия его участников (ребенка, учителя-логопеда, семьи, педагогов и узких специалистов, представителей администрации), которая учитывает индивидуальные особенности обучающихся, возможности образовательной среды, обеспечивая своевременную профилактику и коррекцию речевых нарушений [2].

Учитель-логопед — ведущий специалист, который непосредственно организует данный процесс. Будучи участником процесса логопедического сопровождения, учитель-логопед также сопровождает и координирует взаимодействие всех участников.

При активизации речи у детей раннего возраста коррекционно-развивающее направление деятельности учителя-логопеда включает: занятия учителя-логопеда по совершенствованию разных сторон речи; совместную деятельность с педагогом-психологом по стимулированию психологической базы речи; совместную деятельность с воспитателями; музыкальным руководителем по развитию темпо-ритмической стороны речи; инструктором физического воспитания по развитию общей моторики детей; а при необходимости организацию медицинского сопровождения для детей с проблемами развития.

В рамках логопедического сопровождения логопед выстраивает поэтапное формирование речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Первый этап — работа над пониманием речи и формированием подражательной деятельности. Цель — наладить контакт с ребенком, сформировать мотивацию к активному общению, расширять пассивный словарь. Сформировать подражательную деятельность вначале в действиях, движениях, а затем и в голосовых реакциях. На данном этапе важно активизировать звукоподражания, лепетные слова.

Второй этап — освоение первых слов — существительных и глаголов 1 класса слоговой структуры слова по А. Г. Марковой. Цель — перевод пассивного словаря в активный, вызывание первых двусложных слов.

Третий этап — формирование первых двусловных фраз. Цель — формирование фразовой речи, усложнение словаря, обогащение словаря, закрепление грамматических форм.

На каждом этапе работы все участники логопедического сопровождения активно включены в образовательный процесс и выполняют общую задачу — активизацию речевой деятельности у детей с ЗРР.

Итак, все вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Понятие задержка речевого развития применяется к детям до 3 лет. Поскольку до 3-х летнего возраста сложно дифференцировать темповую задержку речевого развития от патологии речи и от нарушений, при которых задержка речи входит в структуру дефекта.

2. Для развития речи определен сенситивный период, поэтому крайне важно начинать коррекционную деятельность как можно раньше. Доказано, что дети, которых взяли в коррекцию до 3 лет дают лучшую динамику в развитии, чем дети, с которыми начали заниматься после 3-летнего возраста.

3. ЗРР требует междисциплинарного подхода и командной работы таких специалистов как: логопед, психолог, педагог, невролог, психиатр, сурдолог.

4. Логопедическое сопровождение важнейший элемент системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с задержкой речевого развития.

#### Литература:

1. Александрова, Л. Ю. Речевые затруднения детей младенческого и раннего возраста в условиях материнской депривации различной степени выраженности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-zatrudneniya-detey-mladencheskogo-i-rannego-vozrasta-v-usloviyah-materninskoj-deprivatsii-razlichnoy-stepeni-vyrashennosti> (дата обращения: 07.10.2024).
2. Вартапетова, Г. М. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие. — Новосибирск: НИПКиПРО, 2012—115 с.
3. Галахова, А. В. Выявление задержек речевого развития у детей дошкольного возраста / А. В. Галахова // Актуальные проблемы логопедии. — 2014 — № 2 — С. 22–25.
4. Григоренко, Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи), // Специальное образование 2011. № 1 — С. 34–41.
5. Заваденко, Н. Н. Нарушения развития речи при неврологических заболеваниях у детей // Педиатрия. Consilium Medicum. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-razvitiya-rechi-pri-nevrologicheskikh-zabolevaniyah-u-detey> (дата обращения: 07.10.2024).
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой. — 6-е изд., перераб. и доп. — Москва: ВЛАДОС, 2012—680 с.
7. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Фомичева, М. Ф., Волосовец, Т. В. Москва: Издательский центр «Академия», 2012—200 с.

## Педагогические идеи Д. И. Менделеева. Их роль в развитии высшей школы

Биналиева Альбина Ойдиновна, студент магистратуры  
Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

Дмитрий Иванович Менделеев, великий ученый, известность которого связывают с периодическим законом. Но Дмитрий Иванович был не только химиком, но еще и социологом, педагогом, физиком, экономистом, геологом. Д. И. Менделеев внес огромный вклад в образовательную систему страны. Отдельно нужно отметить педагогические идеи Менделеева.

Основные педагогические идеи Д. И. Менделеева: идея непрерывности, идея народности образования и идея всеобщности обучения в контексте его общественно-педагогической деятельности. Они детерминированы состоянием дел и происходящими переменами в сфере народного образования в России во второй половине XIX — начале XX века. Педагогиче-

ские идеи Д. И. Менделеева имеют ярко выраженную социальную направленность, в этом проявляется их демократизм. Они лежат в основе педагогической концепции Д. И. Менделеева прогрессивного развития образования, которая предусматривает такую организацию народного образования в стране, которая стимулировала бы развитие общества и государства в целом по пути прогресса.

Идея непрерывности образования, идея народности образования и идея всеобщности обучения обусловлены особенностями реалистического мировоззрения педагога. Причина их актуализации Д. И. Менделеевым кроется в реальном, объективном видении им происходящих в сфере народного образования процессов и связанных с ними противоречий.

Все педагогические идеи Д. И. Менделеева взаимосвязаны между собой, поскольку являются основоположением педагогической концепции развития народного образования Д. И. Менделеева. Их объединяет стремление педагога к достижению прогресса как в образовании, так и в стране в целом

В исследовательских целях каждую педагогическую идею мы будем рассматривать отдельно.

Помимо того, что Д. И. Менделеев выдвигал идеи прогрессивного развития народного образования, Дмитрий Иванович предложил и путь их реализации. В этом состоит его своеобразие как педагога-теоретика и практика.

Реалистическая направленность педагогических идей Д. И. Менделеева отражает их связь с жизнью, народом, эпохой и нацеленность на будущее.

Идея непрерывности образования, содержащая в себе программную и организационную преемственность всех ступеней образования, представляет собой путь постепенного гармоничного развития личности. Каждый этап этого развития выражен ступенью начального, среднего и высшего образования в единой системе народного образования, разработанной Д. И. Менделеевым. Отсюда каждый тип учебных заведений, от начальной до высшей школы, преследует собственные цели, направленные не только на развитие определенных сторон личности, но и на создание базиса учебной подготовки, необходимого для прохождения дальнейшего образования.

Особенностями предложенной Д. И. Менделеевым системы народного образования являются, во-первых, возрастная регламентированность, обусловленная особенностями умственного, психического и физиологического развития личности в годы окончания одной образовательной ступени и перехода на другую; во-вторых, система непрерывного образования включает в себя не только общее образование, но и специальное, которое не должно быть в отрыве от общего.

Идея непрерывности образования связана с идеями народности образования и всеобщности обучения. Народность образования предполагает направленность образования, всех его звеньев, связь образования с запросами

народа и потребностями государства. Руководствуясь идеей народности, Д. И. Менделеев определил путь развития русского народа. Он обосновал особенности жизненно-реального образования, которое, по его мнению, соответствует духу русского народа и способствует постепенному естественному развитию его характерных черт, удовлетворяя при этом народным потребностям. Благодаря непрерывности образования достигается постепенное, плавное, гармоничное развитие личности. Д. И. Менделеев выделял в человеке личное и общее начала.

Идея всеобщности обучения, выраженная в общедоступности всех типов учебных заведений, подразумевает расширение образования в России. Она нацелена на будущее, так как при нехватке в количественном отношении учебных заведений и ограничении доступа в школы невозможно достичь просвещения населения страны, что существенно затруднит прогрессивное развитие всех сторон жизнедеятельности общества и государства.

Реалистическая направленность педагогических идей Д. И. Менделеева выражается также в возможности их практического осуществления. Эта возможность, по Д. И. Менделееву, заключается в государственном характере образования. Государство должно создать систему народного образования, в законодательном порядке закрепить направленность образования, обеспечить условия для всеобщности обучения.

Идея Д. И. Менделеева об учреждении в России высшего учебного заведения для подготовки образцовых учителей вызвала интерес в правительстве. Ему было предложено подробно разработать ее. В проекте рассматривались вопросы организации высшего педагогического учебного заведения, в том числе: состав учащихся и педагогов, местность, помещение и его оборудование. Проект был снабжен подробной сметой необходимых расходов по сооружению и обслуживанию училища.

В основе подготовки образцовых учителей лежит глубокое изучение наук, посредством которого происходит формирование у воспитанников училища научного мировоззрения.

Каждый воспитанник училища должен заниматься наукой, любить её, прекрасно владеть своей специальностью. Отсюда, каждый выпускник училища должен быть не просто учителем, но и ученым.

При создании профессорского ядра Училища наставников Д. И. Менделеев отмечал, что важен не только подбор уже готовых педагогических кадров, но и воспитание своих. К каждой кандидатуре на профессорскую должность должен быть применён индивидуальный подход. Одним, по словам Менделеева, надо дать лишь средства и предоставить все возможности самостоятельно продолжать начатые научные работы. Других, может быть, придётся отправить за границу для изучения избранной специальности в её современном состоянии. Третьим придётся дать возможность восполнить пробелы, суще-

ствующие в предварительной подготовке. А четвертых, может придётся сначала назначить ассистентами и лаборантами или другими помощниками профессоров.

Таким образом, подготовка «надлежащих» учителей в образцовом высшем педагогическом учебном заведении виделась Д.И. Менделеевым как условие реализации

своих педагогических идей: непрерывности, народности образования и всеобщности обучения. Характер идей, их нацеленность на будущее обуславливает требование подготовки именно образцовых учителей, которые своей педагогической деятельностью послужат развитию образования и науки в стране.

Литература:

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/d-i-mendelev-o-razvitii-obrazovaniya-v-rossii>
2. <https://www.muotr.ru/university/about/history/mendelev/>

## Особенности становления навыков саморегуляции в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста

Веремеенко Елизавета Романовна, магистрант  
Воронежский государственный педагогический университет

*В статье рассматриваются актуальные требования Федерального государственного стандарта, курирующего процесс освоения школьниками навыков саморегуляции в начальных классах. Описываются отличительные возрастные особенности детей 7–11 лет, рассматривается процесс личностного развития, влияющий на становление навыков саморегуляции в учебной деятельности. Характеризуются основные умения, которые должны приобрести ученики за первые четыре года освоения общеобразовательной программы с целью полноценного развития навыков саморегуляции согласно нормам.*

**Ключевые слова:** *навык, саморегуляция, младший школьный возраст, школьники, ученики, сензитивный период, самостоятельность, самоконтроль, самоорганизация, планирование, учебные действия.*

Поступление ребенка в школу — это период смены социальной среды, а вместе с ним и время значительного роста для психики индивида. С одной стороны, дети, пришедшие в начальное общеобразовательное учреждение, учатся подчиняться новым общественным правилам, а с другой, их внимание, память, мышление и остальные функции становятся произвольными. Начиная с 1 класса ученики осваивают навыки самостоятельного управления своей деятельностью, учатся планировать ее с учетом поставленных педагогом задач. Согласно приоритетным направлениям образовательной политики, навыки саморегуляции в учебной деятельности должны за первые 4 года обучения полностью сформироваться. ФГОС НОО гласит, что младшие школьники должны приобрести «способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия» [7, с. 6], а также «осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия» [7, с. 6]. Наряду с этим, в Стандарте прописано, что одним из результатов обучения должно стать освоение навыков самоорганизации и самоконтроля [7].

Становлению навыков саморегуляции посвящено множество исследований известных отечественных авторов. В двадцатом столетии Л.И. Божович, Л.С. Выготский

и А.Н. Леонтьев данные навыки сопоставляли с устойчивостью эмоционально-волевой сферы индивидов, формированием понимания собственного «Я», интеллектуальной развитостью, а также становлением представлений о нормах и правилах поведения личностей с учетом социального окружения [2; 3; 5]. Рассматривал особенности развития навыков саморегуляции и А.А. Леонтьев. По его словам, саморегуляция в первую очередь влияет на поведенческие установки учеников, способность преодолеть трудности в образовании [6]. А.В. Захарова утверждала, что успех развития навыков учебной саморегуляции зависит от уровня самооценки школьников, их умения прилагать волевые усилия к деятельности [4].

Исходя из изысканий вышеупомянутых авторов, можно заметить, что процесс становления навыков саморегуляции неразрывно связан с формированием устойчивости психики школьников в возрасте от 7 до 11 лет. Обосновывается это прежде всего онтогенезом, так как в указанный диапазон у индивидов происходит активное созревание головного мозга.

Однако несмотря на сензитивность младшего школьного периода, регулятивные навыки у учеников развиваются достаточно продолжительно и трудно. Одним младшим школьникам тяжело запоминать с первого раза условия задач, которые необходимо решить на уроке,



другим — выбрать рациональные методы действий и использовать их в нескольких предметных областях. Также проблемы возникают с навыками контроля. Чаще всего такие недостатки отмечаются у учеников 1 и 2 классов. Им трудно проанализировать, насколько правильны их учебные действия, прогнозировать вынесенную в будущем оценку.

Длительность становления навыков учебной саморегуляции у младших школьников зависит еще и от того, что ключевым стимулом к обучению являются различные внешние воздействия. Общеизвестно, что в первые 4 года чаще всего принуждают учить уроки именно родители. Самостоятельное осознание значимости такой деятельности приходит намного позднее. Наряду с этим, положительные изменения в младшем школьном возрасте наблюдаются в волевых качествах. Уже к концу 3 класса можно заметить, насколько намеренно ученик подходит к процессу освоения новых знаний. Например, учитель может уже реже напоминать о том, какую тему школьники проходили ранее, каким способом решать конкретное уравнение, какие действия применить, чтобы получить желанный результат.

Отдельное внимание следует уделить такой личностной характеристике, как самостоятельность. Она также взаимосвязана с саморегуляцией и влияет на качество освоения данных навыков. Для того, чтобы планировать свою деятельность, моделировать ситуации, про-

граммировать и прогнозировать результат, младший школьник должен в умеренной степени быть независимым от взрослых. Проявление решительности отмечается ближе к 10 годам. Ранее самостоятельность является признаком импульсивности учеников, которая возникает из-за всплеска эмоций и ярких желаний [1].

Отличительной возрастной особенностью считается приобретение младшими школьниками умения сдерживать собственные эмоции и чувства. Это также влияет на становление навыков саморегуляции в учебной деятельности. В первые два года обучения в начальной школе у учеников постепенно формируется умение подчиняться правилам образовательного учреждения, в последующих классах школьники начинают контролировать свое поведение и показывать выдержку.

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы полагаем, что навыки саморегуляции в первую очередь влияют на качество и легкость освоения младшими школьниками образовательной программы. Младший школьный возраст признан сензитивным для становления таких навыков, так как имеются следующие особенности: ученики постепенно осваивают технику управления собственными эмоциями и желаниями, формируется произвольность, желание выполнять действия без надзора взрослых, появляется осознание и стремление, что позволяет им составлять планы, моделировать ситуации и прогнозировать их результативность.

#### Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. — 5-е изд. — Москва: Просвещение, 2014. — 151 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург: Питер, 2018. — 398 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва: Изд-во «Юрайт», 2023. — 281 с.
4. Захарова, А. В. Генезис самооценки: автореферат диссертации доктора психологических наук / Аида Васильевна Захарова; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. — Москва, 1989. — 44 с.
5. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев. — 10-е изд., стер. — Москва: Академия, 2020. — 509 с.
6. Любимов, Л. Л. Книга, в которой нуждается каждая школа. Рецензия на книгу: А. А. Леонтьев. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии (под ред. Д. А. Леонтьева) / Л. Л. Любимов // Вопросы образования. — 2017. — № 3. — С. 234–241.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под общ. ред. А. А. Казакова. — Москва: Просвещение, 2022. — 53 с.

## Адаптация первоклассников к школьной среде

Воробьёва Екатерина Александровна, учитель начальных классов;  
Никитина Светлана Андреевна, учитель начальных классов;  
Сафонова Виктория Юрьевна, учитель начальных классов  
МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белгорода

*Поступление в первый класс — это важный этап в жизни ребенка, сопровождающийся большими изменениями в его повседневной жизни. Ребенок сталкивается с новыми требованиями и обязанностями, что может стать серьезным испытанием для его эмоционального и физического состояния.*

**Ключевые слова:** ребенок, школьная среда, социальная адаптация, школьная жизнь.

Процесс адаптации первоклассников к школьной среде требует не только времени, но и поддержки со стороны родителей и педагогов. Успешность этого процесса во многом определяет дальнейшее отношение ребенка к учебе и его школьную успешность в целом.

Адаптация первоклассников к школьной среде — это процесс приспособления ребенка к новым условиям и требованиям, которые возникают с началом школьного обучения. Этот процесс включает несколько аспектов:

1. Психологическая адаптация. Умение справляться с изменениями в режиме дня, обязанностями, связанными с учебной, и новыми социальными взаимодействиями.

2. Физиологическая адаптация. Адаптация к новому распорядку дня, увеличению нагрузки и необходимости выдерживать физическое и эмоциональное напряжение в течение учебного дня.

3. Социальная адаптация. Включает в себя построение отношений с одноклассниками, учителями и умение работать в коллективе. Важно, чтобы ребенок учился взаимодействовать, сотрудничать и находить свое место в коллективе.

На процесс адаптации первоклассников к школьной среде влияет ряд факторов, которые можно разделить на внутренние и внешние.

**Внутренние факторы:**

1. Эмоциональная зрелость ребенка. Ребенок, который готов справляться с эмоциональными нагрузками и стрессами, будет адаптироваться легче.

2. Когнитивное развитие. Способность концентрироваться, внимательность, память и другие когнитивные навыки влияют на то, насколько легко ребенок справляется с учебной нагрузкой.

3. Мотивация к обучению. Дети, у которых есть интерес к обучению, обычно легче адаптируются к школьной жизни.

**Внешние факторы:**

1. Поддержка со стороны семьи. Родители играют важнейшую роль в процессе адаптации, оказывая психологическую и эмоциональную поддержку. Важно создать дома атмосферу безопасности и доверия, где ребенок может открыто говорить о своих трудностях.

2. Школьная среда. Учителя и школьный коллектив также оказывают значительное влияние на процесс адаптации. Хороший учитель создает условия для комфорт-

ного вхождения ребенка в школьную жизнь, помогая справляться с трудностями и поощряя за успехи.

3. Социальное окружение. Взаимоотношения с одноклассниками играют ключевую роль в социальной адаптации. Наличие друзей и позитивного окружения помогает ребенку легче переносить изменения и ощущать себя частью коллектива.

**Трудности адаптации:**

1. Психологическая адаптация.

Наиболее заметной особенностью адаптации первоклассников является необходимость приспособления к новому ритму жизни и измененным ожиданиям от их поведения и достижений. В школе ребенок сталкивается с требованиями, которые значительно отличаются от тех, что были в дошкольной среде:

— Самоконтроль. Необходимо учиться долгое время концентрироваться на заданиях, сидеть на уроках, следовать правилам поведения.

— Эмоциональная устойчивость. Важно научиться справляться с разными эмоциями — страхом перед новыми обязанностями, тревогой перед учителем или заданиями, а также радостью от успехов и огорчением от неудач.

— Формирование мотивации. Дети начинают осознавать важность учёбы и необходимость выполнения заданий, даже если им это не всегда интересно.

2. Физиологическая адаптация.

Школа требует серьезной физической и интеллектуальной нагрузки. Для некоторых детей адаптация может сопровождаться физическим дискомфортом, связанным с:

— Новой нагрузкой. Необходимость проводить несколько часов за партой, концентрация внимания на уроках и выполнение домашнего задания требуют значительных усилий.

— Изменение режима дня. У первоклассников изменяется распорядок дня, что может привести к переутомлению или снижению уровня энергии, особенно если ребенок не привык к ранним подъемам и длительному учебному процессу.

— Новый уровень ответственности. Появляются дополнительные задачи, такие как сбор школьных принадлежностей, выполнение домашних заданий и соблюдение школьных правил.

### 3. Социальная адаптация.

Школьная среда — это новый социальный мир для первоклассников, в который они должны интегрироваться. Особенности социальной адаптации включают:

— Установление контактов с одноклассниками. Появление новых друзей и налаживание общения с ровесниками — важный аспект школьной жизни. Первоклассники учатся взаимодействовать в коллективе, сотрудничать, а также решать конфликты.

— Взаимодействие с учителем. Учитель становится значимой фигурой в жизни первоклассника. Важно научиться воспринимать учителя не только как источник знаний, но и как авторитет, к которому можно обратиться за поддержкой.

— Роль ученика. Первоклассник начинает осознавать свою новую социальную роль — ученика. Это сопровождается пониманием важности выполнения заданий, соблюдения школьных правил и учёбы как процесса.

### 4. Когнитивная адаптация.

Переход к систематическому обучению требует формирования у ребенка определенных когнитивных навыков:

— Концентрация внимания. Для выполнения заданий важно уметь концентрироваться на учебной деятельности в течение долгого времени.

— Самостоятельность в учёбе. Постепенно дети учатся выполнять задания самостоятельно, без постоянной поддержки взрослых.

— Развитие учебных навыков. Важным элементом когнитивной адаптации является формирование навыков чтения, письма и счёта, а также умения воспринимать и анализировать информацию.

### 5. Эмоциональные особенности адаптации.

Дети реагируют на школу по-разному, и эмоциональная адаптация каждого ребенка может проходить с разной скоростью:

— Тревожность и страх. Для многих первоклассников переход в школу сопровождается тревогой из-за нового режима, требований и ожиданий.

— Чувство неопределённости. Новая среда, чужие люди и необходимость соблюдать правила могут вызывать у ребенка стресс, особенно в первые месяцы учебы.

— Радость от успехов. Положительные эмоции связаны с первыми успехами в учёбе, похвалой от учителя или одобрением родителей.

### Литература:

1. Кудрявцева, Е. А. Некоторые вопросы социальной адаптации шестилеток к школе / Е. А. Кудрявцева. // Начальная школа. — Москва, 2002. — С. 47–50.
2. Кузьмина, А. А. Оценка психоэмоционального статуса первоклассников в рамках наблюдения за процессом адаптации к школе // Здоровье населения и среда обитания. — Москва, 2005. — С. 26–28.
3. Псеунок, А. А. Физиологическая адаптация детей младшего школьного возраста к новым образовательным моделям обучения // Естественные науки. — Северо-Кавказский регион: Известия высших учебных заведений, 2005. — С. 65–68.

### Роль родителей и учителей в адаптации

Процесс адаптации требует совместных усилий со стороны семьи и школы.

1. Роль родителей. Родителям важно создать дома благоприятную атмосферу для учебы, уделять внимание эмоциям ребенка, выслушивать его и поддерживать. Следует также помогать ребенку организовывать учебное время, не перегружая его дополнительными занятиями в первые месяцы обучения.

2. Роль учителей. Учителям важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать на уроках комфортные условия для обучения. Обратная связь с родителями позволяет лучше понимать, как ребенок справляется с учебой, и своевременно выявлять возможные проблемы.

#### Рекомендации для успешной адаптации.

Для того чтобы адаптация первоклассников к школьной среде прошла успешно, важно следовать следующим рекомендациям:

1. Подготовка к школе. Родителям стоит заблаговременно подготовить ребенка к школе, обсуждая с ним будущие изменения и формируя положительное отношение к учебе.

2. Режим дня. Установление четкого режима дня с достаточным временем для отдыха, сна и прогулок помогает снизить уровень стресса у ребенка.

3. Поддержка и похвала. Родителям важно поощрять достижения ребенка и не критиковать его за неудачи, а помогать справляться с трудностями.

4. Социальное развитие. Организация совместных игр и мероприятий с одноклассниками вне школы помогает детям лучше взаимодействовать и быстрее привыкать к новому коллективу.

Адаптация первоклассников к школьной среде — это важный и ответственный процесс, от которого зависит дальнейший успех ребенка в обучении. Слаженная работа родителей, учителей и самой школы, а также внимание к индивидуальным потребностям ребенка, помогут сделать этот период менее стрессовым и более комфортным. Успешная адаптация способствует не только учебным достижениям, но и общему психологическому благополучию ребенка.

## Система работы по подготовке к ОГЭ по английскому языку

Герасименко Мария Сергеевна, учитель английского языка 1 категории

Герасименко Мария Сергеевна, учитель английского языка

МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

*В статье автор дает рекомендации и стратегии подготовки к выполнению задания № 3 устной части.*

**Ключевые слова:** ОГЭ английский язык, устная часть, монолог.

В настоящее время тема подготовки школьников к итоговой аттестации активно обсуждается методистами, преподавателями, педагогическими изданиями и специализированными сайтами. Имеется обширный выбор методической литературы и интернет-ресурсов, которые помогают как в самостоятельной подготовке к ОГЭ, так и в совместной работе с учителем.

Я бы хотела обратить ваше внимание на подготовку учащихся в рамках учебного времени.

Современные учебно-методические комплексы (УМК) содержат задания, направленные на развитие навыков, необходимых для успешной итоговой аттестации по предмету Английский язык. Этот процесс является длительным и длится весь период обучения. Учащиеся уже в начальной школе начинают осваивать формат личного письма, знакомятся с основными правилами чтения, учатся отвечать на вопросы и выражать свою точку зрения по определенным вопросам. Рассмотрим структуру заданий ОГЭ.

Представляем несколько рекомендаций по знакомству детей с форматом задания 3 устной части экзамена. Этапы урока следует рассматривать как единую структуру, в которой каждое задание последовательно переходит в следующее, подготавливая обучающихся к успешному освоению следующего материала. Вместе с тем, этапы отработки могут быть применены на уроках независимо друг от друга.

Вот так задание звучит в бланке заданий на ОГЭ:

You are going to give a talk about travelling. You will have to start in 1,5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10–12 sentences). Remember to say:

- what people travel for;
- why people choose different means of transport;
- why some people are afraid to fly;
- what your attitude to travelling is.

You have to talk continuously.

На начальном этапе учителю необходимо ознакомить учеников с особенностями структуры задания, акцентируя внимание на инструкции, всех пунктах плана и объеме работы. Затем следует обсудить вступление и заключение, а также предложить примеры фраз-клише для оформления монологического высказывания. Хотим отметить, что для получения оценки «5» ученику рекомендуется расширить эти фразы-клише до 2–3 предложений. Также педагогу необходимо отметить важность применения связующих слов при раскрытии каждого элемента плана.

Следующий этап работы заключается в формировании банка идей. Участники делятся на группы, каждая из которых фиксирует свои идеи на доске. Представители по очереди выходят и записывают свои ключевые слова или словосочетания. Мысли не должны дублировать друг друга. Теперь у каждого обучающегося есть перед глазами различные варианты ответов на каждый пункт. Важно помнить, что при раскрытии каждого вопроса необходимо представить 2–3 полных предложения.

Для повышения эффективности проверки и самопроверки работ учащихся необходимо обучить их использованию схемы оценивания, представленной в виде таблицы. Аналогичной схемой пользуются эксперты ОГЭ при оценке устных ответов выпускников. Эта таблица способствует более ясному пониманию обучающимися требований к ответу и его структуре, а также упрощает процесс оценивания и самооценки их выступлений.

На подготовку отводится 1,5 минуты, в течение которых необходимо дать ответ, не превышающий двух минут. В противном случае фрагмент задания, выходящий за указанный временной предел, не будет засчитан. Учащемуся следует выразить своё личное мнение по теме и подкрепить его аргументами. Это сделает рассказ более убедительным и содержательным.

Максимально за задание можно получить 7 баллов, при этом оценка осуществляется по трем критериям: решение коммуникативной задачи (важно полно и подробно осветить все три аспекта, указанные в задании, не забывая ответить на вопросы «почему?»), организация высказывания (ответ должен быть логично структурирован и объединен в единое целое с использованием связующих элементов; следует включить вступительные и заключительные фразы), а также языковое оформление (необходимо продемонстрировать разнообразие лексики и различных грамматических конструкций, соответствующих уровню языка A2 (pre-intermediate) для ОГЭ.

В банке открытых заданий ОГЭ (ФИПИ) есть список тем, на которые должен уметь говорить выпускник 9-го класса:

1. Взаимоотношения в семье
2. Взаимоотношения с друзьями и в школе
3. Внешность и характеристики человека
4. Досуг и увлечения (спорт, музыка, чтение, посещение театра, кинотеатра, дискотеки, кафе). Молодежная мода
5. Покупки. Карманные деньги
6. Переписка



7. Школьная жизнь. Изучаемые предметы и отношение к ним. Каникулы. Школьные обмены

8. Проблемы выбора профессии и роль иностранного языка

9. Страна/страны изучаемого языка и родная страна. Их географическое положение, климат, население, города и села, достопримечательности.

10. Страна/страны изучаемого языка и родная страна. Их культурные особенности (национальные праздники, знаменательные даты, традиции, обычаи)

11. Выдающиеся люди родной страны и стран изучаемого языка, их вклад в науку и мировую культуру

12. Путешествие по странам изучаемого языка и по России

13. Технический прогресс

14. Глобальные проблемы современности

15. Средства массовой информации (пресса, телевидение, радио, Интернет)

16. Природа и проблемы экологии. Здоровый образ жизни

Для успешной сдачи ОГЭ необходимо тщательно изучить материалы любого англоязычного учебника, на-

пример, Gateway B1+, New Opportunities: Pre-Intermediate или Solutions: Pre-Intermediate, акцентируя внимание на устойчивых выражениях для общения. Не следует перегружать материалом; достаточно будет 10 хорошо усвоенных фраз.

Необходимо регулярно практиковать это задание, используя, к примеру, задания из прошлого года ОГЭ. Они доступны в сети Интернет в неограниченном количестве. После выполнения задания проводите рефлексию: проанализируйте, ответил ли ученик на все вопросы, присутствовали ли вступление и заключение, а также какие тематические выражения и слова-связки были использованы.

При составлении связного рассказа следует придерживаться четкой структуры. Каждый монолог должен включать три основные части: вступление, основную часть, где даются ответы на все вопросы задания, и заключение.

*Now I'm going to give a talk about traveling.*

*In my opinion, traveling*

*Nowadays many people ... As for me, ... because ...*

*Personally I have recently travel ///*

*In the end I would like to say that traveling*

*That's all what I wanted to say.*

Литература:

1. <https://rosuchebnik.ru/material/oge-2018-po-anglijskomu-ustnaya-chast/> — статья, ОГЭ 2018 по английскому языку. Устная часть
2. <https://your-teachers.ru/articles/kak-sdat-govorenie-oge-ustnaya-chast-kim-demonstratsionnyj-variant> — статья, Говорение (устная часть) ОГЭ по английскому языку
3. <http://oge.fipi.ru> — банк открытых заданий ОГЭ

## Правовые основы дистанционного обучения в вузах России

Гербатовская Анастасия Олеговна, студент магистратуры  
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России

*Автором статьи исследовано современное состояние правового обеспечения дистанционного обучения в высших учебных заведениях России. Выявлены пробелы нормативного регулирования, предложены направления повышения качества правового обеспечения дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** обучение, нормативное обеспечение, вуз, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии.

## The legal basis of distance learning in Russian universities

*The author of the article examines the current state of legal support for distance learning in higher educational institutions of Russia. Gaps in regulatory regulation have been identified, and directions for improving the quality of legal support for distance learning have been proposed.*

**Keywords:** education, regulatory support, university, distance learning, distance learning technologies.

Основной тенденцией развития современных общественных отношений выступает цифровизация всех

сфер деятельности. Использование цифровых технологий сегодня существенно облегчает жизнь человека, делает

информацию более доступной. Распространение коронавирусной инфекции актуализировало вопросы применения цифровых технологий в части организации дистанционного доступа к образовательным ресурсам. В таких условиях актуальной тенденцией развития высшего образования в России и мире выступило применение электронных образовательных ресурсов. А.Е. Воробьёв, А.А. Мусина, подчёркивая вынужденный характер перевода обучения в вузах на дистант во время пандемии, отмечают, что уже в апреле 2020 года в 72% российских ВУЗов были приняты локальные нормативные правовые акты, определяющие условия дистанционного обучения студентов [7].

Вместе с тем, несмотря на активное использование на практике дистанционного обучения в высших учебных заведениях, до настоящего времени нормативно-правовая база дистанционного вузовского обучения в стране пока не сформирована [8]. Как отмечают некоторые исследователи [12], фактически практика принудительного внедрения технологий дистанционного обучения в высших учебных заведениях показала, что ВУЗы страны оказались не готовыми к полному переходу на дистанционное обучение.

Следует отметить, что Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] предусмотрена возможность реализации в учебных заведениях образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. На основе действующего нормативного регулирования на федеральном уровне высшими учебными заведениями страны принимаются локальные акты, устанавливающие условия цифрового обучения, применение дистанционного обучения в виде реализации дистанционных образовательных технологий в учебном процессе.

Учитывая относительную новизну, а также критические условия перехода на дистанционное обучение (ввиду распространения коронавирусной инфекции) понятия, сопровождающие дистанционное обучение в вузах, до настоящего времени не нашли достойного отражения ни в нормативных правовых актах, ни в исследованиях современных отечественных учёных. Отсутствие нормативно закреплённых понятий «электронный образовательный ресурс», «дистанционное обучение», не способствует единообразию локального регулирования дистанционного обучения на уровне высших учебных заведений страны.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 23.08.2017 № 816 [2] утверждён порядок применения образовательными организациями электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. При этом до настоящего времени комплексных, системных исследований, посвящённых данной тематике в российской юридической доктрине недостаточно. Ввиду отсутствия терминологической определённости, закреплённой в нормативных актах, руководством ВУЗов страны на уровне локальных нормативных актов чаще всего используется

определение электронных образовательных технологий или ресурсов, отражённое в пункте 3.2.12 ГОСТ 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» [3]. В данном случае электронным образовательным ресурсом называется ресурс, имеющий электронно-цифровую форму, включая структуру, предметное содержание, метаданные о них.

О.В. Купцова [10] справедливо отмечает, что в современных отечественных вузах чаще всего либо используется определение электронных образовательных ресурсов, закреплённое в ГОСТ 52653–2006, либо их развёрнутое определение, включающее в качестве признаков электронных образовательных ресурсов: наличие учебных, учебно-методических, контрольно-измерительных материалов, использование электронных ресурсов в процессе обучения, а также применение форм и методов электронного, сетевого, смешанного обучения.

В ГОСТ Р 55751–2013 [4] (п. 3.1.26) под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности, взаимодействие субъектов образовательного процесса, если такое обучение реализуется с помощью информационных технологий. В п. 3.1.27 устанавливается обязательность наличия информационно-образовательной среды в случае реализации образовательных программ исключительно в виде электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В ГОСТ Р 53620–2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» [5] в пункте 4.2 закреплена развёрнутая классификация электронных образовательных ресурсов по различным признакам, способу применения, установлены основные элементы электронных учебно-методических комплексов применительно к уровню высшего образования (п. 4.1.5).

Р.А. Абдусаламов отмечает, что при правильном подходе к организационному построению и правовому регулированию дистанционного обучения в сфере высшего образования можно прогнозировать спрос и на высшее образование в целом [6]. В частности, дистанционное обучение в вузах, в случае набора обучающихся на определённые образовательные направления в рамках дистанционного обучения, позволит обучающимся экономить время, получить доступ из удалённых уголков страны к образовательным ресурсам, совмещать работу и учёбу. Указанный исследователь, как и многие другие [6] считает, с чем можно согласиться, что дистанционное обучение при его реализации в среде высшего образования должно быть выборочным, то есть, организованным либо по определённым образовательным направлениям, либо как полноценный элемент смешанного обучения.

О.В. Купцовой отмечено, что современные российские ВУЗы по-разному подходят к формированию положений об электронных образовательных ресурсах [10]. Указанным автором отмечается отсутствие единообразия в типизации электронных образовательных ресурсов

высших учебных заведений. С одной стороны, полагаем, что такое состояние локального нормативного регулирования определяется требованиями автономии образовательных организаций, свободы организации образовательной среды и преподавания. В то же время, считаем необходимым встать на позицию О.В. Купцовой, разделяемую и иными исследователями [8; 10] о том, что целесообразным было бы установление единых федеральных правовых норм, устанавливающих терминологическую определенность, определяющих существенные признаки, виды, типы и категории электронных образовательных ресурсов. Единство нормативного регулирования дистанционного обучения в локальных нормативных актах вузов облегчит процесс обмена студентами в вузах, а также перехода из одного учебного заведения в другое при получении образования с помощью электронных образовательных ресурсов. Полагаем, что установление единообразного терминологического аппарата сферы дистанционного обучения позволит снизить риски возможных правовых коллизий и проблем правоприменительной практики.

На современном этапе развития нормативно-правового регулирования дистанционного обучения нерешёнными остаются проблемы правового и организационного характера. Полагаем, что становление правовой базы дистанционного обучения в вузах находится в начальной стадии. Единообразие в практике применения вузами

России электронных образовательных технологий будет способствовать усилению правового регулирования дистанционного обучения. Это, возможно, например, посредством формирования самостоятельной главы о дистанционном обучении в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Реализация данного предложения позволит не только нормативно закрепить понятия, сопровождающие данную сферу, но также и виды электронных образовательных ресурсов, установить требования к их структуре и содержанию.

Итак, в настоящее время нормативная база дистанционного обучения в вузах России фактически находится в стадии образования. На уровне федерального законодательства отсутствует терминологическая определённость, нет единообразия в отношении видов электронных образовательных ресурсов, не установлены требования к ним в части содержания, используемых методов, структуры. Проведенное исследование позволяет заключить, что в отсутствие адекватного нормативного регулирования на уровне федерального законодательства, основы вузовского дистанционного обучения формируются стихийно посредством локального нормативного регулирования. Результатом выступило предложение о включении в действующий Закон об образовании в Российской Федерации главы, устанавливающей нормативные основы дистанционного обучения в стране.

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ // <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>
2. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/436767209> (дата обращения: 04.06.2023)
3. ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 24.08.2023).
4. ГОСТ Р 55751–2013 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/> (дата обращения: 24.08.2023).
5. ГОСТ Р 53620–2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/> (дата обращения: 24.08.2023).
6. Абдусаламов Р. А. Правовое регулирование использования информационных технологий в сфере высшего образования в Российской Федерации // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. — 2023. — № 2 (102). — С. 34–41.
7. Воробьев А. Е., Мусина А.А, Нормативно-правовое обеспечение обучения студентов российских и казахстанских вузов в условиях пандемии COVID-19 // Цифровая наука. — 2022. — № 3. — С. 4–21.
8. Иванова М. М., Гордиенко О. Н., Харлова Е. В. Правовое регулирование образования в процессе дистанционного обучения студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74–1. — С. 92–95.
9. Краснобаева-Черная Ж. В., Бороденко Л. Н. Дистанционное обучение в научной парадигме высшей школы: эволюция взглядов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. — 2024. — № 1. — С. 114–124.

10. Купцова О. В. Понятие и виды электронных образовательных ресурсов: федеральное и локальное регулирование // Теория и практика общественного развития. — 2023. — № 8 (184). — С. 221–225.
11. Ларионова В. А., Семенова Т. В., Мурзаханова Е. М., Дайнеко Л. В. Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования. — 2021. — № 1. — С. 138–157.
12. Осипов М. Ю. Проблемы разработки стратегии цифровизации высшего образования и возможные пути их решения // Россия: тенденции и перспективы развития. — 2022. — № 17–1. — С. 859–862.

## Особенности формирования связного повествовательного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи

Дунаева Анастасия Алексеевна, студент  
Научный руководитель: Крамарева Инна Евгеньевна, старший преподаватель  
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

*В данной статье рассматриваются особенности формирования связного повествовательного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень). Описывается содержание и результаты обследования связного повествовательного высказывания у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).*

**Ключевые слова:** *общее недоразвитие речи (III уровень), связная речь, повествовательное высказывание, старший дошкольный возраст.*

## Characteristics of constructing a cohesive narrative speech in preschoolers experiencing a delay in their overall speech development

*This article examines the features of the formation of a coherent narrative utterance in preschoolers with general speech underdevelopment (level III). The content and results of a survey of coherent narrative utterance in children with general speech underdevelopment (level III) are described.*

**Keywords:** *general underdevelopment of speech (level III), coherent speech, narrative utterance, senior preschool age.*

Взаимодействие с окружающим миром через речь позволяет детям лучше понимать его и выражать свои мысли и чувства. Важно помогать детям формировать связную речь, поскольку она тесно связана с умственным развитием ребёнка.

В связной речи реализуется коммуникативная функция языка. Для развития навыков связной речи важно поощрять детей высказывать свои мысли и идеи, а также учить их внимательно слушать собеседника, успешно взаимодействуя с ними.

При воспитании ребёнка важно уделить внимание формированию навыка связного повествовательного высказывания. Умение говорить последовательно и логично помогает ребёнку успешно общаться с другими людьми и выражать свои мысли и чувства более четко.

Проведенные исследования ученых, таких как А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. А. Никашина, С. Л. Рубенштейн, Е. Ф. Соболевич [4, с. 7], Т. А. Ткаченко и других, показали, что связное повествовательное высказывание играет ключевую роль в образовательном процессе, способствуя усвоению знаний, развитию логического мышления и творческих способностей.

Для успешного выполнения учебных заданий необходимо обладать комплексом навыков, включающих в себя умение анализировать, интерпретировать и логически высказывать свои мысли. Всё это требует хорошо развитой связной повествовательной речи.

Умение грамотно и последовательно излагать мысли является важным навыком для развития связного повествовательного высказывания. Рассказывание историй привлекает внимание детей своей доступностью и интересом. Они часто используют его в своей речевой практике [3, с. 4].

Многие исследователи изучали, как у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) формируется связное повествовательное высказывание. В работах В. К. Воробьевой [1], П. В. Глухова [2, с. 10–13], О. С. Ушаковой [3], Шашкиной Г. Р. [5] рассматривается, что такое «связное повествовательное высказывание», рассказывается о его структуре и возрастных особенностях, а также как её можно скорректировать.

Авторы выяснили, что для развития связного повествовательного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), необходимо знание различных типов и структуры



высказывания, а также понимание взаимосвязи между частями предложений. Повествовательная речь представляет собой структурно завершенное целое, состоящее из отдельных элементов, объединённых общей темой.

Несмотря на существование множества методик развития связной речи, эта тема остаётся актуальной и сегодня. Анализ специальной литературы и опыта работы логопедов показал, что, несмотря на глубокое понимание проблемы в теории, в практике коррекции не всегда учитываются особенности, характерные для повествовательных высказываний, которые создают дети.

Исходя из обнаруженного противоречия, мы поставили перед собой цель исследования — определить уровень развития связного повествовательного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Обследование особенностей связного повествовательного высказывания проводилось в подготовительной группе на базе одного из Муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений. В исследовании приняла участие группа детей из 10 человек с логопедическим заключением: «общее недоразвитие речи (III уровень)».

Для оценки уровня развития навыков связного повествовательного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) применялась методика В. П. Глухова. [2].

1. Задание: пересказ русской народной сказки «Теремок».

Цель: определить уровень сформированности умения самостоятельно пересказывать текст.

Инструкция: Внимательно послушай сказку, после чего перескажи её своими словами.

Цель первого задания заключалась в том, чтобы оценить способность детей с общим недоразвитием речи (III уровень) к пересказу знакомой сказки «Теремок». У четырёх детей (Софии Б., Софии Г., Александра М. и Ильи К.) возникли значительные трудности при выполнении этой задачи. Они часто сталкивались с проблемами в начале пересказа, особенно когда необходимо было использовать предложно-падежную конструкцию. В их рассказах было видно, что они часто повторяли фразы или их части, нарушали смысловую и синтаксическую связь между предложениями, пропускали глаголы и так далее.

У детей отмечалась недостаточно развитая фразовая речь, характеризующаяся короткими и простыми высказываниями с небольшим количеством слов.

2. Задание: рассказ по серии картинок «Как ёж натащил сразу на ползимы яблок».

Цель: определить уровень сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных иллюстраций.

Инструкция: Рассмотрите представленные изображения и, опираясь на них, составь рассказ.

Составление рассказа по серии картин позволило выявить ряд характерных особенностей повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи (III уровень):

— Несмотря на то, что мы предварительно обсудили каждую картинку и пояснили значение ключевых деталей, большинству детей было трудно создать связный и самостоятельный рассказ. Они нуждались в дополнительной поддержке: дополнительные вопросы, указание на определенную часть картинки или конкретную деталь.

— В процессе перехода от одной картинки к другой три ребенка (Александр М., Марк З. и Илья К.) столкнулись с трудностями.

— Дети делали паузу в повествовании и им было сложно продолжить рассказ самостоятельно.

— Повествования ограничивались простым описанием последовательности действий героев.

3. Задание: составить описательный рассказ «Любимая игрушка»

Цель: определить уровень сформированности умения составлять описательный рассказ.

Инструкция: Вспомни игрушку, которая тебе дорога и поделись своими воспоминаниями о ней.

В третьем задании детям предлагалось вспомнить свои любимые игрушки и игры и составить рассказ. Они должны были описать внешний вид своих игрушек и рассказать, как они играют с ними. Затем каждый ребенок создавал свой уникальный рассказ, отвечая на вопросы, связанные с каждым аспектом этого рассказа.

Согласно проведенному обследованию умения составлять описательный рассказ, у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается ограниченное восприятие окружающего мира, а также недостаток в области речевых навыков. Высказывания представляют собой набор неразборчивых и грамматически некорректных фраз. В них можно заметить ошибки в согласовании слов между собой, пропуски или замены сложных предлогов. Сложности возникли при составлении сложных предложений с сочинительными и подчинительными связями. Конечно, все эти недочеты сказываются на связности высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Проанализировав рассказы, мы выяснили, что лишь у одного обследуемого, Дианы А., в каждом отрывке текста присутствуют цельные предложения. У остальных детей они отсутствуют в одном или нескольких отрывках, заменены простым перечислением предметов и действий.

При формулировании высказываний дети испытывали затруднения, особенно при его планировании. Вторая часть предложения добавлялась к первой автоматически, не учитывая её содержание и структуру.

4. Задание: творческий рассказ по данному началу.

Цель: определить уровень сформированности умения самостоятельно составлять рассказ по предложенному началу.

Инструкция: Послушай начало рассказа, а потом придумай, чем он закончится.

Результаты показали, что четверо детей (Илья К., София Г., Кира Г. и Марк З.) испытывали затруднения с формулированием фраз. Они нуждались в дополнительном вопросе, чтобы правильно описать изображённое действие.

У трёх других детей (Варвара Е., Анастасия Л. и Елизавета К.) были ошибки в использовании словоформ, что приводило к нарушению связи в предложениях. Они также испытывали затруднения с подбором нужных слов и соблюдением их порядка в предложении. Двое из группы (Диана А. и София Б.) столкнулись с проблемами как смыслового, так и синтаксического характера, хотя в разной степени. Александр М. не смог успешно выполнить задание.

Для оценки успешности выполнения заданий использовалась методика В. П. Глухова [3, с. 50]. Данная методика основана на использовании системы баллов и уровней. Каждое задание оценивается индивидуально, после чего подсчитывается общее количество баллов. Общая оценка за все задания затем сравнивается с уровнями сформированности навыков.

Определённое количество баллов соответствовало каждому уровню.

— хороший — 4 балла,

— удовлетворительный — 3 балла,

— недостаточный — 2 балла,

— низкий — 1 балл.

Основными параметрами для оценки были:

— уровень самостоятельности при составлении рассказа;

— соответствие требований поставленной задаче;

— целостность, связность и логичность структуры повествования;

— соблюдение грамматических правил.

В ходе исследования связного повествовательного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) было выявлено три различных уровня качества выполнения предложенных заданий.

— высокий уровень — 16–13 баллов;

— средний уровень — 12–6 баллов;

— низкий уровень — 5–1 балл.

Результаты выполнения заданий приведены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты обследования связной повествовательной речи дошкольников

Дети	Задания				Общее количество баллов	Уровень сформированности
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4		
Александр М	1	1	1	0	3	низкий
Анастасия Л	3	2	2	2	9	средний
Варвара Е	4	2	2	2	10	средний
Диана А	3	3	3	2	11	средний
Елизавета К	3	2	2	2	9	средний
Илья К	1	1	1	1	4	низкий
Кира Г	3	2	2	1	8	средний
Марк З	2	1	1	1	5	низкий
София Б	1	2	1	2	6	средний
София Г	1	2	1	1	5	низкий

Примечание: Задание 1. Пересказ; Задание 2. Рассказ по серии сюжетных картин; Задание 3. Описательный рассказ из личного опыта; Задание 4. Творческий рассказ по данному началу.

Анализ результатов эксперимента показал, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) испытывали трудности при создании связных повествовательных высказываний. Вот основные препятствия, с которыми они столкнулись:

— нарушение логической последовательности в высказывании: отсутствие вступления, развития действия или конца (развязки);

— нарушение последовательности событий и пропуск ключевых моментов сюжета;

— нестабильность в установлении причинно-следственных связей в рассказе.

— трудности в построении логической структуры высказывания: требуется помощь в определении последовательности внешних опор для составления текста;

— нарушение целостности повествования: опускаются определенные сюжетные моменты.

— в рассказе детей возможности для свободного толкования событий с точки зрения главного героя ограничены из-за того, что повествование осуществляется от его имени. (то есть формальная замена третьего лица на первое).

Согласно полученным результатам исследования, среди детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень), 40% демонстрируют низкий уровень развития навыков связного повествовательного высказывания, в то время как 60% — средний уровень.

Таким образом, данное исследование доказало, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) значительно отстают от своих сверстников без речевых нарушений в навыках составления связного повествовательного высказывания. У детей старшего дошкольного возраста с общим недо-

развитием речи (III уровень), наблюдаются затруднения с организацией и чётким выражением своих мыслей. Их повествования характеризуются несвязностью, недостатком последовательности отдельных сюжетных моментов иagramматичным оформлением, что приводит

к опусканию важных деталей рассказа. Поэтому развитие умения связного повествовательного высказывания является важным аспектом коррекционной работы со старшими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (III уровень).

#### Литература:

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / В. К. Воробьева. — Москва: МПСУ, 2016. — 233 с.
2. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 236 с. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/558305> (дата обращения: 14.09.2024).
3. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5–7 лет. [Текст] / О. С. Ушакова. — 3-е изд., дополн. — Москва: ТЦ Сфера, 2017. — 272 с.
4. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е. Ф. Соботович. — М.: Классикс стиль, 2003. — 158, [2] с.
5. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 247 с. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/544403> (дата обращения: 10.09.2024).

## Эффективные подходы к развитию детской инициативности

Епик Галина Николаевна, воспитатель;  
Шаройко Тамара Алексеевна, воспитатель;  
Карих Юлия Викторовна, учитель-логопед  
МБДОУ Детский сад «Сказка» г. Черногорска (Республика Хакасия)

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования определим способы и направления поддержки детской инициативы. Для реализации их в ДО должны быть созданы соответствующие условия. Эта развивающая предметно-пространственная среда разнообразна по своему содержанию. Содержание развивающей среды с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей по возрастам и особенностям групп.

В новых социальных условиях, с изменением социального статуса дошкольного детства, успешная социализация зависит от взрослых в стенах детского сада, где дети получают первый опыт широкого эмоционального и практического взаимодействия с взрослыми и сверстниками, способствующий раскрытию детской индивидуальности, развитию социальных, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности, успешной подготовке к обучению в школе, а в дальнейшем и ко взрослой жизни.

**Детская инициатива** — это целеустремленная деятельность, инициированная самим ребенком. Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересу.

Поддержка детской инициативы — это незначительное оказание помощи ребёнку, используя разные способы

и средства в принятии решения заниматься той или иной деятельностью.

**Формы работы с детьми для развития детской инициативы:**

— Непрерывная образовательная деятельность (НОД) — это занятие;

— Совместная и самостоятельная деятельность педагога и детей — это игровые экспедиции, викторины, импровизированные презентации, фантазийные путешествия, совместные родительские собрания, акции, проводимые совместно с детьми;

— Свободная деятельность — спонтанные игры в режиме дня, продуктивная деятельность (разнообразие материала, пространства, общение, ведение экологического дневника, календаря природы, коллекционирование, природоохранный труд, чтение художественной литературы)

**Направления и способы поддержки детской инициативы:**

— уважать индивидуальные вкусы и привычки детей;

— выбор оптимального уровня нагрузки (в соответствии со способностями и возможностями ребенка так, чтобы он справился с заданием);

— поощрение (в процессе деятельности: активности, творческого), похвала, подбадривание (правильности осуществляемого ребенком действия, а не его самого);

- обеспечение благоприятной атмосферы, доброжелательность со стороны педагога, отказ педагога от высказывания оценок и критики в адрес ребенка;
- положительная оценка (как итогового, так и промежуточного результата);
- проявление внимания к интересам и потребностям каждого ребенка;
- косвенная (недирективная) помощь (подсказать желаемое действие, направить и т.д.);
- личностный пример воспитателя (использование грамотной правильной речи, отношение к собеседнику, настроение и т.д.);
- отсутствие запрета (на выбор партнера для действия, игры, роли и т.д.);
- предложение альтернативы (другого способа, варианта действия);
- отмечать и приветствовать даже самые минимальные успехи детей;
- предоставление детям возможности активно задавать вопросы.
- не критиковать результаты деятельности ребенка и его самого как личность.

Приоритетной сферой проявления детской инициативы в старшем дошкольном возрасте является внеситуативно-личностное общение со взрослыми и сверстниками, а также информационно-познавательная инициатива.

Ребенок пятого года жизни отличается высокой активностью. Педагог должен заинтересованно относиться к детским вопросам и проблемам. Должен поддерживать и направлять детскую познавательную активность в нужное русло.

Инициативность проявляется во всех видах деятельности, но более выражено в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании.

Мы создаем условия для формирования у ребёнка положительного самоощущения — уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят.

Алгоритм, который мы используем для создания ситуации успеха: доброжелательность, снятие страха (ничего страшного...), скрытая инструкция (ты же помнишь, что...), авансирование (у тебя получится...), персональная исключительность (это только у тебя получится...), педагогическое внушение, высокая оценка деятельности. Усиление мотива (нам это так нужно для...) Предвосхищающая положительная оценка (ты очень творческий ребенок...); формирование установок (ты сможешь, ты сумеешь...)

В ребенке самой природой заложено стремление быть первым и всё успеть, желание, чтобы все его замечали, любили и именно ему уделяли внимание. Если этого не происходит, если ребенок ощущает, что он по положению ниже кого-то из детей, он непременно — открыто или скрыто — проявляет негативизм, непослушание и т.п.

Каждому ребёнку мы даем возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Ситуации успеха можно создавать везде, во всех видах деятельности ребенка, педагог должен стремиться довести до сознания каждого ребенка, что он личность, не похожая на других! Он может многое сделать, многое узнать.

Этому способствует созданные нами условия в предметно-развивающей среде, а именно «*Календарь добрых дел*».

Цель: воспитание у детей положительных качеств характера, способствовать сплочению коллектива, мотивировать детей на совершение добрых поступков, добрых дел во благо других людей.

#### «Доброта нужна всем людям»

Беседа: «*Добро поощряй, а зло порицай*» — воспитывать доброту и любовь к окружающим, умение вести себя в общественных местах

Д. И «*Как поступить?*» — учить детей подбирать правильный вариант оказания помощи нуждающемуся человеку.

С. Р. И. «*Гости*» — в игровой форме показать приём гостей и пребывание в гостях.

Ч. Х. Л Русская народная сказка «*Заюшкина избушка*»

П. И. «*Чай-чай, выручай!*» — учить детей видеть «*нуждающегося*» в помощи игрока и оказывать ему помощь.

Подари рисунок друг другу «*Я и мои друзья*» — продолжать учить придавать знакомому предмету новый образ с помощью дополнительных деталей цветными карандашами

«*Давайте говорить друг другу комплименты*». Беседа «*Вежливые обращения*» — развивать у детей доброе отношение ко всему окружающему миру.

Д/и «*Скажи доброе словечко*» — упражнять детей в употреблении вежливых слов, используя выражения, мимику.

П. И. «*Кто у нас хороший?*» — вызвать положительные эмоции, радость от совместной игры, позитивное отношение друг к другу и к самому себе.

Ч. Х. Л. Н. Кузнецовой «*Мы поссорились с подружкой*»

«Подари смайлик» — Закрепляем умение вырезать по кругу. Консультация для родителей «Учим ребенка *доброте*». И т.д.

Утренний круг доброты: **Организация и проведение утреннего круга как условие поддержки детской инициативы**

Развитие такого взаимодействия можно выстраивать, используя традиционную технологию «*Утренний круг*»

Технология «*Утренний круг*» позволяет задать тон для благоприятного и дружеского общения и устанавливает атмосферу доверия, основанную на демократических принципах на весь день. Утренний сбор строится на позиции интегративного подхода, создает условия для социального, эмоционального и интеллектуального развития каждого ребенка в группе.

**Круг** — это возможность, прежде всего, несколько минут побыть вместе с детьми, глаза в глаза, рука к руке; рассказать, о чем думаешь, что чувствуешь, задать во-



просы, высказать свое мнение, рассказать о своем настроении. **Круг** — это гарантия защищенности, которая очень необходима ребятам разного возраста. В **кругу сидят добрые**, маленькие и большие люди, желающие добра друг другу.

Собираясь в круг, дети учатся думать, рассуждать, осуществлять выбор своей деятельности на основе собственных интересов и потребностей. Кроме того, во время бесед на «**круге**», дети договариваются и устанавливают правила взаимодействия в своем коллективе.

Традиционными стали: «*Утренний круг доброты*» с использованием коммуникативных игр, групповые праздники, подведение итогов дня, коллективное обсуждение проблем. Участие в конкурсах, Дни здоровья, спортивные олимпиады, выставки, встречи с интересными людьми развивают не только эмоциональную сферу дошкольников, но и формируют уверенность в своих возможностях, углубляют позитивное отношение к миру и принятие других, самостоятельность, автономность, способствуют самосовершенствованию.

ППРС должна быть разнообразна по своему содержанию (для становления инициативности необходимо создание предметно-пространственной развивающей среды. Организация предметно-развивающей среды я строю так, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности. Развивающая среда создает благоприятные условия для развития детской инициа-

тивы в самостоятельной деятельности, обеспечивает разные виды активности (*умственную, физическую, игровую*).

Созданные условия дают реальную возможность для каждого ребенка пережить замечательное чувство успеха, преодолеть робость и смущение, самоутвердиться в собственных глазах, глазах сверстников и взрослых — педагогов, родителей, окружающих. А самое главное — это способствует развитию детской инициативности.

Ребенок легко включается в игровые ситуации и иницирует их сам, творчески развивает игровой сюжет, используя для этого разнообразные знания, полученные из разных источников. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, изобретательностью, индивидуальными возможностями детей, поддержкой свободы их поведения и самостоятельности.

У детей при этом формируется уверенность и вера в себя, в свои силы. Дети при этом не боятся оказаться у всех на виду и делают это адекватно ситуации, в которой находятся.

У ребенка с положительным представлением о себе и адекватной самооценкой отсутствует страх контактов с другими людьми, боязнь неудачи, неуспеха и соответственно — стремление избежать принятия решения. Такие дети свободно выражают собственную точку зрения, желания и чувства.

Таким образом, развитие детской инициативы в дошкольной организации, это поддержка начинаний ребенка в рамках образовательного процесса и сложившихся социальных условий.

## Актуальность проблемы построения системы спортизированного физического воспитания дошкольников

Зайцева Светлана Сергеевна, воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 19 «Антошка» г. Белгорода

*Идея спортизации физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении возникла из необходимости модернизировать систему физического воспитания детей, чтобы она обеспечивала комплексное решение оздоровительных, образовательных, воспитательных, развивающих задач. Это инновационное направление деятельности образовательных учреждений разного уровня в основе которого лежит концепция конверсии избранных элементов высоких технологий спортивной тренировки в интересах совершенствования содержания и форм организации физического воспитания в образовательных учреждениях. Использование спортивных игр в работе с дошкольниками, отвечает их внутренним потребностям, сравнительно ранний выбор своего любимого вида спорта, что является одной из наиболее характерных особенностей современного спорта.*

**Ключевые слова:** спортизация, спортизированное воспитание дошкольников, спортизированные технологии, приобщение дошкольников к спорту.

## The relevance of the problem of building a system of sports-based physical education for preschool children

*The idea of sportization of physical education in a preschool educational institution arose from the need to modernize the system of physical education of children so that it provides a comprehensive solution to health, educational, educational, developmental tasks.*

*This is an innovative area of activity of educational institutions of various levels, which is based on the concept of converting selected elements of high-tech sports training in the interests of improving the content and forms of organization of physical education in educational institutions. The use of sports games in working with preschoolers meets their internal needs and the relatively early choice of their most favorite sport is one of the most characteristic features of modern sports.*

**Keywords:** sportization, sportized education of preschoolers, sportized technologies, introducing preschoolers to sports.

## Введение

Современные исследования проблем спортизированного воспитания дошкольников основываются на результатах многолетних поисков отечественных и зарубежных учёных. Интересно проследить историю использования высоких технологий спортивной тренировки в физическом воспитании детей. В.К. Бальсевич, Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко пишут в связи с этим: «Многие учёные (П. Ф. Лесгафт (1837–1909); Ж. Эбер (1875–1957); К. Гаульгофер (1885–1941) на протяжении всей первой трети века считали, что такому «гадкому утёнку» как спорт с его неудержимым стремлением к рекордам не место в светлом храме физического воспитания детей» [1, с. 15].

Однако очень быстро практики, а затем и учёные стали обращаться к спортивным технологиям, чтобы повысить эффективность физического воспитания детей разного возраста. В середине двадцатого столетия спорт и его эффективные технологии стали использоваться «в качестве незаменимого и эффективнейшего средства и метода физического воспитания, хотя и некоторыми оговорками: для старших классов школы» [1, с. 15].

В девяностые годы XX века, когда реформировались все сферы жизнедеятельности в нашей стране, в том числе образование, спорт, физическое воспитание растущего поколения, именно В.К. Бальсевич, его ученики и единомышленники предложили идею «конверсии ценностей спорта в систему физического воспитания и рассмотрения этого явления как самостоятельного направления физической культуры», — констатируют профессор К.Д. Чермит и академик РАО С.Д. Неверкович, подводя итоги предиктивного анализа развития спортивно ориентированного направления физического воспитания в России [5, с.7]

В числе первых отечественных исследователей спортизированного физического воспитания были учёные Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма В.К. Бальсевич [1], Л.И. Лубышева [3]. Учёные доказали необходимость интеграции систем физического воспитания и детско-юношеского спорта, широкого применения в физическом воспитании средств и методов спортивной подготовки по механизму конверсии приемлемых элементов спортивной культуры.

**Цель** данной статьи обобщить материалы исследований, доказывающих возможность спортизированного физического воспитания дошкольников.

**Анализ современных публикаций.** Спортизация физического воспитания дошкольников многие годы рассматривалась как вопрос дискуссионный. Действительно,

в дошкольном образовании спортизация физического воспитания имеет определённые ограничения, которые связаны с возрастом детей, степенью созревания систем организма, однако и здесь оно возможно, и будет основываться на тех же принципах, утверждают Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландин, Е.В. Демидова [6].

Экспериментальная работа в дошкольных учреждениях по данной проблеме проводилась в Омске, Иркутске, Челябинске, Ханты-Мансийске, Тобольске и Краснодаре и доказала, что спортизированные технологии обеспечивают высокий уровень качества физического воспитания. Это проявилось в опережении физической подготовленности детей из ДОУ, где проводилась экспериментальная работа, по сравнению с европейскими сверстниками.

Активными сторонниками спортизации физического воспитания в условиях дошкольной организации являются Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландин, Е.В. Демидова, Р.И. Соленова — исследователи из Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Такая организация физического воспитания, с их точки зрения, обеспечит широкое использование спортивной деятельности, спортивных технологий, соревнований и элементов спорта в образовательном процессе, что приведёт к «сбалансированному воздействию как на двигательную, так и на психические функции, на интеллектуальный и двигательный компоненты личности дошкольников средствами физкультурно-спортивной деятельности» [6, С. 321].

Ю.К. Чернышенко вместе с коллегами считают, что дошкольники могут овладеть некоторыми знаниями в области истории спорта, спортивной тренировки и методов самоконтроля — это важный интеллектуальный компонент учебной работы. Контроль осуществляется по целевым ориентирам ФГОС ДО, а также в соревнованиях, которые обеспечивают возможность показать результат [6, с. 324]. Для работы в данной модели авторы рекомендуют программу и технологию К.Ю. Чернышенко «Вечное движение», которая может быть реализована в ДОУ в форме детских спортивных клубов, секций, кружков. Вид спорта определяется с учётом возможностей ребёнка, его желания и с согласия родителей. Авторы технологии спортизированного физического воспитания дошкольников убеждены, что «спортизация воспитания через организацию спортизированных занятий позволяет оптимизировать процесс формирования спортивной культуры личности на ранних возрастных этапах» [6, с. 324].

Систему приобщения старших дошкольников к спортивным играм предлагает Л.Н. Волошина в программе «Играйте на здоровье!». Автор утверждает, что «использование

предложенных в программе игр с элементами спорта, обогащает двигательную деятельность детей, делает её разнообразней, отвечающей индивидуальному опыту и интересам детей» [2, с. 6]. В технологии обучения детей дошкольного возраста городскому спорту, баскетболу, футболу, хоккею, бадмингону, настольному теннису учтена специфика каждой из игр и возможности дошкольников. «Опыт, накапливаемый ребёнком в процессе овладения играми с элементами спорта, содержит разнообразные двигательные программы, повышает тем самым возможности ребёнка для овладения новыми движениями» [15, с. 9].

Идея спортизированного физического воспитания дошкольников использована доктором медицинских наук, профессором А. А. Несмеяновым и кандидатом педагогических наук, профессором С. Л. Фетисовой при разработке новой спортивной игры «Питербаскет» [4]. Из названия игры понятно, что это упрощённый вариант игры в баскетбол. Авторы пишут, что за двадцать лет созданная в Санкт-Петербурге игра стала популярным средством

физического воспитания дошкольников, популярной в России и за её пределами: в Литве, Польше, Швеции. Авторы рекомендуют использовать питербаскет для воспитанников старших и подготовительных групп. Они дают подробные методические рекомендации обучения детей правилам, технике, тактике игры и настаивают на необходимости предварительного усвоения наиболее важных элементов техники владения мячом.

**Выводы.** Итак, система спортизированного физического воспитания дошкольников имеет глубокую научную базу, экспериментально доказавшую значимость и эффективность спортизированного физического воспитания и развития дошкольников. Исследователи предлагают разные варианты практического осуществления задач спортизированного физического воспитания. Для своей работы мы выбрали вариант Л. Н. Волошиной, когда приобщение детей к спорту реализуется по программе «Играйте на здоровье» в форме третьего физкультурного занятия на открытом воздухе.

#### Литература:

1. Бальсевич В. К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе: монография. — М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. — 112 с.
2. Волошина Л. Н., Курилова Т. В. Играйте на здоровье! Программа и технология физического воспитания детей 3–7 лет. — М.: Просвещение, 2021. — 234 с.
3. Лубышева Л. И. Принцип конверсии спортивных технологий в оздоровительной физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2023. № 6. С. 101.
4. Несмеянов А. А., Овчинников В. П., Фетисова С. Л. Питербаскет как метод оздоровления и физического воспитания детей дошкольного возраста // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание, 2019. — № 4. — С. 85–88.
5. Чермит К. Д., Неверкович С. Д. Конверсия спортивных технологий в системе спортизированного физического воспитания // Теория и практика физической культуры, 2022. — С. 6–8.
6. Чернышенко Ю. К., Баландин В. А., Демидова Е. В., Соленова Р. И. Спортизация воспитания в условиях дошкольной образовательной организации детей 3–7 лет // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 10. — С. 321–325. — [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2016/56872.htm>. (дата обращения 14. 06.2023)

## Психолого-педагогические условия изучения интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией

Иванова Юлия Юрьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Журавлёва Лариса Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор

Мелитопольский государственный университет

*Данная статья направлена на повышение значимости диагностики интонационной выразительности речи у детей с речевой патологией. В этой статье мы рассмотрим понятие «интонация», как способ организации речевых высказываний. Основные просодические компоненты, такие как мелодика, тембр, темп, ритм, ударение и пауза. Особенности интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией. Рассмотрены основные диагностические методики. Раскрыто содержание констатирующего этапа исследования уровня сформированности компонентов интонации. Представлен анализ полученных результатов, а также рекомендации для коррекции нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией заключающиеся в применении метода активной мульттерапии.*

**Ключевые слова:** интонация, просодия, интонационная выразительность речи, стертая дизартрия, развитие речи, компоненты интонации.

**А**ктуальность. Количество детей с патологиями речи растёт с каждым годом. Такая тенденция нашла свое отражение в Распоряжении министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в образовательных учреждениях» (от 6 августа 2020 года), одной из задач которого является «организация и проведение логопедической диагностики с целью своевременного выявления и последующей коррекции речевых нарушений обучающихся». К речевым нарушениям, которые довольно часто встречаются у дошкольников, относятся стертые дизартрии, сочетающиеся с ФФН, ОНР, заиканием и другими нарушениями речи. Стертая дизартрия, являясь одной из сложнейших нозологий в речевой патологии, в своей структуре проявляется рядом просодических нарушений, оказывающих значительное влияние на выразительность речи в целом. (Е. А. Мастюкова, Л. И. Белякова, Е. Ф. Архипова). Нарушения интонационной выразительности — это вторичные признаки дизартрии, но развитие владением просодическими компонентами является основой для формирования речи в целом и успешной подготовки к школьному обучению (Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова, Н. И. Жинкин). Из этого следует, что диагностика интонационной выразительности речи среди дошкольников становится актуальной. В дошкольных образовательных учреждениях логопед, руководствуясь государственной образовательной стратегией, ведёт не только коррекционно-развивающую деятельность по предупреждению и преодолению речевых нарушений, но и диагностирующую, позволяющую изучить состояние речевого развития детей, используя кроме традиционных, нестандартные и новые подходы и технологии для повышения мотивационной сферы детей на пути к получению желаемых результатов. Однако, в условиях логопедической группы или логопункта уделяется недостаточно внимания формированию интонационной выразительности речи, которая представляет собой основу для формирования коммуникативных способностей детей и принимает участие в структуре всей речи. Это обусловлено недостаточной изученностью всех свойств и характеристик интонационного строя речи в теоретическом аспекте, а также неполной модернизацией диагностических технологий и актуальных коррекционных путей развития интонационных компонентов речи у детей с различными речевыми нарушениями. Исходя из этого, считаем, что необходимо провести диагностику состояния интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией с целью выявления несформированных просодических компонентов и определения их специфики. Это даст возможность разработать наиболее эффективные и корректные методы коррекционного воздействия.

**Анализ публикаций.** В настоящее время интонация, как речевой феномен является объектом исследования различных научных отраслей таких, как психология, педагогика, лингвистика, физиология, математика и даже инженерия. Лингвисты И. Г. Торсуева, Л. Р. Зиндер, Л. К. Цеплитис, Е. А. Брызгунова, Н. Э. Петрова, Т. М. Николаева определяют интонацию, как совокупность таких просодических компонентов, как мелодика, ритм, темп, тембр, ударение и пауза, которые обеспечивают смысловую и синтаксический строй речи. Н. Д. Светозарова, В. А. Артемова, Л. П. Блохина, Р. К. Потапова разделяли понятия «просодия» и «интонация», рассматривая просодику, как совокупность суперсегментных или ритмико-интонационных свойств речи, способных организовать такие речевые единицы как слог, слово, ритмическая группа, синтагма, высказывание. А интонация — способ организации только синтагм и высказываний.

В логопедии изучением интонационной выразительности речи у детей с речевыми патологиями занимались Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Г. В., Л. И. Белякова, Чиркина, Е. А. Дьякова, Л. А. Позднякова, Е. А. Ларина, Е. Э. Артемова, Е. Е. Шевцова, Е. М. Мастюкова и другие, определяя интонацию как совокупность таких фонетических средств, как интенсивные (динамические) элементы, частотные элементы (частота основного тона), темпоральные (временные, скорость произнесения) компоненты — темп речи, спектральный компонент — интонационный тембр, пауза [8, 14]. Нарушения развития просодической системы языка наблюдаются при различных речевых патологиях, среди которых часто встречающейся у старших дошкольников является стертая дизартрия (по Архиповой Е. Ф.), которая диагностируется с 5 лет и сопровождается не только слабо развитой мелкой моторикой, нарушением координации движений и ориентировке в пространстве, нарушением звукопроизношения, но и низким диапазоном голосовых частот, дети испытывают трудности в переключаемости силы голоса, в употреблении интонационных конструкций, выражена слабая фонация. Это было установлено экспериментально с помощью компьютерной программы «PRAAT» основанной на визуализации речи [5, 13, 15].

В своих работах, посвященных изучению особенностей формирования интонационной выразительности речи ребенка психологи, педагоги, логопеды А. Н. Гвоздев, Е. Е. Шевцова, Е. И. Тихеева, Я. О. Дудко, Р. В. Тонкова-Ямпольская, М. И. Кольцова, А. М. Шахнарович, М. А. Мазманян, К. П. Либман, Е. И. Исенина др. отмечают, что формирование интонационной выразительности речи ребенка начинается с первых дней его жизни, восприятие голоса матери, ее интонации и закладывают стереотипы интонационных конструкций. Зарубежные исследователи (Liquan Liu, Antonia Götz, Pernelle Lorette, Michael



D. Tyler) также выяснили, что первое, что воспринимает новорожденный — слуховой компонент под названием высота тона, выполняющий лингвистическую и паралингвистическую функции. Остается не до конца изучен процесс освоения и дифференциации младенцами интонации, но он протекает в соответствии с его языковым и социальным окружением [17]. Изучение этих процессов улучшит понимание нами языковых систем и слуховой обработки коммуникационных функций.

Над созданием диагностических методик, которые активно используют на практике логопеды работали Е. А. Ларина, Т. В. Ахутина, О. Н. Лазаренко, Е. Ф. Архипова, Н. Ю. Григоренко, Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова, Н. В. Серебрякова, М. Ф. Фомичева и другие. Каждая из методик различны в подходе диагностирования интонационной выразительности речи, но большинство из них сосредоточены на обследовании отдельных просодических компонентов, которые больше всего нарушены при дизартрии. Так, методика М. Ф. Фомичевой основывается на исследовании интонации одновременно с изучением звукопроизношения, грамматики и лексики, не имея специальных диагностических заданий, что не дает полную картину состояния просодики [1, 16]. Методики Н. В. Серебряковой и Н. Ю. Григоренко похожи и заключаются в обследовании только наиболее нарушенных компонентов интонации — голосовых модуляций и речевого дыхания. Авторы предлагают проследивать данные параметры во время прочтения стихотворения, что является затруднительным для детей со стертой дизартрией [1, 4, 6]. Наиболее сосредоточенными на исследовании всех просодических компонентов является методика О. И. Лазаренко, она основана на конкретных заданиях с подбором корректного речевого материала для детей с дизартрией, но имеет недостаток в отсутствии наглядного материала [1, 11]. Е. А. Ларина предложила авторскую скрининг-диагностику, содержащую комплекс диагностических проб по каждому исследуемому параметру, кроме дыхания [1, 9, 10]. Л. В. Лопатина и Л. А. Позднякова исследуют те же параметры с помощью серий зачитываемых текстов, а воспроизведение услышанного изучается с помощью записи речи ребенка на диктофон [1, 11]. Е. Ф. Архипова предложила наиболее полную методику исследования состояния интонационных компонентов речи, содержащую как речевой, наглядный, так и игровой материал [1, 2]. Но большой объем требует для изучения всех параметров много времени и проводить исследование возможно в несколько этапов. При этом все методики соответствуют базовым требованиям и опираются на принципы системности строения и анализа речевой деятельности, принципы индивидуального подхода с упором на ведущий вид деятельности.

Анализируя публикации по указанной проблематике (Катаева Н. Н. 2024, Быцай А. К. 2017, Лыхенко Ю. В. 2017, Дудко Я. О. 2015, Ларина Е. А. 2020, Консур А. В. 2018), можно сделать вывод, что интонационные нарушения влияют на качество коммуникативных способно-

стей детей, на грамматический строй речи и существует необходимость для своевременного диагностирования уровня развития просодических компонентов интонации в структуре речевых дефектов у дошкольников. Это позволит выстроить эффективную коррекционную стратегию по формированию нарушенных просодических компонентов и подключая компенсаторные возможности ребенка, предотвратить дальнейшее развитие отклонений.

**Основная часть.** Одним из ключевых аспектов изучения развития устной речи у детей является интонационная составляющая, так как тесно связана с правильностью передачи содержания мысли, ясностью и красотой выражения. (Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова, Н. И. Жинкин). А также играет важную роль в развитии коммуникативных способностей. Следовательно, своевременная диагностика, структурно-содержательная схема обследования дошкольников на предмет отклонений от нормативного речевого развития, системный анализ результатов позволит определить и смоделировать корректные коррекционные пути по формированию интонационной выразительности речи учитывая структуру нарушения, потенциал ребенка и включая компенсаторные функции организма.

Содержание, структура и методология нашего исследования опирается на основные личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы. Целью нашего исследования является изучение уровня сформированности интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. На констатирующем этапе нами поставлены следующие задачи: изучить понятие «интонация» и характеристику основных интонационных компонентов; изучить особенности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией; определить уровень развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, собрать и проанализировать полученные результаты. Нами были определены следующие методы исследования: изучение и анализ научной литературы соответствующей данной тематике, эмпирические методы, а именно наблюдение, словесные (беседа, опрос, инструкции), слуховые (прослушивание звукового материала), наглядные (дидактический материал, просмотр анимационных сюжетов), практические (метод упражнений, игра), количественная и качественная обработка, анализ результатов. Интерпретация полученных результатов основывается на четко сформулированных исследуемых параметрах и их качественных и количественных характеристиках. Правильный подбор речевого и дидактического материалов соответственно возрасту, индивидуальных особенностей и структуре речевого нарушения, позволил получить наиболее точную картину состояния интонационной выразительности речи ребенка [2, 9]. Также, нами учитывались и психолого-педагогические условия, такие, как игровая деятельность, выступающая и коррекционным средством; переход от простых заданий к более сложным с само-

стоятельным выполнением; вариативность условий и ситуаций при повторе материала; положительная атмосфера и позитивный настрой.

Исследование интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе Государственного казенного учреждения дошкольная образовательная организация Запорожской области «Детский сад № 14 »Теремок» города Мелитополя в старшей группе. Выборку составили 50 детей в возрасте 5–6 лет. Контрольная группа — 25 детей и экспериментальная группа — 25 детей, имеющие речевые нарушения, сопровождающиеся стертой дизартрией.

Диагностика нарушений просодических компонентов речи согласно методикам Е.Ф. Архиповой, В.М. Акименко, Е.А. Лариной, Е.Э. Артемовой, Е.Е. Шевцовой, Е.В. Кубаревой включала исследование таких параметров интонации [1, 3, 7,10]: дыхание, навык слухового контроля (чувство ритма), темп речи, тембр голоса, мелодический компонент, голосовая интенсивность, ударение, паузирование.

Для каждого исследуемого параметра диагностические задания были направлены на выявление способности воспринимать и воспроизводить заданный материал и были адаптированы в соответствии с возрастом, нозологией, индивидуальными особенностями и способностями испытуемого. Задания для исследования степени эмоциональности речи, тембральных характеристик, темпо-ритмической организации речи и ее мелодичности были модернизированы и дополнены предложенным нами методом просмотра мультипликационных отрывков. Данный метод предназначен для того, чтобы выяснить, смогут ли дети быстрее и точнее определить интонационный тип предложения, эмоциональный показатель исходя из ситуации, показанной в мультфильме, тембр голосов героев, дифференцировать голосовые модуляции, определить ударное слово. А также для повышения заинтересованности детей и их мотивирования. Для оценки результатов использовалась четырехбалльная система оценивания. Изучив методики диагностирования интонационной выразительности речи Е.Ф. Архиповой, Е.А. Лариной, Е.Е. Шевцовой [2, 9, 10], нами были определены уровни сформированности интонационных компонентов: высокий уровень — все интонационные компоненты сформированы в соответствии с возрастными нормами, темп, тембр и сила голоса соответствуют норме, в самостоятельной речи используют все интонационные конструкции, задания выполняют без затруднений; среднему уровню соответствует недостаточная вариативность голосовых модуляций, трудности возникают при выполнении заданий на воспроизведение темпо-ритмических конструкций и различных типов интонации, но эмоциональность речи в норме и присутствует выразительность в значимых для ребенка ситуациях, иногда требуется помощь логопеда и дополнительные инструкции; низкий уровень — коммуникация нарушена, интонационные компоненты имеют стойкие систематические нарушения,

изменение высоты голоса и ритмических характеристик не возможны, интонационное оформление речи не доступно, помощь логопеда неэффективна. Полученные результаты фиксировались, получая количественную и качественную оценку и интерпретировались.

Анализируя результаты констатирующего этапа исследования, можно сделать вывод, что дети контрольной группы были более коммуникабельны, диагностирующие задания выполняли без дополнительных инструкций, трудности возникали с различением мелодических контрастов и точностью их воспроизведения, а также наблюдались неуместные паузы в речевом потоке. Дети экспериментальной группы вели себя более замкнуто и не сразу шли на контакт, отличались низкой работоспособностью и быстрой утомляемостью. Наблюдались нарушения речевого дыхания, а именно речь на вдохе и частый добор воздуха в середине фразы, спастичность дыхательных мышц, слабая дифференциация носового и ротового выдоха, что сказывалось на плавности речи. С трудом удавалось соблюдать точность в воспроизведении ритмических рисунков, при этом ритмическая структура слова сохранна. Темповые характеристики хорошо воспринимались на слух, но воспроизведение различных вариантов темпа за прослушанным образцом были не точными. Наблюдалось стойкое нарушение дифференциации, восприятия и воспроизведения речевой и неречевой темпо-ритмической конструкции. Мелодические контрасты дети экспериментальной группы практически не различали. Использование вопросительного и восклицательного мелодического контура вызывало трудности. В произвольной речи практически невозможна плавная переключаемость с громкого на тихий голос и наоборот с тихого на громкий с преобладанием низкой интенсивности. Голосовые изменения не соответствовали образцу. Выделять «главное» слово в предложении не могли. Речь отличалась малоэмоциональностью и ошибочной дифференциацией радости и удивления. Но задания выполнялись с интересом, особенно передача эмоционального состояния сказочного персонажа после просмотра мультипликационного отрывка. В целом, отмечается слабая переключаемость, замедленность выполнения заданий, требовались дополнительные инструкции и попытки.

Так как формирование интонационной выразительности речи тесно связано с развитием речи и мышления у ребенка, его восприятия, наблюдательности, эмоциональности, то для правильного интонационного оформления, в соответствии с ситуацией, необходимо, чтобы ребенок представлял предмет или явление, о котором говорит, мог анализировать и говорить о главном, мог устанавливать временные и причинно-следственные связи. С этой целью, наряду с уже имеющимися традиционными коррекционными мероприятиями такими как диалоги, считалки, чтение стихов, басен и сказок по ролям, голосовые подражания, сценические игры, музыкотерапия, логоритмика, дыхательные упражнения и игровые упражнения на развитие мимики, предлагаем адаптиро-



7. Кубарева Е. В. Исследование функции речевого дыхания дошкольника со стертой дизартрией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — № 2 (февраль). — 0,4 п. л. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-funktsii-rechevogo-dyhaniya-doshkolnikov-so-stertoy-dizartriye/viewer>
8. Консуп А. В., Шорохова М. В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — № 4 (апрель). — 0,3 п. л. — URL: <http://e-koncept.ru/2018/182006.htm>. (<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-strukturu-prosodicheskoy-storony-rechi/viewer>).
9. Ларина, Е. А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / сост. е. А. Ларина. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020
10. 10 Ларина, Е. А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста / Е. А. Ларина. — Текст: непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 19–33. — DOI 10.26170/1999-6993\_2023\_01\_02.
11. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 64с. (Библиотека журнала «Логопед».) (7)
12. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. — Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2006. — 151 с. — Текст: непосредственный.
13. Пахомова Ю. М., Полукарова А. А., Гилева Н. В. Особенности просодической речи старших дошкольников с дизартрией. — Международный научный журнал «Инновационная наука». № 11–2/2016. — ст. 187–189. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/innovatsionnaya-nauka?i=972609> (<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prosodicheskoy-rechi-starshih-doshkolnikov-s-dizartriye>).
14. Петрова Н. Е. Современные принципы описания интонационной системы (на материале русского и английского языков). — латвийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). — 331–334. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-printsipy-opisaniya-intonatsionnoy-sistemy-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov/viewer>
15. Филатова Ю. О., Реймер К. В. Объективные характеристики голоса при дизартрии у младших школьников. — Журнал «Специальное образование» № 2. — Москва, Россия. — 2018 (ст. 100–111).
16. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по специальности № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. — Москва: Просвещение, 1989. — 239 с.: ил. — Текст: непосредственный.
17. Liqian Liu, Antonia Götz, Pernelle Lorette, Michael D. Tyler How Tone, Intonation and Emotion Shape the Development of Infants' Fundamental Frequency Perception//REVIEW article. Front. Psychol., 03 June 2022. Sec. Psychology of Language Volume 13–2022 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906848>

## Контроль и оценка умений монологического высказывания на уроках английского языка в 9-м классе

Каменских Евгения Игоревна, студент  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

*В статье рассматриваются вопросы контроля и оценки умений монологического высказывания на уроках английского языка в 9 классе. Исследование основано на анализе внутренней и внешней структуры монологической речи, требованиях Федерального государственного образовательного стандарта и Федеральной рабочей программы, а также механизмах контроля и оценивания достижений обучающихся. Результатом исследования стали основные критерии оценки коммуникативных типов речи, отраженные в критериальных картах, которые представляют собой эффективный инструмент контроля и оценки умений обучающихся в данной области.*

**Ключевые слова:** контроль, оценка, монологическая речь, коммуникативные типы речи, критериальный подход.

## Control and assessment of monologue utterance skills in English lessons in 9th grade

Kamenskikh Yevgeniya Igorevna, student  
Perm State Humanitarian and Pedagogical University

*The article deals with the issues of control and assessment of monological speaking skills at English lessons in the 9th grade. The study is based on the analysis of the internal and external structure of monological speech, the requirements of the Federal State Educational Standard and the Federal Working Program, as well as the mechanisms of control and assessment of students' achievements.*



The result of the study was the main criteria for assessing communicative types of speech, reflected in the criterion cards, which are an effective tool for control and assessment of students' skills in this area.

**Keywords:** control, assessment, monological speech, communicative types of speech, criterion approach.

Современный мир быстро меняется, и образовательные системы неизбежно подвергаются трансформациям, чтобы соответствовать новым вызовам. В России, например, внедрение обновленного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) указывает на стремление к более современным и эффективным методам обучения. Изменения в законодательстве оказывают влияние на подготовку выпускников школы. Это создает потребность в адаптации методик и программ, в том числе и в области изучения английского языка. Результаты освоения школьной программы по английскому языку становятся важным показателем успешности образовательной системы.

Монологическая речь (МР), в частности, представляет собой важный компонент итоговой аттестации по английскому языку в 9 классе, именно поэтому исследование и разработка системы критериев оценивания монологической речи представляются крайне актуальными. Это позволяет не только соответствовать новым требованиям, но и обеспечить более объективную и справедливую оценку уровня владения английским языком обучающимися. Такой подход поможет подготовить выпускников к успешной адаптации в современном мире, где знание иностранных языков является важной компетенцией.

Монологическая речь обладает определенной внутренней и внешней структурой, которая включает четыре основные фазы и различные уровни организации текста. Согласно научным изысканиям, иноязычную монологическую речь можно охарактеризовать следующим образом:

- целенаправленность: любой монолог имеет определенную цель, заданную коммуникативным намерением (Зимняя И. А.);
- организованность: выражается в четком порядке речевых действий и наличии конкретной «программы» (Леонтьев А. А.);
- структурированность: отражает взаимосвязь всех уровней монолога (семантического, грамматического, стилистического, логического, композиционного);
- логичность: правильно отражает элементы действительности и их взаимоотношение (Выготский Л. С., Зимняя И. А.);
- интеллектуальная составляющая: мысль выступает в роли предмета монолога (Зимняя И. А.);
- выразительность: характеризует культуру речи;
- адресность: присутствует направленность на конкретных слушателей, обеспечивая адекватность речи [3, с. 150].

Кроме того, психологические особенности монологической речи выражаются через обращение к слушателю и эмоциональную окрашенность, что проявляется в лингвистических и структурно-композиционных особенностях.

С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется использованием предложений различной структуры, включая многосоставные и полные с усложненным синтаксисом. Она также включает слова-обращения, риторические вопросы, привлекающие внимание аудитории, а также клише и слова-связки, обеспечивающие последовательность высказывания [1, с. 210]. Это помогает говорящему создать более широкую панораму событий действительности.

Ученые дают разные дефиниции разновидностям речи, однако, руководствуясь требованиями содержания обучения в 9 классе, за основу исследования взяты *основные коммуникативные типы речи*, изложенные в Федеральной рабочей программе (ФРП) по учебному предмету «Иностранный (английский) язык». Среди них:

- описание (предмета, местности, внешности и одежды человека), в том числе характеристика (черты характера реального человека или литературного персонажа);
- повествование (сообщение);
- рассуждение;
- выражение и краткое аргументирование своего мнения по отношению к услышанному (прочитанному);
- изложение (пересказ) основного содержания прочитанного (прослушанного) текста с выражением своего отношения к событиям и фактам, изложенным в тексте;
- составление рассказа по картинкам;
- изложение результатов выполненной проектной работы [5, с. 30].

Контроль учебных достижений обучающихся, включая их проверку и оценку, представляет собой ключевой компонент образовательно-воспитательного процесса, наравне с содержанием, методами, средствами и формами организации учебной деятельности. Оценивание рассматривается как процедура определения соответствия индивидуальных достижений обучающихся планируемому результату. Итогом оценивания служит оценка — суждение о ценности, уровне, значении выявленного результата. Свое количественное выражение оценка находит в отметке [2, с. 4].

Оценивание как компонент контроля выполняет ряд значимых функций: ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения Федеральной образовательной программы основного общего образования (ФОП ООО), обеспечение эффективной обратной связи (предполагающей вовлеченность самих обучающихся), позволяющей осуществлять управление образовательным процессом [4, с. 13], а также информационную, образовательную, воспитательную, мотивационно-стимулирующую и др. Точность, объективность и полнота оценки обеспечивают выявление успешности движения к намеченным целям, а также служат основанием корректировки педагогических решений [2, с. 4].

Проверка и оценивание предметных результатов происходит благодаря неформальному и формальному контролю.

Неформальный контроль выполняет уточняющую, информационную функцию и выступает в качестве стимула. Он может применяться как в аудиторное, так и во внеаудиторное время и охватывать как языковые факторы, так и неязыковые. Таким образом, неформальный контроль может включать выставление отметок, но с менее точными и стандартизированными критериями.

В качестве базы исследования взят *формальный контроль* (*summative assessment*), который имеет четко установленные формы, критерии и предполагает формальное (критериальное) оценивание результата в баллах с выставлением отметки [2, с. 12].

Анализ учебно-методического комплекта (УМК) «Английский в фокусе» для 9 класса авторов Ваулиной Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. выявил недостаточную ориентированность существующих программных требований на критериальный подход. В связи с этим были разработаны основные критерии оценки, которые отразились в критериальных картах, обеспечивая более систематизированный и объективный подход к оценке монологических умений.

Основное различие между коммуникативными типами речи заключается в содержании высказывания, т.е. решении коммуникативной задачи, поэтому данному критерию уделено особое внимание при разработке критериальных карт.

Поскольку и говорение, и письмо являются продуктивными видами речевого общения и имеют схожие процессы протекания, критерии оценки письменной речи рассматриваются в дополнение к критериям оценки устного высказывания, предложенным в основном государственном экзамене.

Таким образом, целесообразно выделить следующие критерии:

1. Решение коммуникативной задачи (Содержание) (К1)
  - Объем высказывания;
  - Аспекты, относящиеся к определенному коммуникативному типу МР (3–5);
  - Стилизовое оформление;
  - Достижение цели.
2. Организация высказывания (К2)
  - Логичность и завершенность;
  - Вступительная фраза;
  - Заключительная фраза;
  - Средства логической связи.
3. Языковое оформление высказывания (К3)
  - Лексико-грамматическое оформление;
  - Фонетическое оформление.

Для оценивания коммуникативного типа МР «описание» важными аспектами являются следующие: имя человека ИЛИ название места (объекта), расположение; внешность (черты, внешний вид, интересы) ИЛИ объекты

для просмотра, рекомендации, чем заняться И/ИЛИ исторические факты; комментарии/впечатления И/ИЛИ рекомендации.

Для эффективной оценки коммуникативного типа «повествование» необходимо учитывать следующие аспекты: место действия (кто — где — когда — что); развитие сюжета (подробное описание событий в том порядке, в котором они происходили); окончание истории И комментарии/впечатления/отзывы.

Для оценивания коммуникативного типа МР «рассуждение» относящимися к нему аспектами служат: презентация темы (без высказывания своего мнения); аргументы в пользу (2–3) с обоснованиями/примерами; аргументы против (1–2) с обоснованиями/примерами; личное мнение/взвешенное резюме.

Оценка коммуникативного типа «выражение и краткое аргументирование своего мнения» зависит от следующих аспектов: презентация темы и (четко) личного мнения; первый довод в поддержку и причины/примеры; второй довод в поддержку и причины/примеры; противоположная точка зрения и причины/примеры; переформулировка личного мнения.

При оценке коммуникативного типа «изложение (пересказ)» важны: справочная информация (название, автор и т.п.); основные события изложены в соответствующей последовательности; личные комментарии/впечатления.

При оценке коммуникативного типа «составление рассказа по картинкам» важно обратить внимание на: место действия, изображенное на картинках (кто — где — когда — что); развитие сюжета (подробное описание событий (действий) в том порядке, в котором они изображены на картинках); окончание истории И комментарии/впечатления/отзывы.

Для оценивания коммуникативного типа «изложение результатов выполненной проектной работы» относящимися к нему аспектами служат: презентация цели проекта; отражение всех аспектов, указанных в задании; общие замечания И/ИЛИ рекомендации [6, с. 42–88].

Внедрение разработок в учебный процесс происходило методом пробного обучения, которое охватывало следующие этапы: теоретико-поисковый, формирующий, обобщающий.

Цель пробного обучения состояла в проверке эффективности применения разработанных критериальных карт как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся 9 класса. Для этого были поставлены задачи, которые последовательно решались.

Во-первых, проведено первичное измерение готовности внедрения критериальных карт для оценки монологической речи различных коммуникативных типов у обучающихся 9 класса на основе проведения входного анкетирования и тестирования.

Во-вторых, организовано пробное обучение в рамках модуля 7 «Вопросы личной безопасности» УМК «Английский в фокусе» обучающихся 9 класса.

В-третьих, проведено повторное измерение готовности внедрения критериальных карт путем проведения выходного тестирования и анкетирования.

После проведения заключительного этапа получены следующие результаты. На начальном этапе все участники считают монологическую речь сложной. В конце периода более 94% участников сохраняют это мнение, но существует небольшое улучшение восприятия после практики. В конце эксперимента более 76% респондентов соглашались, что наличие критериев облегчает подготовку монолога, при том что ранее 88,2% участников считали обратное. Это может свидетельствовать о том, что после подготовки респонденты начинают лучше понимать важность четких критериев. На входном этапе большинство участников (88,2%) не знали о существовании семи коммуникативных типов монологической речи, тогда как позднее 100% респондентов знают о них. Это говорит о том, что практика помогла обучающимся освоить этот аспект. Почти все участники (94%) в начале не понимали разницу между различными типами монологической речи, в то время как в конце пробного обучения

большинство респондентов (более 88%) утверждают, что понимают различия. Это также может быть связано с эффективностью критериального подхода. На первой стадии большинство участников (82%) не были уверены в том, за что они получают отметку, а на выходе большинство респондентов (более 70%) утверждают, что знают. Ранее девятиклассники сомневались в необходимости внедрения критериальной системы для оценки монологической речи, в то время как после пробного обучения более 82% респондентов верят, что четко определенные критерии оценки способствуют объективной оценке.

Итоги внедрения критериальных карт в учебный процесс подтвердили их результативность в качестве удобного инструмента для контроля и оценивания, что свидетельствует об эффективности применения и потенциале в повышении качества образования.

Таким образом, разработка и использование критериальных карт для контроля и оценки умений монологического высказывания на уроках английского языка в 9 классе представляет собой важный шаг в совершенствовании образовательного процесса.

#### Литература:

1. Багрова А. Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе — основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке // Вестник Московской международной академии. — 2017. — № 6. — С. 206–213.
2. Колесников А. А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: метод. рек. — М., 2023. — 56 с.
3. Назарова А. В. Особенности иноязычной монологической речи и система ее оценивания // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — Пермь, 2016. — С. 149–157.
4. Федеральная образовательная программа основного общего образования // Единое содержание общего образования: офиц. сайт. — 2023. — URL: [https://static.edsoo.ru/projects/fop/files/ooo/fop\\_ooo.doc](https://static.edsoo.ru/projects/fop/files/ooo/fop_ooo.doc) (дата обращения: 10.12.2023).
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования Иностранный (английский) язык (для 5–9 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования: офиц. сайт. — 2023. — URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03\\_frp\\_anglijskij-yazyk\\_5-9-klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy.pdf) (дата обращения: 08.12.2023).
6. Evans V. Successful Writing Intermediate: Student's Book. — Newbury, 2008. — 151 p.

## Влияние театрализованной деятельности на формирование ключевых компетенций современного дошкольника

Корякова Екатерина Петровна, воспитатель  
МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга» г. Екатеринбург

В потоке быстро растущей информации, глобализации, с ранних лет нужно формировать всесторонне развитую личность, при этом, учитывая уникальные интересы и потребности каждого ребенка.

Современные тенденции в системе образования требуют переосмысленных подходов по воспитанию и обучению детей. Необходимо, создать более гибкую и адап-

тивную образовательную среду, способствующую развитию личности ребенка.

Дошкольник, воспитанный в атмосфере сотрудничества, взаимовыручки, взаимодействия и взаимопонимания между взрослыми и детьми, сможет через всю жизнь идти более успешно, выбирая свою траекторию развития. Такие условия формируют не только сильную эмо-

циональную привязанность к окружающим, но и умение выстраивать конструктивные отношения с людьми. Ребёнок, ощущая поддержку со стороны родителей и педагогов, учится ценить командную работу и открыто выражать свои мысли и чувства.

В раннем возрасте заложенные навыки общения и сотрудничества становятся опорой для будущих успехов в учебе и карьере. Он обретает уверенность в себе, готовность к новым вызовам и способность преодолевать трудности. Вместо страха перед ошибками, он воспринимает их как шаги на пути к самосовершенствованию.

Со временем эти качества трансформируются в устойчивые личностные черты — настойчивость, креативность, эмпатия и, что не менее важно, умение слушать и быть услышанным. Такой человек не только сам успешно строит свою жизнь, но и оказывается ценным членом общества, влияя на окружающих своим примером.

Ведущим навыком стратегии развития современного общества, является критическое мышление, важно, научить ребенка анализировать информацию, задавать вопросы и находить решения. В современном мире умение работать в команде и эффективно взаимодействовать с другими, становится необходимым навыком, как в учебной деятельности, так и в будущей профессиональной сфере.

Учитывая все перечисленные факты, педагогу необходимо, на этапе дошкольного детства использовать групповые проекты, ролевые игры, круглые столы, социальные акции и другие формы активного обучения. Стоит не забывать, что игровые методы остаются основой дошкольного образования, через игровую деятельность можно развивать с ранних лет социальные, эмоциональные и когнитивные навыки, а также научить детей сотрудничеству, развитию навыков саморегуляции, общению.

В образовательной среде театрализованная деятельность служит мощным мотиватором развития личности ребенка, а также является источником формирования успешной личности.

По мнению Т. С. Комаровой театрализованная деятельность стимулирует активную речь, расширяет словарный запас и помогает усваивать богатство родного языка, она является источником развития чувств и невербальных элементов общения.

Трудно не согласиться с М. Б. Зацепиной, что основой общей культуры дошкольника является культура познания окружающего мира, нравственная культура, культура общения, физическая культура и т.д. Это память и духовный мир, мораль и поступки, отношения друг к другу, к родителям и старшему поколению [2, с. 9].

#### Литература:

1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников (методическое пособие) [Текст] / Л. В. Артемова, М., — 2006. — 137 с.
2. Гончарова О. В. Театральная палитра: Программа художественно-эстетического развития. / О. В. Гончарова, М. Г. Карташова — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 128 с.

Театрализованная деятельность помогает формировать такие качества, как милосердие, доброжелательность, доверие и сотрудничество. Она способствует пониманию важности этих ценностей в жизни каждого человека. Как подчеркивает В. А. Сухомлинский, важно, чтобы дети переживали борьбу добра и зла. Спектакли позволяют не только видеть, но и ощущать эту борьбу, делая зрителей более чуткими к страданиям других [3, с. 15].

По мнению Н. Карпинской и Л. Фурминой, театрализованная деятельность помогает детям формировать опыт социальных взаимодействий, задавать вопросы и проявлять уважительное и доброжелательное отношение к мнению товарища. Кроме того, она учит детей терпеливо слушать.

Следовательно, театрализованная деятельность в дошкольном образовании имеет важное значение для формирования всесторонне развитой личности. Участие в театрализованных постановках способствует развитию творческого мышления и воображения, что важно для личностного роста. Этюды, сценические образы, манипуляция кукольным персонажем и его оживление развивают у юного дошкольника навыки общения, веру в собственные силы, умения работать в команде. Играя различные роли, дети учатся выражать свои эмоции, а также сопереживать другим, что способствует развитию эмоционального интеллекта. Ребенок, анализируя действия персонажа и сюжет знакомой сказки развивать критическое мышление, учится решать нестандартные ситуации. Выступления перед сверстниками, родителями на сцене помогают преодолеть чувство страха публичных выступлений и развивают устойчивость к стрессовым ситуациям. Дошкольник, изучая художественные произведения, знакомится с различными культурными традициями и историей, расширяя кругозор.

Театрализация в образовательной системе не только делает процесс обучения более увлекательным, но и играет важную роль в формировании полноценной разносторонней развитой личности. Театрализованная деятельность предоставляет уникальные возможности для развития важных навыков, таких как коммуникация, работа в команде и эмоциональный интеллект.

В театрализованной игре дошкольники создают свой игровой замысел, подбирают наряды, озвучивают персонажей и выстраивают отношения. В ходе игры дети импровизируют, выражают свои мысли, идеи, выражая свои чувства доступными для него способами мимикой, движением, интонацией.

Театрализованная деятельность является не только средством развлечения, но и важным инструментом для развития творческого потенциала ребенка.



3. Губанова Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников. — М.: ВАКО, 2011. — 256 с.
4. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАД, 2003. — 160 с.

## Здоровьесбережение как доминанта дошкольного образования

Кузина Ольга Сергеевна, старший воспитатель  
МБДОУ детский сад № 28 г. Новороссийска (Краснодарский край)

*В статье автор рассматривает вопросы здоровьесбережения детей в дошкольных образовательных учреждениях с правовой и практической точек зрения.*

**Ключевые слова:** здоровье, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, физическая культура, здоровье детей, дошкольное образование.

Еще в I веке нашей эры древнегреческий философ Плу- тарх сформулировал идею о том, что здоровье — это работа, это процесс, а не результат: «Кто рассчитывает обеспечить себе здоровье, пребывая в лени, тот поступает так же глупо, как и человек, думающий молчанием усовершенствовать свой голос».

Вопрос работы над сохранением и укреплением здоровья становится тем более актуальным, чем менее здоровыми рождаются новые и новые поколения детей. Мало- подвижный образ жизни, снижение рабочей активности, работа, не требующая физических усилий, доступная дешёвая высококалорийная еда, ухудшающаяся экология — все это приводит к снижению здоровья всей популяции. Поэтому с ранних лет ребенка и до глубокой старости взрослого человека необходимо прилагать усилия, направленные на здоровьесбережение, так как именно здоровье гарантирует определенное качество жизни.

Зачатки воспитания культуры, саногенного мышления ребенка, его ценностного отношения к жизни и здоровью, основ здорового образа жизни закладываются в дошкольном возрасте, когда активно формируется его личность, реализуются его возможности как человека, приобретающего собственный опыт деятельности, субъекта, познающего окружающий мир и самого себя [5, с. 48–49].

Здоровье причисляют к базовым ценностям, от его наличия или отсутствия во многом зависят возможности самореализации человека, его дальнейшее качество жизни, успешность, благополучие и прочее [5, с. 49]. Ценности как некие смыслообразующие идеалы во многом определяют культуру страны, даже образуют ее ядро, помогают отличать сущее от должного и имеют внеличностный характер. Более того, для них характерна надвременность, непреходящая важность [6, с. 120].

Государство дает следующее определение понятию «здоровье» — это состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма [2].

Ценность здоровья и жизни в русской культуре носит двойственный характер. С одной стороны, каждый россиянин хочет жить и при этом быть здоровым, о чем свидетельствуют русские пословицы и поговорки: «Здоровье всему голова», «Здоровому все здорово», «Коли болен — лечись, а здоров — берегись». С другой стороны... Условия жизни многих россиян не позволяют уделять должного внимания состоянию своего здоровья, вести здоровый образ жизни, правильно питаться, заниматься физкультурой или спортом. Во многом это, опять же, обусловлено традиционной культурой, некоторые «скрепы» которой нуждаются в обновлении.

Первая скрепа — питание. Несмотря на то, что голод в нашей стране давно побежден, нет и дефицита продуктов, для большинства россиян между словами «праздник» и «застолье» стоит знак равенства. «Люблю повеселиться, особенно поесть», как бы в шутку повторяют многие. Но в каждой шутке, как известно, лишь доля шутки. Сладости и фастфуд для многих служат утешением в проблемных ситуациях и украшением в радостных. Отсюда рост числа граждан, имеющих лишний вес, заболевания ЖКТ, болезни сердечно-сосудистой системы.

Что касается активного образа жизни, то тут надо вспомнить, что в традиционной русской культуре работа носит циклический характер, поэтому отдых, как правило, связан с пассивным времяпрепровождением. Чтобы накопить силы, следует пребывать в покое; затем наступает интенсивный выплеск накопленного потенциала, который снова сменяется пассивным состоянием. В результате физкультура и спорт как активный отдых вступают в диссонанс с глубинными основаниями культуры [6, с. 121]. Неслучайно, самый популярный среди россиян отдых — это так называемый «тюлений» отдых на пляж, в гостиницах all inclusive с шведским столом и аниматорами.

В 2020 году был издан Указ Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.», первой целью указано следующее: «сохранение населения, здоровье и благополучие людей». Указ

прекратил свое действие с 1 мая 2024 г. в виду необходимости разработки нового проекта аналогичного указа, однако, несомненно, эта цель в новом программном документе сохранится.

Основу охраны здоровья россиян составляет Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [2], который определяет ключевые понятия данной сферы, основные принципы и ответственность должностных лиц. Упомянем два ключевых принципа охраны здоровья:

1. **Приоритет охраны здоровья детей** (ст. 7 ФЗ), который указывает, что «дети подлежат особой охране», а «медицинские организации, общественные объединения и иные организации обязаны признавать и соблюдать права детей в сфере охраны здоровья». Очевидно, что к категории «иные организации» относятся и дошкольные образовательные учреждения, что ставит вопрос о профессиональной компетенции педагогов ДООУ в сфере охраны здоровья и здоровьесбережения.

2. **Приоритет профилактики в сфере охраны здоровья** (ст. 12 ФЗ). В пункте 5 этой статьи указано следующее: «осуществление мероприятий по сохранению жизни и здоровья граждан в процессе их обучения и трудовой деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации».

Отдельное место в государственной программе здоровьесбережения занимает Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». Этот закон формулирует следующие ключевые определения:

– Физическая культура — часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития.

– Спорт — сфера социально-культурной деятельности как совокупность видов спорта, сложившаяся в форме соревнований и специальной практики подготовки человека к ним [1].

К недостаткам данного закона стоит отнести его направленность на профессиональный спорт и связанные с ним правовые отношения. По мнению правоведа В.В. Галкина, «в нем нет духа заботы о здоровье нации, ее физическом и интеллектуальном развитии» [6, с. 123]. Но в тоже время закон призывает обеспечить «непрерывность и преемственность физического воспитания граждан, относящихся к различным возрастным группам».

Очевидно, что здоровье как неотъемлемый компонент ценности «жизнь» является одной из доминант государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Ценностный подход сейчас становится вектором, задающим направление развития во всех сферах жизни и деятельности общества. Находит свое выражение он

и в образовательных стандартах и программах, включая Федеральную образовательную программу дошкольного образования.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы формирования психического и физического здоровья человека. Поэтому на этапе дошкольного детства перед родителями и сотрудниками детского сада ставится задача формирования у детей знаний и практических навыков здорового образа жизни. Важно вызвать у детей осознанную потребность в соблюдении режима дня, правильного питания, систематических занятиях физической культурой [4, с. 79].

Очевидно, что одной из целей воспитательного и образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является выработка у дошкольников устойчивых представлений о здоровье и его составляющих, о необходимости придерживаться здорового образа жизни, о влиянии здоровья на жизнедеятельность человека, базовых знаний об анатомии, физиологии и гигиене человека. Такие знания позволяют ребенку слышать свой организм, обеспечивать его функционирование через гигиену, ЗОЖ, соблюдение мер безопасности при физической активности, уметь оказать первую помощь. Такие знания и навыки необходимы для осознания самоценности жизни, способствующей оптимистическому само- и мироощущению, выработке у ребенка потребности в регулярных занятиях физкультурой и спортом, желанию достичь совершенства в физическом и нравственном плане [5, с. 49–50]. Сохранение и укрепление здоровья, в конечном счете, обуславливаются позицией самого ребенка (его знаниями, умениями, действиями) в отношении к собственному здоровью, уровнем сформированности здорового образа жизни [5, с. 48].

В здоровьесберегающей деятельности важна свобода и инициатива самого ребенка, подкрепленные предметно-целевой работой педагогов и культурными практиками, принятыми в ДООУ и семье. Такие практики позволяют дошкольникам самостоятельно и инициативно применять в жизни полученные знания о здоровом образе жизни, гигиене, правилах безопасности в быту и во время физической активности. Дети посредством личного опыта «присваивают» себе совокупность этих знаний и правил, которые становятся неотъемлемой частью их собственной иерархии ценностей и потребностей, переходят в категорию осознанных и личностных [5, с. 51].

Педагог ДООУ в соответствии с профессиональными требованиями обязан иметь здоровьесберегающие компетенции, позволяющие осуществлять свою педагогическую профессиональную деятельность на основе современных требований, нацеленных на сохранение и укрепление здоровья, как подрастающего поколения, так и самого воспитателя.

**Здоровьесберегающие технологии** — это комплекс мер по охране и укреплению здоровья детей в образовательном учреждении. К таким мерам относят педагогические, психологические, медицинские программы и под-

ходы, которые обеспечивают безопасный для педагогов и детей учебный процесс. Также такие меры формируют базу знаний о здоровье и позитивное отношение к здоровому образу жизни.

Технологии здоровьесбережения основываются на следующих факторах учебного процесса:

- комфортные условия: доброжелательная атмосфера со стороны педагога и коллектива, отсутствие стрессовых ситуаций, адекватность требований к ребёнку на занятиях, их соответствие физическому, интеллектуальному и эмоциональному уровню развития ребенка;

- соответствие учебной нагрузки возрасту ребёнка;
- рациональная организация учебного и воспитательного процесса в соответствии с возрастными, половыми, культурными, индивидуальными, психологическими особенностями ребёнка;

- достаточная двигательная активность.

**Компетентность** — наличие знаний, опыта и навыков, нужных для эффективной деятельности в заданной предметной области. Также компетентность — качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным.

В контексте здоровьесбережения воспитатель должен владеть компетенциями в сфере здоровьесбережения, к которым относятся:

1. Позитивное отношение к своему здоровью, владение способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки и самоконтроля.

2. Знание и применение правил личной гигиены, умение заботиться о собственном здоровье, личной безопасности, владение способами оказания первой помощи.

3. Владение элементами психологической грамотности, половой культуры и поведения.

4. Наличие многообразия двигательного опыта и умение использовать его в массовых формах соревновательной деятельности, в организации активного отдыха и досуга.

5. Знание факторов положительного влияния здорового образа жизни на общее состояние организма.

6. Умение подбирать индивидуальные средства и методы для развития своих физических, психических и личностных качеств.

**Компетентностный подход** формирования здоровьесберегающих знаний педагогов дошкольного образования постепенно занимает ведущее место в профессиональной подготовке воспитателей, выступает основой образовательной государственной политики, трансформируется в общественно осознанное необходимое явление.

Педагог уточняет представления детей о здоровье, факторах, положительно влияющих на него, правилах безопасного поведения в двигательной деятельности (соблюдать очередность при занятиях с оборудованием, не толкать товарища, бегать в колонне, не обгоняя друг друга и др.), способствует пониманию детьми необходимости занятий физической культурой, важности правильного питания, соблюдения гигиены, закаливания для сохранения и укрепления здоровья. Формирует первичные представления об отдельных видах спорта [3].

Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 04.12. 2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // ИПО ГАРАНТ [сайт].— URL: <https://base.garant.ru/12157560/>. Дата обращения: 20.09.2023.
2. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // ИПО ГАРАНТ [сайт].— URL: <https://base.garant.ru/12191967/>. Дата обращения: 18.09.2023.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования // ИПО ГАРАНТ [сайт].— URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/406042493>. Дата обращения: 18.09.2023.
4. Боева, Д. М. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ / Д. М. Боева // Ребенок-дошкольник в современном образовательном пространстве: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции, Липецк, 27 мая 2022 года. — Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. — С. 79–82.
5. Борисова, М. М. Формирование ценности жизни и здоровья в дошкольном возрасте как проблема воспитания / М. М. Борисова, С. Е. Шукшина // *Nominum*. — 2023. — № 1(9). — С. 47–58.
6. Махаматов, Т. Т. Здоровье как ценность в массовом спорте России и Китая / Т. Т. Махаматов, Н. В. Узюмова // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. — 2023. — Т. 13, № 6. — С. 120–125.

## Организация экспериментальной работы по обследованию просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе логопедического сопровождения

Куницына Татьяна Андреевна, студент магистратуры  
Научный руководитель: Чушева Наталья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В исследовании описана экспериментальная работа по обследованию просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе логопедического сопровождения. Обращается внимание на то, что необходимо уделять повышенное внимание развитию умений воспроизведения и восприятия интонации и логического ударения.*

**Ключевые слова:** коррекционная работа, просодика, младший школьный возраст, тяжелые нарушения речи.

Коррекционная работа данной формы речевого нарушения представляет собой определенные трудности и так важно именно раннее выявление и коррекция нарушений просодики. В настоящее время в логопедии вопросы изучения особенностей формирования просодической стороны речи остаются актуальными. Выявление и преодоление нарушения просодической стороны речи именно в младшем школьном возрасте имеет огромное значение для последующей жизни ребенка.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано на необходимость обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в период дошкольного детства. Основные положения данных документов определяют содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования с детьми с ТНР, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации [14, ст. 79. п. 3; 8, п. 1.6, 2.11.2; 3].

Следовательно, необходимым условием включения ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями в образовательный процесс является организация его систематического, адекватного психолого-педагогического сопровождения с целью обеспечения достижений максимальной коррекции нарушений развития. Данное условие предполагает проведение индивидуальной педагогической диагностики учителем-логопедом, что позволяет выявить негативную симптоматику в отношении общего и речевого развития, задачи коррекционно-развивающего обучения и адаптировать содержание образовательной программы в соответствии с возможностями и способностями каждого ребенка.

Нарушения просодической стороны отмечает Е. Н. Виарская, можно проследить уже в младенческом возрасте, проявляются они в нарушении дифференцированности различных эмоциональных реакций [5].

Р. И. Мартынова, О. А. Токарева также выделяют у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией нарушение дыхания, которое в основном проявляется в рас-

стройствах ритма и глубины. У таких детей учащённое речевое дыхание и на выдохе. Встречается также у детей фальцет (визжащий голос). У некоторых детей с дизартрией речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе — речь становится захлебывающейся [7] [8].

Е. Ф. Архипова подчеркивает, что дети с речевой патологией не умеют изменять силу и высоту голоса, недостаточно четко воспроизводят звуки и их сочетания, неправильно воспроизводят речевой материал в заданном темпе. У них нарушено восприятие и воспроизведение различных ритмов [2] [3].

Е. Ф. Архипова также наблюдает нарушения правильной расстановки ритмических и динамических ударений, интонационной и эмоциональной выразительности речи. О нарушениях ритмической организации речи говорит постепенное замедление фразовой речи, переходящее в бормотание [4].

В эксперименте приняли участие детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Период проведения исследовательской работы: январь — февраль 2024 года. Для исследования особенностей просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи была определена база исследования — Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 4. Цель эксперимента — выявить особенности развития просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Критерии отбора детей: младший школьный возраст, 3 класс. Дети от 9–10 лет.

Анализ результатов обследования ритма показал, что у детей экспериментальной группы (ЭГ) высокого уровня ритма не было выявлено. Уровень ВС у 40% детей ЭГ. Средний уровень при обследовании ритма выявлен у 60% детей ЭГ. Низкого уровня при обследовании ритма не было выявлено.

Анализ результатов обследования интонации показал, что у детей ЭГ высокого и выше среднего уровня интонации не было выявлено. Средний уровень при обследовании интонации выявлен у 40% детей ЭГ. Уровень ниже среднего выявили у 60% детей. Низкого уровня при обследовании интонации не было выявлено.



Анализ результатов обследования логического ударения показал, что у детей ЭГ высокого и выше среднего уровня не было выявлено. Средний уровень при обследовании логического ударения выявлен у 60% детей ЭГ. Уровень ниже среднего выявили у 20% детей. Низкий уровень при обследовании интонации у 20% детей.

Анализ результатов обследования голоса и тембра показал, что у детей ЭГ высокого уровня не было выявлено. Уровень выше среднего был выявлен у 40% детей ЭГ. Средний уровень по результатам обследования голоса и тембра выявили у 60% детей. Низкого уровня при обследовании не было выявлено.

Дети экспериментальной группы в целом показали средний уровень умения воспринимать и воспроизводить ритмы, с небольшим преимуществом в восприятии (средне-групповое значение 2,8 против 2,4 при воспроизведении). Результаты в области интонации оказались ниже среднего, с одинаковыми показателями в восприятии и воспроизведении интонации (средне-групповое значение 1,6), что указывает на слабую развитость данных навыков у детей группы. Большинство детей успешно идентифицируют стандартные ритмические паттерны, однако испытывают трудности с более сложными комбинациями. Дети лучше справляются с простыми ритмами, но

часто теряют синхронизацию при попытке воспроизвести более сложные последовательности. Самый низкий показатель, дети редко демонстрируют способность контролировать тембр своего голоса, что требует дальнейшего развития в обучении.

Исходя из этих данных, можно заключить, что дети экспериментальной группы демонстрируют средний уровень музыкальных способностей, с наибольшими трудностями в воспроизведении логического ударения и восприятии и воспроизведении интонации. Эти результаты могут служить основанием для коррекционных и развивающих занятий в указанных областях.

Данные показывают, что дети экспериментальной группы имеют средние и ниже среднего показатели по восприятию и воспроизведению ритма, интонации, логического ударения, а также по модуляции голоса и тембру. Это подчеркивает важность целенаправленной и систематической работы в области просодической стороны речи, которая должна включать как упражнения на развитие музыкальных навыков, так и специфические логопедические методики. Особое внимание следует уделить развитию умений воспроизведения и восприятия интонации и логического ударения, где результаты оказались наименее удовлетворительными.

#### Литература:

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: автореферат дисс. канд. пед. наук: Москва, 2005. — 25 с.
2. Архипова, Е. Ф. Исследование просодической стороны речи Е. Ф. Архиповой [Электронный ресурс]. — URL: <http://dou13.rbadm.ru/DswMedia/issledovanieprosodikidlyapedagogov.pdf>. — (дата обращения: 12.09.2024).
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 319 с.
4. Ахметзянова, А. И. Исследование рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А. И. Ахметзянова, Н. А. Сайфуллина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под. ред. А. И. Ахметзяновой. — Казань: Казан. ун-та, 2018. — С. 8–12.
5. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. / Е. Н. Винарская — М.: Просвещение, 1987
6. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие, — М.: Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
7. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] / Р. И. Мартынова, под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской — Москва, 1975. — 121 с.
8. Токарева, О. А. Расстройства речи у детей и подростков Дизартрии [Текст] / О. А. Токарева, под общ. ред. С. С. Ляпидевского. — Москва: Медицина, 1969. — 288 с.

## Инновационные технологии в музыкальном воспитании дошкольников (из опыта работы)

Мельник Марина Викторовна, музыкальный руководитель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Данная тема актуальна, потому что современный мир непрерывно меняется, а с ним меняются и наши дети. В настоящее время дети очень активны, любят получать

много разнообразной информации, поэтому музыкальному руководителю необходимо применять различные инновационные методы и технологии, чтобы заинтересо-

вать детей на занятиях, удержать их внимание для дальнейшего усвоения материала. А для этого и сам педагог должен учиться и познавать новое.

В основе инноваций в музыкальном воспитании детей лежит коллективная деятельность, объединяющая: пение, ритмизированную речь, игру на детских музыкальных инструментах, танец, импровизированное движение под музыку, озвучивание стихов, сказок, мультипликационных фильмов.

В своей работе я руководствуюсь следующими принципами: воспитанники и я являемся равноправными партнерами (я умею интересно играть, придумываю и организовываю игры); даю свободу и самостоятельность в выборе детьми знаний, умений и навыков, но это не означает вседозволенность — это подчинение своих действий общим правилам; я ориентирую детей на индивидуальные открытия. При этом я учитываю возрастные, речевые, индивидуальные музыкальные особенности и потребности дошкольников.

Для сохранения и укрепления физического и психического здоровья, в первую очередь я применяю здоровьесберегающие технологии, обеспечивающие эмоциональное благополучие каждого ребенка, формирование положительного отношения ребенка к окружающему миру, семье, сверстникам, самому себе, организует сотрудничество с родителями в вопросах здорового образа жизни, профилактики заболеваний.

Основные методы моей работы в здоровьесберегающей технологии: валеологические песни, дыхательная и артикуляционная гимнастика, пальчиковые и речевые игры, музыкотерапия, игровой массаж, бодиперкуссия, эвритмия, танцетерапия, сказкотерапия.

Игровые технологии в своей работе я использую во всех видах деятельности, подбирая их, исходя из поставленных мною педагогических целей и задач. Основные формы игровой технологии — музыкальные и музыкально — дидактические игры. Они имеют две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, другая — игровая, ради которой действует ребенок, это: игры звуками и элементарное музицирование, коммуникативные игры и танцы, нейропсихологическая ритмика, игрогимнастика, координационно — подвижные игры.

Очень полюбили дошкольникам «Хор рук». Интересен он тем, что все участники делятся на «хор из двух голосов» и двух ведущих — «дирижеров». У каждой группы своя роль, тема и действия. Например, на весеннем празднике дети делятся на «цветы» и «бабочки». Правильно подбирая музыкальное сопровождение, я учу детей слышать музыку и выполнять определенные танцевальные движения руками именно в тот момент, когда звучит мелодия для «бабочек» или «цветов». Так дети учатся слышать музыкальное произведение, определять музыкальные фразы, их характер, и в соответствии с этими условиями выполнять движения. Развивается координация движений, музыкальный слух.

При разучивании песен обратила внимание, что частую детям сложно дается запоминание текста песен. В этом мне очень помогает применение в работе мнемодиаграмм, которые эффективны при запоминании песни, развивают ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, внимание, воображение, речь. В дошкольном возрасте у детей преобладает зрительно-образная память, поэтому они лучше и быстрее запоминают картинки.

Очень полюбилась дошкольникам такая технология как «Ритм на воде». Данную инновацию я внедрила в своей практике после знакомства с творческой работой музыкального руководителя детского сада города Сочи Каролиной Ивлевой. В чем суть данной инновационной технологии? Дети контактируют с водой. В летний период на свежем воздухе дети с удовольствием садятся на специальные непромокаемые подушечки, сшитые родителями вокруг большого таза, наполненного водой, и, слушая музыку, выполняют ладошками хлопки по воде, по краю таза, в воде выполняют ритмичные пальчиковые упражнения, пропевая при этом различные слова, слоги, считалки. Исполняют действия как одновременно, так и по ролям.

С большим интересом дети организуют «Бумажный оркестр». Для этого особенных затрат не надо: лист бумаги А4. Я стараюсь использовать цветные, в соответствии с временем года. Короткую сторону листа я прикрепляю на трубочку из бумаги, чтобы детям было удобно его держать и далее — полет фантазий: по бумаге можно ритмично ударять под музыку, делать «плавающие» взмахи, повороты, приседания и наклоны. В результате получается необычное звучание как аккомпанемент к музыкальному произведению, параллельно сопутствующее танцу.

Недавно мы с ребятами слушали на музыкальном занятии, какие звуки издают предметы, окружающие нас, и сделали вывод, что можем создать сами необычный оркестр. Назвали мы его «Хрустальный оркестр».

Соблюдая все правила техники безопасности, мы набрали в стеклянные бутылочки воду на разном уровне, окрасили ее пищевой краской и выстроили гармонию, соответствующую гамме. Таким образом, у нас получился необычный оркестр, в котором дети играли еще на грецких орехах, камешках, воздушных шариках, которые были слегка надуты и при щипке пальцами на сильную долю такта издавали интересный звук.

Послушать хруст снега на Кубани удастся нам очень редко, поэтому мы с ребятами нашли способ услышать этот завораживающий звук: воздушные шарики наполнили крахмалом и крепко завязали. Сжимая шарик, дети получали огромное удовольствие и от издаваемых звуков скрипящего снега, и от лечебного массажа рук.

Синтез искусств в эстетическом развитии дошкольников возможен потому, что отдельные виды искусства, например, живопись, музыка и литература, отражают, изображают один и тот же объект окружающей действительности, но с различных точек зрения, различными,

присущими только конкретному виду искусства средствами выразительности, которые интегрируясь, создают целостные образы в представлении детей.

Важную роль в своей работе я отвожу проектной деятельности. Например, проект «Хоровод России» появился в преддверии праздника «День народного единства», когда выяснилось, что дети имеют довольно скудные представления о многонациональности нашей страны и поэтому не могут понять смысл этого праздника. Я провожу диагностические мероприятия, анализ развивающей предметно — пространственной среды, ставлю цель и задачи, вместе с педагогами разрабатываю план реализации проекта, определяем участников, подбираю музыкальный материал. Вместе разрабатываем конспекты, сценарии мероприятий. Задачи ставлю для всех категорий участников: педагогов, детей, родителей. Затем, происходит непосредственная реализация проекта, куда я включаю самые разнообразные формы и виды деятельности. У каждой совместной деятельности предусмотрен продукт — результат. Итогом проекта всегда является мероприятие. В данном проекте это была «Развлекательно — познавательная программа »Дружат дети все страны».

Информационно — компьютерные технологии дают дополнительную учебную информацию и разнообразный иллюстративный материал, как статический, так и динамический (слайды, анимации, видеоматериалы).

Я считаю, что это сильное средство улучшения эффективности развития, усиление мотивации дошкольника, занимательного интереса. В своей работе применяю интерактивную доску, QR — технологии (QR — коды на тексты, иллюстрации, музыку создаю самостоятельно, онлайн с помощью программы генератора кода).

Применение музыкальной грамоты — новая технология для меня. Случайно узнала о ней на просторах сети Интернет.

Это новое направление, которое объединяет в себе элементы музыки и графики. Основная идея музыкальной грамоты заключается в создании визуального отображения музыкальных композиций, которое позволяет воспринимать музыку с помощью графических изображений. Музыкальная грамота позволяет вести занятия с использованием элементов логоритмики, когда дети пропевают слова песни сопровождая их движениями рук. Даже маленькие дети могут работать на музыкальных занятиях с музыкальной грамотой. Я использую пальчики или изображение фигур в воздухе, чтобы помочь детям понять музыкальную структуру.

С использованием музыкальной грамоты на музыкальных занятиях дети становятся более усидчивыми и заинтересованными в изучении музыки. Такой метод обучения не только способствует развитию музыкальных навыков, но и позволяет детям впервые познакомиться с музыкальной терминологией, формой и структурой композиций.

Для работы над ритмом и оттенками в музыке использую Lego — технику. Слушая музыку, дети могут моделировать ее с помощью конструктора: выстраивать этажи, показывая жанр и музыкальную форму. Главная моя задача при использовании LEGO в слушании музыки — научить ребенка понимать музыку и рассказывать о характеристиках музыкального образа. Моделирование элементов музыкального языка с помощью конструктора LEGO можно трактовать как апробированный инновационный подход в музыкальном воспитании, позволяющий эффективно и комплексно.

**Вывод:** Использование новых технологий в музыкальной деятельности, доступных дошкольному возрасту, помогает мне научить детей любить и понимать музыку, а именно повысить качество развития музыкально — творческих способностей детей вывод.

## Развитие мышления (логического, комбинаторного, алгоритмического) учащихся младшего школьного возраста на уроках математики

Палехина Юлия Леонидовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Романюк Лариса Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматриваются используемые на уроках математики способы и приемы, которые позволяют формировать и развивать логическое, комбинаторное и алгоритмическое мышление школьников 1–4 классов. Применение нестандартных, творческих решений в педагогической практике может способствовать интенсивному развитию различных интеллектуальных операций у учащихся.*

**Ключевые слова:** математика, начальный класс, алгоритм, комбинаторные задачи, логическое мышление, гибкость мышления.

На сегодняшний день при развитии общества необходимо уделять внимание такой важной теме, как обучение и воспитание современного подрастающего

поколения. Особенность первой ступени российского образования заключается в том, что она формирует у школьника умение учиться и способность к организации своей

деятельности (не только учебной): принимать, следовать и достигать поставленной цели, а также формирует основы в личностный рост обучающегося и способствует развитию у него различных интеллектуальных операций.

С внедрением Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в начальном образовании произошла переориентация со знаниевой парадигмы на компетентно-деятельностный подход. В этой связи перед российским образованием возникла новая цель: сформировать у обучающегося универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) [7].

На начальном этапе образования школьники уже должны освоить элементы логических операций (сравнения, синтез, классификация и др.). По этой причине перед современным учителем начальных классов ставится важнейшая задача, заключающаяся в формировании у школьника разнообразных качеств и видов мышления, которые, в свою очередь, смогут дать ему возможность чётко формулировать собственные выводы, аргументировать свою позицию, и, в результате, самостоятельно получать знания и применять их в реальной жизни [3].

Математику по праву можно считать одной из важнейших дисциплин, изучаемых на начальном этапе обучения. Она способствует формированию логического, комбинаторного, алгоритмического, а также критического и творческого мышления. К тому же, математика помогает осваивать различные вычислительные навыки.

Для поддержания интереса у школьников к данной дисциплине и активной, плодотворной работы в течение всего урока учителю нужно уметь грамотно организовывать и осуществлять учебный процесс (применение современных информационных технологий, способов развития творческого и критического мышления и т.д.).

В процессе изучения математики в начальной школе необходимо достигнуть следующих целей:

- 1) выработать отдельные компоненты самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся;
- 2) сформировать логическое, комбинаторное, алгоритмическое мышление;
- 3) сформировать пространственное воображение;
- 4) сформировать математическую речь;
- 5) сформировать критическое мышление [4];

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, познавательные универсальные действия содержат в себе логические универсальные действия [7], которые включают в себя:

- анализ объектов с целью выделения признаков;
- синтез — составление целого из частей;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие,
- выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;

— доказательство;

— выдвижение гипотез и их обоснование.

Уже с первого класса необходимо вводить специальные задания и задачи, нацеленные на формирование познавательных способностей школьников. Также не следует забывать об использовании дополнительных, «нестандартных» заданий на развитие логики с применением знаний в реальной жизни.

На начальном этапе обучения следует формировать у обучающихся умение выделять в предметах различные свойства.

В первом классе можно начать с упражнений, способствующих развитию наблюдательности. Эти задания непосредственно связаны с такими интеллектуальными операциями логического мышления как анализ, сравнение, синтез. После того как школьники научатся выделять свойства при сравнении предметов, следует приступить к формированию у них понятий о признаках, о выделении их общих и отличительных признаков.

Применение нестандартных математическо-логических задач в педагогической практике учителя является отличным инструментом для успешного формирования у школьников логического мышления. Наиболее эффективного результата можно добиться при использовании разнообразных способов работы над конкретной задачей, а именно: анализ решенной задачи; решение задач различными способами; «проецирование» ситуации, описанной в задаче («начертить схему к задаче»); самостоятельное составление задач; решение задач с отсутствующими или лишними данными; изменение вопроса задачи и т.п. [5].

В учебно-методических комплексах различных программ для начальной школы по математике отчетливо наблюдается тенденция к формированию познавательных интересов учеников: в учебниках имеются задания на развитие памяти, наблюдательности, внимания, а помимо этого содержатся нестандартные математическо-логические упражнения применением знаний в реальной жизни.

Но также не следует забывать и о необходимости применения алгоритмов в педагогической практике, даже не смотря на то, что данный факт уже является требованием эпохи, без которого ученик пройти не сможет. Применять алгоритмический метод на уроках математики можно всегда по-разному: эти методы могут быть предложены учителем «в готовом виде» для заучивания, а после — для дальнейшего закрепления во время выполнения заданий [1].

Однако допускается и «открывать» алгоритмические методы самостоятельно учениками. При применении данного способа потребуется большое количество времени, но этот прием весьма значим. Важно помнить, что обучение алгоритмам не сводится к их заучиванию. Оно подразумевает формирование собственных алгоритмов, иными словами, это и является новым открытием, творческим процессом.

В первом классе, на начальном этапе обучения решения задач, в период подготовки (составление рассказа



по рисункам), учитель дает школьникам первоначальное представление об алгоритмах:

- что нам предстоит найти: целое или часть?
- что нам известно?
- на какое арифметическое действие решается данная задача?
- составление числового выражения.

Значимость комбинаторных задач при создании методов для развития интеллекта прежде всего отражена в различных комбинаторных упражнениях, которые ученик выполняет на разных стадиях обучения. Например, основываясь лишь на собственном опыте, школьник вполне может справиться со следующим упражнением:

«В детском саду было 6 групп. Пришла бригада маляров, для того чтобы покрасить песочницы и грибочки, но таким образом, чтобы они отличались друг от друга. У бригады имелось только 3 банки с краской: синяя, оранжевая и красная. Давайте поможем бригаде раскрасить песочницы со грибочками». Школьникам также предлагается схематический рисунок, на нем представлены 6 песочниц с грибочками [4].

Как правило, учащиеся без помощи учителя соотносят каждую краску с тем или иным элементом рисунка. Допустим, песочница синяя, ножка гриба оранжевая, а сам гриб красного цвета. При возникновении трудностей

учитель может показать школьникам, как следует раскрасить один рисунок. Вся последующая работа учащихся сопряжена с различными интеллектуальными операциями: анализом, синтезом, сравнением. В данной ситуации будет правильно, если учитель позволит ученикам произвести самостоятельный выбор метода.

Современный учитель начальной школы обучает оптимальным методам решения комбинаторных задач, непротиворечащих содержанию школьной программы, а также соответствующим требованиям начального курса математики, посредством усвоения навыков их решения. В конечном счете, школьники помимо того, что самостоятельно открывают все новые и новые способы решения, еще и учатся анализу признаков объектов, их всестороннему синтезу, обобщению этих признаков по разным критериям, исходя из первоначальных данных задачи или задания [2]. Также у школьников вырабатывается способность к нахождению наиболее подходящего способа решения, быстрой адаптации к новым требованиям и условиям.

Таким образом, использование учителем всесторонних эффективных методов и приемов на уроках математики позволяет не только развивать различные виды мышления школьников, но и дает им возможность овладеть гибкостью мышления, то есть применить полученные знания в нестандартных ситуациях.

#### Литература:

1. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в нач. классах. / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова — М.: Просвещение, 1984. — 234 с.
2. Ермакова Е. С., Румянцева И. Б., Целищева И. И. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2007.
3. Занков, Л. В. Память и мышление в учебной деятельности школьника / Л. В. Занков // Советская педагогика. — 1969. — № 10. — С. 95–106.
4. Рахмонова Гулчехра Эргашевна. Преподавание математики в начальных классах // Достижения науки и образования. 2019. № 7 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-matematiki-v-nachalnyh-klassah>.
5. Румянцева И. Б., Муравьева Е. Б., Целищева С. С. Интегрированные комбинаторные задания для младших школьников // Начальная школа. 2014. № 7. С. 97–98.
6. Якунина Наталья Алексеевна. Развитие гибкости мышления младших школьников в процессе решения комбинаторных задач // Гаудеамус. 2018. № 2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gibkosti-myshleniya-mladshih-shkolnikov-v-protseste-resheniya-kombinatornyh-zadach>.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования, — 2-е изд. — М.: ВАКО, 2022. — 161 с.

## Организация музыкальных занятий с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития

Полынцева Светлана Валерьевна, музыкальный руководитель  
МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска (Краснодарский край)

*В статье автор рассказывает о том, как установить контакт с ребенком с ТМНР на музыкальных занятиях.*

**Ключевые слова:** музыкальные занятия, дети с ТМНР, нарушение развития.

Музыка традиционно занимает важное место в системе коррекционной помощи детям с нарушениями развития. Музыкальные занятия составляют обязательную часть программ специализированных детских садов и школ, а также многих реабилитационных центров. Здесь наряду с обычными обучающими задачами ставятся более специфические, соответствующие задачам коррекционной помощи разным категориям детей. Опыт работы музыкальных педагогов позволяет говорить о том, что музыка и специальные музыкальные занятия предоставляют специалисту возможности для коррекционной работы по многим направлениям [3].

Музыка используется как важный и специфический инструмент коррекционной работы. Так, логоритмика традиционно играет важную роль в работе логопеда и сурдопедагога. Существуют описания занятий по обучению игре на музыкальном инструменте детей, имеющих нарушения зрения (Ю. М. Гохфельд, Р. Дегенхарт, В. Н. Кулаков, Т. Б. Тимофеева и др.). Известен опыт работы по формированию чувства ритма у детей с отставанием в умственном развитии, показывающий ее эффективность в развитии психических функций и повышении успеваемости детей [3].

В настоящее время музыкальный руководитель в своей работе часто сталкивается с различными трудностями в коррекционно-развивающей деятельности из-за возросшего количества детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее дети с ТМНР). Дети данной категории имеют ряд основных особенностей: недоразвитие всех психических процессов, несформированность функций внимания, нарушение эмоционально — волевой сферы, нарушение сенсомоторных функций, речи, отмечается низкая познавательная активность, моторная неловкость, плохая координация движений и многое другое. Также, существенной проблемой является то, что результатов от своей работы педагоги ждут достаточно долго и не всегда дети дают «обратную связь». Большинство представленных методов оказываются неприменимы к детям с ТМНР и специалистам постоянно приходится комбинировать в своей деятельности различные методики, техники и приемы работы.

При работе с детьми имеющие тяжелые нарушения развития используются такие виды деятельности как: игровая, двигательная, музыкальная, коммуникативная.

Практически все дети с ТМНР имеют низкий уровень развития осязания и моторики рук. Из-за имею-

щихся интеллектуальных и сопутствующих нарушений дети не могут спонтанно, по подражанию, овладеть различными предметно-практическими действиями. В результате малой двигательной активности, мышцы рук оказываются вялыми или слишком напряженными, целенаправленные действия с окружающими предметами отсутствуют. Следствием является сниженный общий уровень активности и крайне высокая истощаемость.

Во время активных и пассивных (сопряженных с действиями педагога) движений под музыку ребенок получает ощущения от собственного тела, осваивает его возможности. Эти движения являются источником специфических кинестетических, тактильных, вестибулярных, а также зрительных ощущений. Игра на элементарных музыкальных инструментах (колокольчик, погремушки, ложки, бубен, барабан металлофон, маракасы) представляет собой один из вариантов активности ребенка. При этом он получает немедленный «ответ» на собственную активность — слышит характерный звук, если движение соответствует инструменту, и, наоборот, при неправильном движении не получает ожидаемого эффекта.

Развитие двигательной сферы, легкость усвоения новых двигательных навыков ставит ребенка в выигрышное положение по сравнению с другими детьми. С одной стороны, в их распоряжении оказывается больше умений и навыков, они становятся более успешны при выполнении разнообразных упражнений, а также в быту, в играх и на уроках. С другой стороны, закрепление моторных навыков позволяет достигать успехов и в других областях, на первый взгляд, далеких от моторной сферы. Как указывал Э. Жак-Далькроз, «главное преимущество автоматических движений заключается в том, что они оставляют уму свободу заняться чем-нибудь другим» (Э. Жак-Далькроз, 2008, с. 44). Л. С. Выготский писал о том же: «Привычка, автоматизируя действия, <...> освобождает и разгружает работу нашего внимания» (Л. С. Выготский, 2001, с. 71). В зависимости от особенностей детей, с которыми проводится работа, акцент во время музыкального занятия может ставиться на увеличении общей двигательной активности или, напротив, расслаблении ребенка [3].

### Содержание музыкально-игровых занятий:

**Приветствие.** Каждое занятие начинается с приветствия. Оно повторяется на протяжении всего периода проведения музыкальных занятий. С помощью приветствия мы подготавливаем ребенка к предстоящей работе.

**Музыкально-ритмические движения.** После ответственной песенки проводится ритмическая разминка с движениями. Это способствует активизации внимания, памяти, координации движения, развивает чувство ритма.

**Игра на музыкальных инструментах.** Далее проводятся игровые песенки с музыкальными инструментами. Музыкальные инструменты для детей — это одна из разновидностей развивающих игрушек. Они разрабатывают мелкую моторику рук, формируют чувство ритма, координацию движений, учат детей различать «голоса» инструментов, т.е. развивает слуховое восприятие.

**Пальчиковые игры.** Основная часть музыкально занятия включает в себя жестовые и пальчиковые игры. Эти игры способствуют развитию общей и мелкой моторики, слуховой и глазодвигательной координации, подражательных движений, развитию речи.

**Игры с атрибутами.** Игры с предметами формируют у ребенка зрительно-осознательную активность. В ходе таких игр ребенок обучается конкретному практическому действию — захват предмета разной формы и фактуры из рук взрослого.

**Песни на звукоподражание.** Короткие песенки на развитие речи представляют собой несложные песенки, в которых присутствуют короткие повторяющиеся слова и фразы. Практически все песни на звукоподражание предполагают использование соответствующих игрушек. Это способствует повышению интереса, у ребенка появляется желание произносить (повторять) одни и те же звуко сочетания неоднократно.

Заключительная часть также является важным компонентом структуры занятия, на котором у детей формируется представление о его завершении. Она способствует развитию у ребенка с ТМНР представлений о временном регламенте: определяет начало и конец занятия.

Результаты исследования экспериментально подтвердили, что разработанная структура и примерное содержание музыкально-ритмических занятий способствовали улучшению познавательной и эмоциональной сферы

обучающихся с ТМНР, что выражалось в формировании у ребенка элементарных представлений о возможностях собственного тела, многообразии окружающих звуков (музыка, голос, шумы) и способах их извлечения, роли музыки в жизни человека; установлении эмоциональной связи с педагогом, принятии его деятельности, формировании положительных эмоций на прикосновения; развитии тактильной чувствительности, положительно влияющей на уравнивание эмоциональной сферы у детей с ТМНР. Различные виды деятельности предоставили педагогу возможность найти наиболее эффективные из них и разнообразить структуру и содержание занятия [1].

Процесс обучения музыкально-ритмической деятельности детей с ТМНР будет эффективным при обеспечении целенаправленной реализации комплекса специальных педагогических условий. К данным условиям можно отнести: создание музыкально-развивающей среды; обеспечение успешности музыкально-ритмических занятий с помощью гуманизации процесса обучения, использования игровых приемов, взаимопомощи, создания эмоционально-оптимистичной психологической атмосферы; совершенствование квалификации специального педагога; наличие различных музыкальных инструментов и звучащие предметы; наличие примерной адаптированной рабочей программы музыкально-ритмических занятий; организацию обучения музыкально-ритмической деятельности в доступной форме, в более замедленном темпе, с учетом особых образовательных потребностей и двигательных возможностей детей; ослабление нарушений развития, присущих обучающимся с ТМНР, как средствами самой музыкально-ритмической деятельности, так с помощью психокоррекционных технологий и адаптивной физической культуры; междисциплинарное взаимодействие специального педагога с другими специалистами образовательной организации и родителями в формировании основ музыкально-ритмической деятельности обучающихся [1].

#### Литература:

1. Евтушенко И. В., Мазурова Ю. Г., Санина Н. С., Федорова О. Ю., Горский Б. Б. Особенности организации музыкально — ритмических занятий с детьми ТМНР // Современные проблемы науки и образования. — 2018.
2. Королькова, Е. А. Музыкальное занятие как средство коррекционного развития при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Королькова. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 87–90. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10224/> (дата обращения: 10.10.2024).
3. Константинова И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. — М.: Теревинф, 2013.

## Специфика речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка  
МКОУ «Сухобузимская СШ имени Героя Советского Союза С. Н. Портнягина» (Красноярский край)

*Статья посвящена обзору научных данных о закономерностях и особенностях речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Показано, что отставание от возрастной нормы в речевом развитии у дошкольников с задержкой психического развития непосредственно связано с замедленным темпом развития таких познавательных процессов, как мышление, память, внимание, воображение, с недостаточной сформированностью способности к волевой регуляции поведения, быстрой истощаемостью и пресыщением интеллектуальной деятельностью. Из этого следует закономерный вывод о том, что логопедическая работа по коррекции речевых нарушений у дошкольников с задержкой психического развития должна осуществляться совместно с психокоррекционной работой.*

**Ключевые слова:** речевое развитие, задержка психического развития, дошкольник, познавательные процессы, речь.

Феномен задержки психического развития (далее — ЗПР) имеет давнюю историю мультидисциплинарных исследований, однако научно-исследовательский интерес к ЗПР не только не угасает, но и, напротив, возрастает. Это обусловлено, прежде всего, широкой распространённостью данного типа психофизиологического нарушения в детской популяции. В разных источниках приводятся различные сведения о частоте встречаемости ЗПР у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Так, в исследовании В. В. Виноградова-Савченко [3] приводятся данные о том, что не менее 15% детей не могут освоить программу первого года обучения в школе, и при прохождении ими ПМПК подтверждается ЗПР различной этиологии. При этом с начала 2000-х годов численность таких детей возросла в два с половиной раза, и общая доля детей, у которых ещё в дошкольном детстве выявлены отклонения от нормотипичных показателей в психофизиологическом развитии, подтвердившиеся в младшем школьном возрасте, составляет уже около 30% против прежних 12%. По утверждению коллектива учёных под руководством О. А. Сергеевой [16], доля детей с ЗПР определяется как 25% от общей численности детской популяции. А. В. Голощапов [4] приводит данные, согласно которым около 20% детей на момент поступления в школу имеют задержки психического развития. По данным Д. А. Емелиной [5], ЗПР диагностируется у каждого четвёртого ребёнка младшего школьного возраста после первого года обучения в школе, завершившегося неуспешным освоением программы.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [20], дети с ЗПР получают образование в общеобразовательных детских садах и школах и имеют особый статус — «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», который им присваивается психолого-медико-педагогической комиссией. Результаты освоения детьми ступени дошкольного образования зафиксированы в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) [15], на основе которой педагогическим коллективом детского сада разрабатывается адаптированная основная обра-

зовательная программа, результативная часть которой полностью соответствует образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, и реализуется в те же сроки обучения. Таким образом, в семилетнем возрасте дети с ЗПР выпускаются из детского сада и на общих основаниях поступают в общеобразовательную школу, где им предстоит обучаться по одному из двух вариантов АООП (вариант 7.1 или вариант 7.2). Соответственно, выпускники детского сада с ЗПР, так же, как обычные дети, должны быть психологически готовы к овладению новым видом деятельности — учебной деятельностью, а также к адаптации в новом образовательном пространстве школы.

Основным инструментом познания, реализации учебной деятельности и социальной адаптации является речь. В этой связи речевое развитие детей дошкольного возраста с ЗПР, его специфика, которая неизбежно будет влиять и на результативность освоения детьми чтения и письма, и на их межличностное общение с педагогами и со сверстниками, представляет особый интерес не только в научно-исследовательском плане, но и в прикладном.

Существующие на сегодняшний день многочисленные научные исследования феномена ЗПР могут быть сгруппированы в три направления: клинико-патопсихологический (вопросы дифференциальной диагностики, классификации ЗПР), нейропсихологический (изучение многоуровневой иерархической организации психических процессов и функций при онто- и дизонтогенезе) и психолого-педагогический (изучение затруднений и специфических нарушений школьных навыков, определение причин и условий их преодоления) [8].

Задержка психического развития — это «замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности» [5, С. 24].

Согласно международной классификации болезней 11-го пересмотра, ЗПР — это «общее расстройство пси-



хологического развития (F 83)», которое находится в зоне пограничной умственной отсталости (по тесту Векслера IQ от 70 до 90 условных единиц) [9].

К детям с ЗПР относятся дети, не имеющие выраженных отклонений в развитии (умственной отсталости, тяжелого речевого недоразвития, выраженных первичных недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем — слуха, зрения, двигательной системы). Как отмечает И. Ю. Борякова [2], у большинства из них отмечается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Именно полиморфизмом симптоматики обусловлена множественность подходов к классификации рассматриваемого вида психического дизонтогенеза. В разное время классификации ЗПР разрабатывались В. В. Лебединским, Ю. Г. Демьяновым, М. Ф. Певзнер. Во всех ранних классификациях, независимо от количества выделяемых их авторами клинических вариантов, задержка психического развития рассматривалась как временное состояние, приобретённое на ранних этапах постнатального развития и преодолеваемое в процессе развития в условиях, учитывающих индивидуально-типологические характеристики детей [8].

Более поздний вариант классификации ЗПР, предложенный К. С. Лебединской [12], отражает не только механизмы нарушения психического развития, но и его этиологию. На основе этиопатогенетического принципа были выделены четыре основных клинических типа ЗПР: конституциональный, соматогенный, психогенный и церебрально-органический. Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинко-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности и нередко осложнён рядом болезненных признаков — соматических, энцефалопатических, неврологических.

В вопросе об особенностях психического развития детей с ЗПР большинство учёных сходятся во мнении, что главная причина трудностей в освоении ими образовательных программ заключается в ослабленном нервно-психическом здоровье. Трудности в обучении могут быть обусловлены незрелостью эмоционально-личностной сферы, снижением уровня развития познавательной деятельности или сочетанием тех и других неблагоприятных факторов. Академическая неуспешность в школе у детей с ЗПР чаще всего является следствием отсутствия или недостаточности стимуляции развития познавательной деятельности в сензитивные периоды дошкольного детства [8].

Своеобразие речевого развития детей с ЗПР исследовали Н. Ю. Борякова [2], С. В. Зорина [6], Р. И. Лалаева [10–11], Е. А. Логинова [13], Е. Ф. Собонович [18], Н. А. Цыпина [22] и др. Оно проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недо-

статков речевого развития, при этом симптоматика и механизмы речевых нарушений неоднородны.

Р. И. Лалаева [10–11] отмечает, что тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения:

— при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует уровню развития при нормальном развитии;

— при ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

Н. А. Кузь [8] убедительно доказано, что одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи.

В вопросе о классификации речевых нарушений у детей с ЗПР общепринятой является предложенная, в своё время, Е. В. Мальцевой [14] группировка, базирующаяся на степени выраженности речевых дефектов: изолированный фонетический дефект; комбинированный фонетикофонематический дефект; системное недоразвитие речи. По данным автора, примерно при поступлении в школу подавляющее большинство детей с ЗПР сразу начинают испытывать трудности в овладении чтением и письмом, и у основной массы эти трудности в дальнейшем трансформируются в устойчивые формы дислексии и дисграфии.

Е. В. Мальцева [14], З. Тржесоглава [19] и С. Г. Шевченко [23–24] отмечают, что лексическая сторона речи находится в тесной зависимости от общего уровня познавательного развития ребенка. В связи со сниженной познавательной активностью у детей с ЗПР отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Связь слова и обозначаемого им предмета нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов.

Н. Ю. Борякова [2], Д. И. Бойков [1], С. В. Зорина [6], Р. И. Лалаева [10–11], Е. С. Слепович [17], Е. Ф. Собонович [18] и А. А. Хохлова [21] в исследованиях показали значительное недоразвитие у детей с ЗПР словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения в сравнении с возрастной нормой. В частности, были выявлены нарушения семантической структуры текста и его языкового оформления одновременно. При этом семантическая структура, его внутреннее программирование, страдает в большей степени, чем языковое оформление. Во всех видах заданий на изучение связной речи у этой группы детей обнаружилось существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, а также от-

ставание в планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста. Нарушения чтения, как указывают В. А. Ковшиков и Ю. Г. Демьянов [7], обнаруживаются у 45% детей 7–9 лет с ЗПР, а нарушения письма — у 92,5%. Авторы связывают нарушения чтения не столько с нарушениями устной речи, сколько с недостаточностью памяти, внимания, успешивных и симультивных процессов.

У детей с отставанием в темповом плане процесс детского словотворчества отличается значительной запоздалостью в отличие от их нормально развивающихся сверстников, а также характеризуется длительной затянутостью. Грамматическое и догматическое речевое развитие, по мнению различных исследователей, также является недостаточно развитым. Осваивание детьми с ЗПР дограмматических форм остаётся на примитивном уровне, тогда как уровень знаний нормально развивающихся детей в дошкольном периоде легко перетекает в используемые грамматические навыки в школе. У детей с задержкой психического развития этот навык требует специальной, длительной подготовки [8].

Таким образом, задержка психического развития, как одна из разновидностей дизонтогенеза, имеет ряд особенностей, среди которых следует выделить, прежде всего, сохранность интеллектуальной сферы и обратимость нарушений в развитии познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, что предопределяет возможность получения детьми с ЗПР дошкольного образования на уровне, приближённом к требованиям ФООП. В то же время, детям с ЗПР свойственны незрелость мышления, замедленный темп развития других познавательных процессов (памяти, внимания, воображения), низкая волевая регуляция поведения, пресыщаемость интеллектуальной деятельностью, что существенно затрудняет процесс обучения и требует создания для таких детей особых образовательных условий, специфического планирования содержания образования. Указанные причины нарушений в речевом развитии свидетельствуют о том, что логопедическую коррекционную работу надлежит осуществлять не автономно, а совместно и одновременно с психокоррекционной работой.

#### Литература:

1. Бойков Д. И. Развитие коммуникативных навыков у детей 5–7 лет: учебно-методическое пособие / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 36 с.
2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова. — СПб.: Речь, 1999. — 124 с.
3. Виноградов-Савченко В. В. Реабилитация детей с задержкой психического развития: методическое пособие / В. В. Виноградов-Савченко. — Омск: БУ РЦДП, 2015. — 45 с.
4. Голощанов А. В. Зарубежные методы профилактики и коррекции задержек психического развития у детей. Метод ритмической стимуляции Х. Бломберга и нейрофизиологической интеграции неонатальных рефлексов С. Г. Блайт / А. В. Голощанов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. статей по материалам VI Международной науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 24–26 декабря 2015 г. — Йошкар-Ола: АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2016. — С. 103–108.
5. Емелина Д. А. Задержки психического развития резидуально-органического генеза: клинические варианты, динамика, прогноз: дисс. ... канд. мед. наук / Д. А. Емелина. — СПб., 2018. — 187 с.
6. Зорина С. В. Специфика усвоения морфологической системы языка старшими дошкольниками с задержанным развитием / С. В. Зорина // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 4. — С. 72–82.
7. Ковшиков В. А. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития / В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов // Дефектология. Герценовские чтения. — Л.: ЛГПИ, 1967. — С. 12–23.
8. Кузь Н. А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие / Н. А. Кузь. — Новосибирск: НГПУ, 2020. — 150 с.
9. Кулыгина М. А. Нововведения МКБ-11: этапы пересмотра и значение для клинической практики / М. А. Кулыгина. — Грозный: Научно-образовательный центр ГБУЗ ПКБ№ 1 им. Н. А. Алексеева, 2021. — 40 с.
10. Лалаева Р. И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 224 с.
11. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — Москва: ВЛАДОС, 2003. — 304 с.
12. Лебединская К. С. Клиническая систематика ЗПР / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1980. — № 3. — С. 407–412.
13. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 208 с.
14. Мальцева Е. В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. — 1979. — № 2. — С. 34–41.

15. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 года № 1028 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/?Frame=1129503](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/?Frame=1129503).
16. Сергеева О. А. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О. А. Сергеева, Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. — 2015. — Т. 5. — № 5. — С. 712.
17. Слепович Е. С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович // Дефектология. — 1981. — № 1. — С. 24–31.
18. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и моторной алалией / Е. Ф. Собонович. — М.: Классик-стиль, 2003. — 160 с.
19. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава. — М.: Медицина, 1986. — 256 с.
20. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «Консультант-Плюс». Версия ПРОФ.
21. Хохлова, А. А. Формирование словообразовательных умений младших школьников с ЗПР в процессе логопедической работы: автореф... дис. канд. пед. Наук / А. А. Хохлова. — СПб., 1999. — 19 с.
22. Цыпина Н. А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития / Н. А. Цыпина. — М.: Педагогика, 1994. — 124 с.
23. Шевченко С. Г. Информационно-методическое письмо по организации содержания коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений / С. Г. Шевченко // Начальная школа. — 1997. — № 10. — С. 71–78.
24. Шевченко С. Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении / С. Г. Шевченко // Дефектология. — 1995. — № 1. — С. 19–25.

## Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра с помощью карточек PECS

Русакова Галина Владимировна, учитель-логопед  
МБДОУ «Детский сад № 29» г. Красноярск

*В статье представлены определения понятий «аутизм» и «расстройства аутистического спектра» (далее — РАС), выделены клинические проявления, позволяющие идентифицировать поведение ребенка как аутичное, рассмотрен опыт работы по формированию коммуникативных навыков у детей с РАС с помощью карточек PECS.*

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства аутистического спектра, РАС, клинические проявления, коммуникативные навыки, карточки PECS.

## Formation of communication skills of children with autism spectrum disorder using PECS cards

Rusakova Galina Vladimirovna, the teacher is a speech therapist  
MBDOU «Kindergarten No. 29» in Krasnoyarsk

*The article presents definitions of the concepts of «autism» and «autism spectrum disorders» (hereinafter referred to as ASD), highlights clinical manifestations that identify a child's behavior as autistic, and examines the experience of working on the formation of communication skills in children with ASD using PECS cards.*

**Keywords:** autism, autism spectrum disorders, ASD, clinical manifestations, communication skills, PECS cards.

Расстройство аутистического спектра — проблема, которая с каждым годом становится все шире, охватывая все большее количество детей. Как отмечают А. В. Хаустов, М. А. Шумских (2023), «общая численность обучающихся

в России детей с диагнозом «РАС» в 2022 году, по сравнению с 2021 годом, увеличилась на 17%» [5]. Ежегодный рост этих показателей во многом обусловлен более пристальным вниманием к проблеме РАС со стороны науч-

ного мира в последние годы и ее более детальным изучением.

Термин «аутизм» в начале XX века ввёл в научный обиход швейцарский психиатр Э. Блейлер (2018), понимая под ним «преобладание внутренней жизни, сопровождающееся активным уходом из внешнего мира» [1]. Что же касается понятия «расстройство аутистического спектра» (РАС) — это более широкий термин, который включает в себя аутизм (или синдром Каннера), детское дезинтегративное расстройство, атипичный аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта. В клинических рекомендациях «Расстройства аутистического спектра — 2020», утвержденных Минздравом РФ, под РАС понимается «клинически разнородная группа расстройств психологического развития, характеризующаяся качественными

отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях и могут значительно различаться по степени выраженности» [2].

Для постановки диагноза РАС в России на основании Международной классификации болезней (МКБ-10) необходимо наличие шести симптомов из диагностического списка проявлений РАС (рисунок 1), включающего три основных синдрома:

- нарушение социального взаимодействия;
- нарушение в коммуникации;
- наличие ограниченных и повторяющихся стереотипных шаблонов в поведении, интересах, деятельности.



Рис. 1. Диагностический список проявления РАС [2]



При этом абсолютно все исследователи расстройств аутистического спектра отмечают, что его проблема тесно связана с проблемой общения. Так по утверждению И.И. Мамайчук (2007), «нарушения речи отражают основную специфику аутизма, а именно несформированность коммуникативного поведения. У детей с аутизмом нарушено развитие коммуникативной функции речи. Независимо от времени появления речи, уровня ее развития, ребенок не использует речь как средство общения» [3].

Между тем с первых дней своей жизни человек испытывает ярко выраженную потребность в коммуникации, взаимодействии с окружающей его действительностью: различными людьми, миром природы и миром вещей, позволяющих ему полноценно развиваться, познавать мир во всем его многообразии и становиться его частью. Таким образом, для того чтобы ребенок, имеющий диагноз «расстройство аутистического спектра», имел возможность преодолеть ключевые дефициты в области социального взаимодействия, необходимо сформировать у него основы коммуникативных навыков: научить конструктивному общению с окружающими. Для этих целей могут быть использованы разнообразные методики, применяемые в отечественной и зарубежной практике и в той или иной степени нашедшие своих последователей и доказавшие свою эффективность. Как показала наша практика, одной из наиболее эффективных методик в этом плане выступает методика с применением карточек PECS. Здесь следует оговориться, что данная методика используется, главным образом, не на занятиях ребенка с педагогом-дефектологом, а в его повседневной жизни и различных бытовых ситуациях. Педагог-дефектолог здесь выступает инициатором использования методики: предлагает ее родителям, подробно рассказывает об особенностях ее применения, знакомит с методологической основой, иллюстрирует азы использования.

Данная методика была разработана в конце 1980-х годов доктором Эндрю Бонди и описана в его книге в соавторстве Лори Фрост [4]. PECS — это аббревиатура слов Picture Exchange Communication System, что в переводе с английского означает коммуникационная система обмена изображениями.

Как было отмечено выше, дети, имеющие расстройства аутистического спектра, не могут выстроить прямого контакта с окружающими, выразить свои мысли, просьбы и беспокойства. Карточки PECS помогают им в этом процессе, постепенно развивая навыки коммуникативного взаимодействия.

Суть метода заключается в том, что ребенок при необходимости им сформулировать какую-то мысль, выразить просьбу, ответить на вопрос собеседника и т.д. использует карточку с подходящим изображением и подписью. Эту карточку он дает собеседнику (взрослому), а тот, в свою очередь, проговаривает ее и выполняет ответное действие (дает ребенку то, что он просит, отвечает на вопрос и т.д.). Таким образом, ребенок запоминает, как словами выражается то или иное действие или предмет, учится пра-

вильно подбирать карточку в соответствии со своими потребностями, наконец, начинает понимать обращенную к нему речь и просьбы и, наконец, самостоятельно verbально формулировать свои мысли.

Важно отметить, что главный принцип использования карточек PECS заключается в том, что дети не просто заменяют устную речь картинками, а осуществляют с их помощью определенный порядок действий: они находят нужное изображение, подходят ко второму участнику коммуникации, отдают ему карточку и получают в обмен на нее реальный предмет или инициируют со стороны собеседника какое-либо действие.

Сам процесс применения карточек PECS рекомендуется вводить в несколько этапов.

На первом этапе ребенок знакомится с карточками «Да» и «Нет» и их смысловым значением. Выбирает их при выстраивании вопросно-ответной коммуникации. При этом принципиально важным является момент, что если ребенок уже знаком со значением данных слов, может их произнести или показать жестом, то использовать их не нужно, т.к. они могут способствовать коммуникативному регрессу (откату назад уже сформировавшихся коммуникативных навыков ребенка).

На втором этапе вводятся мотивационные карточки-предметы и карточки-действия. На этих карточках могут быть изображены различные любимые ребенком сладости, а также любимые занятия (езда на велосипеде, качание на качели, игра в конструктор и т.д.). Ребенку показывается одна из карточек с вопросом: «Хочешь?» или «Любишь?». При положительном ответе ребенка ему передается карточка и проговаривается то, что на ней изображено, например: «Ты любишь мороженое». Работа на данном этапе продолжается до тех пор, пока ребенок не попытается назвать словами желаемый предмет или действие.

Также ребенок сам может показать карточку, чтобы выразить свое желание или потребность (например, показать собеседнику стакан воды на его вопрос: «Что ты хочешь?», песочницу — на вопрос: «Чем ты хотел бы позаниматься?»).

На третьем этапе ребенку представляются карточки с различными действиями, включающими какой-то последовательный процесс, например, его распорядок дня. Эти карточки расположены в определенной последовательности (например, подъем — посещение туалета — умывание — чистка зубов — вытирание рук полотенцем — одевание и т.д.). При использовании данных карточек можно попросить ребенка разложить их в нужной последовательности, выбрать какую-то конкретную карточку при ответе на конкретный вопрос (например, что ты делаешь перед тем, как идти умываться?).

Кроме того, здесь же могут быть введены карточки с различными локациями (парк, магазин, игровая площадка, дом бабушки и т.д.). Они могут быть использованы, чтобы оповестить ребенка о месте, куда родители собираются отвезти его. Или для того, чтобы ребенок сам мог выразить желание посетить то или иное место.

На четвертом этапе в работу вводятся различные карточки, обозначающие признаки предметов (цвет, количество, размер). Таким образом, ребенок может формулировать свои мысли более детально.

Каждый новый этап начинается тогда, когда ребенок научился активно использовать в своем взаимодействии с окружающими карточки из предыдущего этапа, умеет сопоставлять изображение карточки с его звучанием.

При использовании карточек количество их не ограничивается и может быть различным. Однако начинать рекомендуется с карточек «Да» и «Нет», а также небольшого количества мотивационных карточек, иллюстрирующих наиболее любимые предметы и занятия ребенка. Постепенно количество их увеличивается и может быть разделено по темам (например, расписание дня, одежда и т.д.).

При создании карточек рекомендуется использовать фотографии из жизни самого ребенка, т.к. они представляют более реалистичное изображение и ребенку легче идентифицировать его. Кроме того, значительное количество детей с расстройством аутистического спектра проявляют консерватизм во многих вещах и могут просто не среагировать на карточку (так, например, если ребенок предпочитает только шоколадное мороженое в стаканчике, он может не обратить внимание, если на карточке будет изображено мороженое на палочке или сливочный пломбир в стаканчике).

Как показывает практика, применение карточек PECS обладает следующими преимуществами:

1. Они помогают достаточно быстро и конструктивно выстроить коммуникацию между ребенком с РАС и окружающими, сделать общение для ребенка более доступным;
2. Карточки помогают ребенку самому инициировать взаимодействие, побуждают их к формулированию своих желаний и потребностей и донесению их до адресата;
3. Разнообразие карточек и возможность самостоятельно подготовить их, исходя из индивидуальностей ребенка, помогают организовать процесс общения более

целенаправленно, избегая недопонимания со стороны сторон коммуникации;

4. Использование карточек легко усваивается детьми с РАС, для многих из которых характерны слуховые нарушения и отсутствие навыков вербально воспринимать информацию;

5. Несмотря на то, что Э. Бонди и Л. Фрост достаточно подробно описан алгоритм использования карточек, данная методика достаточно мобильная и может быть модифицирована под индивидуальные особенности ребенка.

При этом важно отметить, что при использовании карточек PECS родителями должны быть учтены следующие принципы:

1. Использование карточек таким образом, чтобы избежать многозначность их трактовки (важно, чтобы ребенок точно и четко понимал, что изображено на карточке). Поэтому, как было отмечено выше, целесообразнее использовать фото вместо картинок;

2. Возможность доступа ребенка к карточкам в любое время (необходимо понимать, что, убирая альбом с карточками в недоступное для ребенка место родители тем самым словно решают его возможности общаться);

3. Понимание того, что карточки — это лишь начальный этап коммуникации и если ребенок усвоил какую-то часть из них (например, научился произносить слово «мороженое»), то карточку следует убрать из альбома, тем самым провоцируя ребенка на вербальную коммуникацию.

В заключение следует отметить, что в своей работе я достаточно часто знакоблю родителей с методикой применения карточек PECS и рекомендую их использование в быту. И, как показывает практика, среди тех семей, где эта методика применяется, коммуникативные навыки детей с РАС формируются намного активнее, чем среди тех детей, формирование коммуникативных навыков которых ограничено лишь занятиями с педагогом-дефектологом.

#### Литература:

1. Блейлер Э. Аутистическое мышление. Аффективность. Внушение. Паранойя / пер. с нем. и предисл. д-ра Я. М. Когана. М.: Алеф-Пресс, 2018. 214 с.
2. Клинические рекомендации Расстройства аутистического спектра. URL: [https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/341/original/клинические\\_рекомендации\\_2020.pdf?1616665126](https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/341/original/клинические_рекомендации_2020.pdf?1616665126).
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
4. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. М.: Теревинф, 2011. 416 с.
5. Хаустов А. В., Шумских М. А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 5–17.

## Менеджмент в образовании: стратегии поддержки педагогов для участия в конкурсах профессионального мастерства

Савватеев Андрей Сергеевич, преподаватель;

Захарова Ирина Генриковна, преподаватель;

Быстрова Елена Адольфовна, преподаватель

Санкт-Петербургский техникум отраслевых технологий, финансов и права

*В статье рассматриваются конкурсы для педагогов как инструмент профессионального роста и повышения квалификации. Несмотря на их значимость, многие педагоги неохотно участвуют в подобных мероприятиях, что часто связано с отсутствием поддержки со стороны администрации и нехваткой информации. Автор выделяет основные проблемы, препятствующие активному участию в конкурсах, и предлагает рекомендации для их преодоления. Среди них — создание информационных каналов для педагогов, мотивация через материальные и нематериальные стимулы, а также активное вовлечение административного персонала. Рассматриваются два подхода к организации участия в конкурсах: надситуативный и личностно-ситуативный, которые позволяют эффективно интегрировать конкурсную деятельность в работу образовательного учреждения.*

**Ключевые слова:** конкурсы для педагогов, профессиональное мастерство, повышение квалификации, мотивация педагогов, административная поддержка, конкурсное движение, профессиональное развитие, материальные стимулы, нематериальные стимулы, педагогические конкурсы, саморазвитие преподавателей.

Конкурсы для педагогов — это не только соревнования по профессиональному мастерству, но еще форма повышения квалификации и стимул для профессионально-личностного развития. Однако часто педагоги не хотят участвовать в конкурсах. Одна из возможных причин — отсутствие поддержки со стороны администрации. В связи с этим в статье предлагает рассмотреть основные проблемы и рекомендации для педагогических работников как принимать большее участие в конкурсах профессионального мастерства.

Зачастую одна из основных проблем весьма банальная — отсутствие информации у педагога о различных проводимых конкурсах

Необходимо на регулярной основе рассказывать преподавательскому составу о профессиональных конкурсах. Для информирования педагогов можно воспользоваться электронными сервисами посредством рассылки e-mail писем, создания отдельных чатов в социальных сетях по информированию, а также организовать отдельные блок в дистанционной образовательной среде (при условии, что она уже создана). Так они смогут выбрать конкурс, который будет интересен именно им. Возможность проведения совещания или заседания учебно-методического совета по теме конкурсного движения. Необходимо предоставить педагогам максимум информации об условиях участия и преимуществах, о современных форматах конкурсов и видах деятельности в рамках конкурсных испытаний.

С точки зрения административного персонала допустимо совместно с заместителем директора по учебной работе проанализировать вместе с педагогами успешный опыт коллег, которые стали победителями, призерами или лауреатами конкурсов. Необходимо объяснить, что сейчас конкурсы — ежегодный каскад профессиональных проб и испытаний, которые преподаватели могут использовать для совершенствования своего мастерства.

Ещё один важный аспект — мотивация преподавателя. Чтобы выбрать способы мотивации преподавателей на участие в конкурсах, заместителю директора по учебной работе нужно постоянно изучать педагогический коллектив. Если он будет знать особенности каждого из преподавателей, то сможет подобрать и нужные слова, и способ мотивации. На регулярной основе необходимо поддерживать и оказывать помощь педагогу в рутинной работе, относиться с уважением, создавайте комфортные условия для профессиональной деятельности. Удобный график и эстетика места работы, льготы и премии, признание и возможность продвижения по карьерной лестнице — все это внешние стимулы, которые при умелом и постоянном использовании администрацией будут формировать и внутренние потребности учителя для участия в профессиональной самореализации.

Рассмотрим несколько примеров способов мотивации преподавателей:

Материальная мотивация:

- Денежная премия для педагогических работников, которые активно принимают участие в различных конкурсах со студентами и публичными выступлениями на конференциях;
- Помощь в связи со значимыми событиями в жизни такие как свадьбой, рождением ребенка и т.п.;
- Предоставление выплаты компенсации на санаторно-курортное лечение;
- Возмещение затрат на проезд не только для молодых сотрудников, но и сотрудников показывающие высокую эффективность и продуктивность;
- Предоставление служебного жилья или частичная оплата проживания для работников;
- Поощрение работников с помощью организации экскурсий;

- Подарки на дни рождения, новогодние подарки для детей;
- Оплата профессиональных курсов;
- Нематериальная мотивация:
  - Методическая помощь с разработкой лекций и написанием дистанционно-образовательной среды;
  - Помощь в подготовке к аттестации, конкурсу, открытому уроку или мероприятию;
  - Учет пожеланий педагогов при составлении расписания (методический день, количество уроков, «окна» в расписании);
  - Предоставление возможности выбрать нагрузку, группы и ведение лекций в потоке или нет;
  - Объявление публичной благодарности: устная похвала преподавателя или его студентов группы, письменная — на сайте образовательной организации или публикация поста на странице в социальных сетях.
  - Предоставление дополнительных дней отдыха за сверхурочную работу.

Участие в профессиональных конкурсах помогает педагогу для реализации большинства целей и задач, рассмотрим наиболее значимые:

#### 1. Обобщить педагогические достижения

Преподаватель, который подает заявку на конкурс, предварительно проводит аналитическую работу. Он анализирует свою деятельность, проводит самооценку, чтобы выделить те свои достижения (наиболее значимые), которые можно использовать на конкурсе.

2. Обменяться опытом. Систематизировать и использовать в своей практике новые приемы работы.

На профессиональных конкурсах участники не только делятся собственными педагогическими наработками, но и узнают об опыте коллег. Это позволяет расширить свой кругозор и применить лучшие практики к своим дисциплинам.

Когда преподаватель общается с коллегами, участвует в конкурсной программе, он узнает о новых для себя формах и методах педагогической работы. После конкурса самые удачные находки коллег педагог может внедрить в свою работу.

#### 3. Наладить профессиональные контакты

На профессиональных состязаниях конкурсанты много общаются лично и виртуально. Это помогает участникам налаживать профессиональные контакты, расширять круг общения. Также в процессе общения развиваются навыки самопрезентации.

#### 4. Повысить профессиональную самооценку

Выступление на конкурсе помогает педагогу осознать свои сильные стороны, проработать слабые, стать увереннее. Такая практика эффективна, многие из преподавателей не могут работать с неизвестной публикой, привлечение таких работников помогает им преодолеть этот страх.

Зачастую раскрыть потенциал педагога позволяет организация в образовательной организации конкурсное движение для педагогов

Внутреннее конкурсное движение поможет замдиректора постепенно вовлечь преподавателей в участие в кон-

курсах разных уровней. Такие конкурсы позволяют преподавателям попробовать силы на «своей» территории и оценить свои возможности. Грамотно организованные конкурсы культивируют здоровую конкуренцию в педагогическом коллективе. Чтобы организовать конкурсное движение, понадобится координатор. Чаще всего это замдиректора по учебной работе, замдиректора по учебно-воспитательной работе или методист. Но можно назначить координатором и кого-то из наставников, если в организации создана система наставничества. Координатор инициирует проведение внутренних конкурсов и организует все виды поддержки конкурсанта.

Организовать участие педагогов в конкурсах можно с помощью двух подходов.

– Надситуативный или перспективно планомерный подход.

Он эффективен, если у заместителя директора высокий уровень мотивации к этому виду деятельности, у него есть команда единомышленников, время и ресурсы, в том числе и личные.

Если использовать надситуативный подход, то нужно сделать шесть шагов:

– Поручите руководителям учебно-методического совета проанализировать конкурсы, которые проводятся в регионе. Вместе с ними составить общий список конкурсов или олимпиад;

– Изучить положения о конкурсах, требования к материалам и сроки проведения;

– Оценить предварительно возможности участия педагогов в этих конкурсах;

– Разработать перспективный план участия в конкурсных мероприятиях на ближайший учебный год и с перспективой на последующий. При этом стоит опираться и на собственные наблюдения за педагогами — кого можно «вырастить», подготовить к участию.

– Проанализировать имеющиеся материалы участников конкурсов предыдущих лет. Использовать для этого архивы и реестры победителей конкурсов, их можно найти на официальных сайтах организаторов конкурсов.

– Подумать, в чем «фишки» образовательной организацией в целом или конкретного педагога-кандидата: чем педагог выгодно отличаются от других.

Другой вид деятельности — личностно-ситуативный подход. Он предполагает участие всего педагогического коллектива в различных конкурсах. Этот подход лучше использовать как первый этап в развитии конкурсного движения.

Необходимо разделить всех педагогов на условные категории. Стоит предложить каждой категории свои конкурсы с учетом двух параметров: мотивации и навыков. Чтобы у педагогов сформировалось ощущение успешности от участия в конкурсе, не стоит сразу нацеливаться на конкурсы высоких рангов. Стоит организовать внутренние конкурсы, участвовать в городских мероприятиях.

Из-за нехватки времени ввиду загруженности преподавателя ему сложно справиться и подготовить необходимый пакет документов для представления, поэтому сле-



дует рассмотреть возможность подготовить документы вместе с педагогом.

Чтобы упростить формальный этап при подготовке к конкурсам, административному персоналу следует помочь с оформлением документов. Это позволит преподавателю сосредоточить свои силы на обобщении опыта работы и подготовке к конкурсным испытаниям.

Ниже предложен алгоритм, который поможет распределить документы между педагогом и замдиректора по учебной работе, чтобы сэкономить время для творчества. После того как преподаватель определился с конкурсом, ему совместно с заместителем директора нужно:

- Детально ознакомиться с положением о конкурсе и порядком проведения конкурсных испытаний.
- Составить список документов, необходимых для участия в конкурсе на каждом его этапе.
- Разделить документы на две группы: документы, которые педагог должен или может подготовить самостоятельно, и документы, которые поможет подготовить замдиректора.

– Составить план оформления пакета документов с выделением этапов и сроков их подачи.

– Документы, которые педагог оформляет самостоятельно и при помощи замдиректора

Документы, которые педагог должен оформить самостоятельно:

– Заявление на участие в конкурсе. Может быть оформлено на фирменном бланке конкурса и распечатано.

– Согласие на обработку персональных данных. Бланк согласия на обработку персональных данных должен соответствовать документу, расположенному на сайте конкурса.

Документы, которые поможет оформить замдиректора

– Написать характеристику или представление на педагога;

– Выписка из протокола заседания педсовета/методического совета с выдвижением на конкурс кандидатуры преподавателя;

– Справка об итогах местного этапов конкурса (применимо в случае, если был внутренний конкурс).

## Использование информационных технологий в подготовке будущих юристов (на примере Старорусского политехнического колледжа (филиала) Новгородского государственного университета)

Сироткина Елена Викторовна, начальник отдела  
Администрация Старорусского муниципального района (Новгородская обл.)

Карпова Светлана Евгеньевна, методист, преподаватель русского языка и литературы;  
Васильева Елена Николаевна, зам. директора, преподаватель русского языка и литературы  
Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

*В статье подробно описано использование информационных технологий в подготовке будущих юристов.*

**Ключевые слова:** информационные технологии, электронные учебники, электронно-библиотечная система, справочно-правовые системы.

## The use of information technologies in the training of future lawyers (on the example of the Starorussky Polytechnic College (branch) of the Novgorod State University)

*Keywords: information technology, electronic textbooks, electronic library system, reference and legal systems.*

**П**од технологией понимают описание процесса производства материальных благ, как последовательность действий над предметом труда в целях получения конечного продукта. В информационных технологиях начальным и конечным продуктом труда является информация, а орудиями труда — компьютерная техника и средства коммуникаций. Следовательно, в информационных технологиях главную роль играет сама информация [1].

В настоящее время информационные технологии внедряются во все сферы производства. В юридической дея-

тельности информационные технологии внедряются также активно, поэтому работа становится намного рациональнее, быстрее и удобнее. Каждый юрист работает с большим объемом информации, осуществляя передачу, получение и хранение и обработку данных. Для решения такого многообразия задач возникает необходимость работы с информационными технологиями от привычных всем текстовых редакторов до автоматизированных систем — консультантов.

В настоящее время происходит стремительное развитие и внедрение информационных технологий в об-

разовательный процесс. В Старорусском политехническом колледже (филиале) НовГУ обучение будущих юристов направлено на приобретение информационной компетентности в русле решения профессиональных задач и способствует развитию «информационной культуры», что позволяет специалисту оставаться компетентным в своей области. Информационная культура в широком понимании — это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивные взаимодействия этнических и национальных культур, а также сопряжённость в общем опыте человечества, а в узком — совокупность знаний и умений по эффективной информационной деятельности, которая достигает поставленной цели [3].

В Старорусском политехническом колледже (филиале) НовГУ для формирования информационной компетентности у студентов юридических специальностей особое внимание уделяется активному использованию информационных технологий. В содержании информационных дисциплин установлены тесные взаимосвязи с профильными предметами, раскрыты основы информационной безопасности, изучаются современные тенденции в развитии информационных технологий применительно к правовой информации, основные принципы и тенденции развития технологий, основные принципы и тенденции развития методов сбора, хранения и обработки информации, возможности и основные принципы использования автоматизированных информационных систем, информационно — справочных систем «Гарант», «КонсультантПлюс», «Кодекс».

В системе «Гарант» имеются международные и федеральные документы, судебные решения, финансовые консультации, тексты различных указов, судебная и арбитражная практика, международные договоры, проекты законов, формы документов, бизнес — справки и др. В системе «КонсультантПлюс» имеются федеральные и международные документы, судебные решения, финансовые консультации. Данная система состоит из федеральной, региональной и местной базы данных. Система «Кодекс» отличается от предыдущей системы большим количеством нормативно — технических документов (ГОСТ, СНиП, СанПиН), наличием специализированных справочных систем по различным отраслям [4].

Таким образом, современные справочно — поисковые системы позволяют юристу эффективно работать с огромным массивом информации, то есть производить поиск конкретных документов или их фрагментов, определять место документов в правовой системе, выводить информацию на печать.

Среди наиболее доступных методов формирования информационной компетентности является применение

в процессе обучения различных электронных учебников на различных информационных платформах. В колледже активно используются такие современные платформы, как ЭБС «Юрайт», ЭБС «Лань». В отличие от традиционно представляемого материала современное гипертекстовое и гипермедийное представление учебной информации позволяет значительно увеличить объем материала, расширив как тематику, так и спектр его представления, вместе с тем, облегчая поиск, интерпретацию, выбор нужного аспекта.

ЭБС «Юрайт» — это виртуальный читальный зал учебников и учебных пособий от авторов из ведущих вузов России по экономическим, юридическим, гуманитарным, инженерно-техническим и естественно-научным направлениям и специальностям. Студенты, пользуясь этой системой, могут готовиться к занятиям с любого ПК и мобильного устройства, фиксировать главное с помощью электронных закладок, цитировать материал в письменных работах, принимать участие в акциях издательства для студентов, делиться ссылками с одногруппниками. В электронно — библиотечной системе представлена гибкая система проверки знаний студентов в виде тестов и практических заданий. А это, свою очередь, является эффективным способом проверки знаний, исключая субъективное влияние преподавателя на процесс контроля и результат. Основными функциями являются выявление уровня знаний, умений и навыков студентов, мотивация обучающихся к активной деятельности по усвоению материала, стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

ЭБС «Лань» позволяет студентам самостоятельно зарегистрироваться в личном кабинете через социальные сети, удобно работать с книгой (создание закладок, заметок, цитирования и конспектов), создавать списки рекомендуемой литературы, автоматически генерировать правильную библиографическую запись.

В колледже в процессе преподавания информационных дисциплин активно используются дистанционные курсы на платформе do.povsu, что формирует у студентов навыки и умения работы с различными источниками, помогает совершенствовать информационную грамотность, развивать коммуникативные навыки, формирует интеллектуальные умения учащихся, развивает творческий потенциал, мотивацию к учению, предметных и метапредметных знаний и умений критического мышления, навыки самооценки.

Таким образом, применение информационных технологий способствует формированию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых при осуществлении нормотворческой, правоприменительной и правоохранительной профессиональной деятельности [2].

#### Литература:

1. Гохберг Г.С. Информационные технологии: Учебник для сред. проф. образования/Г. С. Гохберг, А.В. Зафиевский, А. А. Короткин. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с.

- Информационные технологии в юридической деятельности: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Т. М. Беляева, А. Т. Кудинов, Н. В. Пальянова, С. Г. Чубукова; ответственный редактор С. Г. Чубукова. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 314 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-00565-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/536860> (дата обращения: 09.10.2024).

## Возможности использования мультимедийных технологий на образовательной платформе Edvibe при обучении монологической речи на иностранном языке

Хемраева Лия Рафаэлевна, студент магистратуры  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье рассматривается процесс обучения монологической речи в образовательном контексте с акцентом на использование мультимедийных технологий. Особое внимание уделяется платформе Edvibe, которая предоставляет инновационные инструменты для улучшения навыков устной речи у учащихся. Анализируется влияние мультимедийных ресурсов на мотивацию студентов, их активность и уровень усвоения материала. Выводы статьи подчеркивают значимость интеграции современных технологий в обучение монологической речи, что способствует развитию коммуникативных навыков и повышению общей успеваемости учащихся.*

**Ключевые слова:** мультимедийная визуализация, монологическая речь, лингвистическая образовательная платформа, Edvibe, онлайн-преподавание, онлайн-инструменты.

Век новых технологий в арсенале онлайн-преподавателей есть большое количество онлайн-инструментов, приложений и образовательных платформ, позволяющих эффективно и разнообразно представить и проработать на занятии учебный материал по иностранному языку. Наибольшую распространенность на сегодняшний день получила российская разработка Edvibe, предлагающая оптимальные решения как для частных преподавателей, так и языковых школ.

Образовательная платформа Edvibe (Progress.me) представляет собой современную виртуальную образовательную среду, которая интегрирует в себе функциональный набор интерактивных персонализированных упражнений, онлайн-доску, виртуальный класс, а также видеосвязь в одном месте. За счет данных преимуществ платформа получила широкое признание в сообществе онлайн-преподавателей иностранного языка и удостоивается нашего внимания для более детального изучения ее мультимедийных возможностей. Исследования, изучающие взаимосвязь визуализации и обучения, показали, что именно наглядность способствует более эффективному восприятию учебной информации [1].

В данной статье рассматриваются мультимедийные возможности платформы Edvibe для формирования умений и навыков монологической речи в условиях дополнительного образования взрослых.

Актуальность данного исследования обусловлена современными требованиями к педагогу в сфере дополнительного образования. Владение инновационными технологиями при обучении иностранному языку относится к ведущим компетенциям современного преподавателя.

В отечественных исследованиях описываются возможности применения образовательной платформы для изучения и закрепления лексики по иностранному языку, однако проблема применения мультимедийных технологий при обучении монологической речи на отечественной платформе Edvibe не была подробно освещена.

**Цель исследования** — проанализировать особенности обучения монологической речи и возможности использования мультимедийных технологий на образовательной платформе Edvibe при обучении монологической речи.

**Объектом исследования** послужил процесс обучения иноязычной монологической речи.

**Предметом** исследования является применение мультимедийных технологий на платформе Edvibe для обучения монологической речи.

Обучение монологической речи является важным аспектом образовательного процесса, особенно в контексте формирования коммуникативных навыков у учащихся. Монологическая речь требует от обучающегося не только умения структурировать свои мысли, но и способности к их выразительному и убедительному изложению. В современных условиях, когда технологии играют ключевую роль в образовательном процессе, использование мультимедийных ресурсов становится актуальным для повышения эффективности обучения.

К особенностям монологической речи можно отнести целенаправленность и структурированность высказывания [2]. Сама речь при этом может быть высказана как самому себе, так и другому адресату. Однако при этом учителю стоит учитывать, что учащиеся должны уметь выделять главные мысли и использовать правильные средства

выражения. На первых этапах обучения монологической речи учитель может использовать визуальные и текстовые опоры, подходящие для коммуникативной ситуации.

Мультимедийные технологии предоставляют уникальные возможности для улучшения процесса обучения монологической речи. На платформе Edvibe учитель может создать предтекстовые упражнения для обучения и закрепления лексики по предложенной теме, чтобы после этого перейти к обучению монологической речи. Для этих целей учитель может создать ряд упражнений, таких как: сопоставление слов с изображениями, составление словарного списка слов, составление слов из букв.

Одним из методов обучения монологической речи является описание. Данный тип упражнений используется для создания репродуктивных упражнений, например, для небольшой речевой разминки. Учитель может загрузить на платформу изображение или gif-анимацию и попросить учащихся интерпретировать увиденное.

Также на платформе можно создавать креативные упражнения при помощи опции редактирования изображения. Данная опция позволяет вставить текст, рисунок или символы на изображение. Постановка задания может быть следующей: нарисуйте ваше домашнее животное и опишите его.

Для обучения монологической речи подходит использование аудиовизуальных стимулов в виде видеороликов.

В конструкторе упражнений учитель может загрузить на платформу видеоролик по изучаемой теме и предложить учащимся тезисно пересказать содержание видеоролика или обсудить его с целью высказывания собственного мнения.

Примечательно, что платформа Edvibe имеет функцию записи голоса. Данная возможность позволяет реализовать разнообразные форматы обучения, которые соответствуют индивидуальным целям учащегося. Например, в качестве домашнего задания учащиеся могут записать монолог на повседневные темы, в которых они попадают в бытовую ситуацию в стране изучаемого языка и решают возникшие проблемы. Пример постановки задания: «*Вы хотите записаться на курс немецкого языка, однако у Вас возникли вопросы. Задайте несколько вопросов по телефону.*»

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что обучение монологической речи с использованием мультимедийных технологий на платформе Edvibe является эффективным способом развития коммуникативных навыков у учащихся. Интерактивные задания, визуализация информации создают условия для успешного освоения данного вида речи, что в свою очередь способствует формированию уверенности в навыке говорения.

#### Литература:

1. Насирова У.К. Об особенностях обучения монологической и диалогической речи в преподавании иностранного языка // Наука и образование сегодня, № 2 (61), 2021.
2. Первушина Н. А. Успешность визуализации информации в процессе обучения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review, № 2 (2), 2013.

## Непрерывное обучение: от теории к практике

Шахирзаев Элвин Элмарович, студент магистратуры  
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

*Статья посвящена концепции непрерывного обучения, которая приобретает особую актуальность в современном динамичном мире. Рассматриваются истоки и развитие концепции, ключевые характеристики непрерывного обучения, проблемы и перспективы его реализации в России.*

**Ключевые слова:** непрерывное обучение, образование, андрагогика, горизонтальное обучение, человеческий капитал, стратегия развития.

В стремительно меняющемся мире XXI века концепция непрерывного обучения приобретает особую актуальность и значимость. Идея о том, что образование не должно ограничиваться стенами учебных заведений, а должно сопровождать человека на протяжении всей жизни, находит все большее признание в научном сообществе и обществе в целом [3, с. 3], [4, с. 2]. Непрерывное обучение становится не просто желательным, а жизненно необходимым условием для личностного роста, профес-

сионального развития и успешной адаптации к постоянно меняющимся условиям.

Истоки концепции непрерывного обучения можно проследить еще в трудах великого педагога Яна Амоса Коменского, который подчеркивал важность продолжения обучения на протяжении всей жизни [3, с. 3]. Однако как самостоятельная концепция непрерывное образование сформировалось лишь в середине XX века, благодаря работам таких ученых, как П. Ленгранд и Э. Фор [3,



с. 3], [4, с. 2]. Официальное признание теории «образование в течение всей жизни» в качестве генеральной образовательной концепции произошло в 1970-х годах, когда ЮНЕСКО приняло соответствующую резолюцию [6, с. 50].

Несмотря на широкое признание концепции непрерывного обучения, до сих пор не существует единого универсального определения этого понятия. Ученые предлагают различные трактовки, отражающие многогранность и сложность данного феномена. Анализируя различные определения, можно выделить несколько ключевых характеристик непрерывного обучения. Во-первых, оно охватывает весь жизненный цикл человека, начиная с раннего детства и заканчивая пожилым возрастом. Во-вторых, оно включает в себя не только формальное обучение в учебных заведениях, но и неформальное, полученное в процессе работы, общения, самообразования. В-третьих, оно ориентировано на постоянное развитие человеческого потенциала, адаптацию к изменяющимся условиям жизни и достижение личных и профессиональных целей.

В России развитие непрерывного образования находится в стадии становления. Несмотря на предпринимаемые в последние годы усилия по модернизации системы образования и повышению ее качества, многие проблемы до сих пор остаются нерешенными [3, с. 5]. Проведенный И. В. Шацкой SWOT-анализ системы непрерывного образования в России выявил ряд ее слабых сторон, таких как фрагментарность государственной поддержки, недостаточное финансирование, низкая рентабельность образовательных программ, отсутствие развитой системы привлечения частных инвестиций, фрагментарность информационного пространства, недостаточность просветительской работы с населением, отсутствие четкого целеполагания и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий [3, с. 6].

Для эффективного развития системы непрерывного образования в России необходимо четкое стратегирование, предусматривающее преодоление всех этапов, от выявления стратегических возможностей и интересов до определения критериев и оценки показателей эффективности формируемой стратегии [3, с. 7]. Особое внимание следует уделить развитию андрагогики — науки об обучении взрослых. Как отмечает О. А. Суйкова, андрагогический подход в обучении взрослых ориентирован на их потребности, мотивацию и жизненный опыт [5, с. 16]. Автор формулирует ряд андрагогических принципов обучения, таких как принцип признания ведущей роли обучающегося, принцип экзистенциальной об-

условленности выбора способа и организации процесса обучения взрослых, принцип автодидактики, принцип учета физических, психологических, возрастных и гендерных особенностей обучающихся, принцип рефлексивно-ценностного отношения к профессиональному опыту обучающегося взрослого человека и другие [5, с. 20].

Одним из перспективных направлений развития непрерывного обучения является «горизонтальное обучение» — формат взаимодействия, в котором отсутствует иерархия между преподавателем и обучающимся, а акцент делается на обмен опытом, совместный поиск решений и взаимообогащение [6, с. 51]. П. М. Алексева, исследуя проблему профессионального становления преподавателя высшей школы, отмечает, что педагогический труд преподавателя вуза имеет свою специфику и характеризуется высоким уровнем требований как к личности преподавателя, так и к осуществляемой им деятельности [2, с. 139]. Это диктует необходимость постоянного совершенствования и развития, что напрямую связано с непрерывным обучением.

О. В. Тулупова и А. В. Шакурова рассматривают различные формы «горизонтального обучения», такие как модернизированные типы традиционных учебных занятий, тренинги, мастер-классы, workshop, тиминги, акмеологическое консультирование, образовательный нетворкинг, образовательный туризм, митап, баркемп, форум-театр и другие [6, с. 53]. Авторы подчеркивают, что «горизонтальное обучение» обеспечивает равный доступ к образовательным ресурсам независимо от местонахождения, времени суток, возраста и наличия профессионального опыта, поддерживает опытных специалистов в стремлении поделиться своими достижениями, оказывает методическую помощь начинающим специалистам и повышает активность педагогов [6, с. 54].

### Заключение

Непрерывное обучение — ключ к успеху в современном динамичном мире. Оно способствует развитию человеческого потенциала, адаптации к изменяющимся условиям жизни и достижению личных и профессиональных целей. Для эффективной реализации концепции непрерывного обучения в России необходимо решение ряда проблем, таких как фрагментарность государственной поддержки, недостаточное финансирование, отсутствие четкой стратегии развития. Особое внимание следует уделить развитию андрагогики и внедрению новых форматов обучения.

### Литература:

1. Алексева П. М. Методические средства обеспечения успешности обучения учителей в процессе повышения квалификации // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2016. № 2 (132). С. 20–24.
2. Алексева П. М. Проблемы профессионального становления преподавателя высшей школы // Вестник педагогических наук. 2023. № 8. С. 139–143.

3. Шацкая И. В. Стратегирование развития непрерывного образования // Стратегирование: теория и практика. 2022. Т. 2. № 1. С. 1–11. <https://doi.org/10.21603/2782-2435-2022-2-1-1-11>
4. Насер Н. С., Кондратенко Е. В., Лаврентьев С. Ю. Феномен непрерывного педагогического образования на рубеже XX–XXI вв.: от методологии к практике // ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола. 2016. С. 1–9.
5. Суйкова О. А. Андрагогические аспекты непрерывного образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. — № 1 (21). — С. 16–22.
6. Тулупова О. В., Шакурова А. В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 1. С. 49–57.

## История изучения литературной сказки в отечественной школе

Шахова Наталья Сергеевна, учитель русского языка и литературы  
МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

*В данной статье произведен анализ исторического процесса включения литературной сказки в школьную программу России. Автор рассматривает цензурные препятствия на пути преподавания сказок в XIX и XX веках, а также исследует различные взгляды на ценность сказки в образовании. Помимо этого, отдельное внимание в статье уделено двум педагогическим подходам — академическому и воспитательному.*

**Ключевые слова:** литературная сказка, образование, цензура, педагоги, К. Д. Ушинский, Н. А. Добролюбов, В. Г. Белинский, академическое направление, воспитательное направление, школа, литературоведческий анализ.

Преподавание литературной сказки в российской школе стало возможным только с того времени, когда не только оформился сам этот жанр, сложилась определенная литературоведческая практика по его изучению, но и педагогическое сообщество стало проявлять интерес к заложенному в литературной сказке воспитательному потенциалу.

Говоря о факторах, препятствовавших вовлечению литературных сказок в организованный процесс обучения и воспитания, нельзя не учитывать и такое важное обстоятельство, как царская (после 1917 года — пролетарская) цензура. Сказки В. И. Даля, П. П. Ершова, А. С. Пушкина подвергались жесткой цензуре, их тиражи конфисковывались (например, «Пяток первый» собрания сказок В. И. Даля в 1832 году был изъят из продажи с формулировкой «за »насмешки над правительством«), запрещалось печатать книги (в 1855 году был наложен запрет на очередное издание сказки Ершова «Конек-Горбунок»).

Согласно замечаниям цензоров, в книгах, «назначаемых для чтения простого народа», не должно было быть «не только никакого неблагоприятного, но даже и неосторожного прикосновения к православной церкви и установлениям ее, к правительству и ко всем поставленным от него властям и законам».

Включению литературной сказки в школьную программу предшествовал длительный период осмысления и обсуждения необходимости использования фольклора в образовательных и воспитательных целях. В первой половине XIX в., когда началось становление научного изучения фольклора, педагоги не считали нужным прибе-

гать к устному народному творчеству в качестве учебного материала для учебных заведений.

Первыми о педагогической оценке сказки заговорили в 30–40-е гг. XIX в. Н. А. Добролюбов и В. Г. Белинский. По их мнению, в сказках выражается отношение народа к современной жизни. По «преданиям народным,— писал Н. А. Добролюбов,— могла обрисоваться перед нами живая физиономия народа, сохранившего эти предания» [4, с. 37]. В. Г. Белинский, отмечая особенности детской психологии, обращал внимание на тягу ребенка ко всему фантастическому, к ярким запоминающимся образам.

С переходом к системе начального и среднего образования во второй половине XIX века педагогика все больше стала осознавать себя как самостоятельная наука. Особенно наглядное отражение идея педагогического подхода в оценке сказочного жанра нашла в период «борьбы за сказку», которая началась с 60-х гг. XIX в. и продолжалась вплоть до 30-х гг. XX в. На этом этапе решались ключевые вопросы о роли сказки в педагогическом процессе: об определении ее значения в формировании круга чтения, о близости сказок детской природе; о мотивах выбора сказок детьми и т. д.

В 60–80-е годы XIX в методике преподавания литературы в школе конкурировали два направления — академическое (Ф. И. Буслаев, П. Е. Басистов, Л. И. Поливанов) и воспитательное (В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, Ц. П. Балталон). Если последователи первого считали основной целью уроков умственное развитие учащихся, изучение основ науки о языке и литературе, то вторые смотрели на литературу прежде всего как

на средство нравственного и эстетического воспитания учащихся.

В этой связи отдельно следует отметить вклад К.Д. Ушинского, поскольку его отношение к воспитательной роли сказки отличалось от взглядов уже упомянутых авторов. Учебные пособия Ушинского для начальной школы изобиловали фольклорным материалом, в котором особое внимание уделялось именно русской народной сказке. Сказку он ставил «недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой» [7, с. 339].

К концу XIX в. наблюдается отказ некоторых методистов (А.Я. Острогорский, В.Я. Стоюнин) от включения народных сказок, как и фольклора в целом, в школьные учебники и хрестоматии. В.Я. Стоюнин, например, аргументировал отход от использования фольклора в школе тем, что детям в русских семьях и так много рассказывают сказок, в воображении детей, приходящих в школу, сказочных образов достаточно, поэтому «в школе вызывать эти образы или прибавлять к ним новые не приходится» [6, с. 27].

В начале XX века в докладе Ц.П. Балталона «Экспериментальные исследования классного чтения» были обнародованы данные, выявляющие отношение учеников к русской сказке, что способствовало возобновлению спора о необходимости изучения сказочного жанра в школе [2].

В послереволюционной отечественной школе, переживавшей в течение первого десятилетия период реформ и активного экспериментирования, начинают вырабатываться новые педагогические воззрения на роль сказки в процессе воспитания школьников. На 20-е годы XX века приходится время бурных дискуссий между идеологами различных методик преподавания литературы в школе (интуитивизм, импрессионизм, формализм). Один из ведущих отечественных литературоведов, интуитивист Ю.И. Айхенвальд выдвинул радикальное предложение — «признать литературу, не поддающуюся преподаванию», и вывести этот предмет из школьной программы [1].

Предметом острых дискуссий стали вопросы о том, нужно ли включать сказку в школьную программу. Педагоги, высказывавшиеся против сказки (Е.А. Елачич, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Э.В. Яновская, Е.А. Флерина, Э.И. Станчинская и другие), считали, что произведения для детей должны быть реалистическим. Жизнь в советской стране хороша и счастлива поэтому нет необходимости привносить в детские произведения элемент чуда.

Сказка была объявлена одним «из самых сильных орудий социального восстания» и, следовательно, ее не-

обходимо было устранить из содержания педагогической деятельности. В начале 20-х гг. вышла целая серия брошюр, основная цель которых заключалась в подготовке идеологической базы для борьбы со сказкой. В жизнь начали активно воплощаться лозунги «Кто за сказку — тот против современной педагогики» и «Долой всякую сказку».

Отстаивалась и противоположная позиция, сторонники которой (Н.В. Чехов, А.К. Покровская, К.И. Чуковский, М. Горький), напротив, указывали на благотворное влияние сказки на детскую психику. Обращение к фольклорным и авторским произведениям этого жанра необходимо для формирования нестандартного мышления, фантазии, обогащения и облагораживания души ребенка и воспитания гармоничного человека.

Несмотря на то, что в постреволюционной России, а затем в Советском Союзе жанр детской литературной сказки стал весьма популярным, а многие писатели и педагоги выступали в защиту сказки, планомерное включение произведений этого жанра в школьную программу началось только с 1960-х годов, когда литературные сказки были введены в средние классы.

С конца 1990-х годов на фоне радикальных изменений в общественной жизни страны меняется и понимание целей и задач преподавания литературы в школе, оживляется интерес к творчеству отечественных и зарубежных писателей, чьи произведения ранее не включались в школьную программу.

В программах и методических разработках по преподаванию литературы в 5–11 классах, выпущенных в 2000-х годах, содержится раздел «Литературная сказка», дается представление об этом жанре как в начальной школе (В.Я. Коровина), так и в средних классах (А.Г. Кутузов). Существенным, однако, представляется тот факт, что современные преподаватели литературы, как это следует из анализа диссертационных исследований, в большей степени идут в русле академического направления. Прежде всего внимание уделяется литературоведческому анализу литературной сказки как жанра [3]. Что же касается его воспитательной функции, то она ограничивается рамками начальной школы [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что история преподавания литературной сказки в российской школе прошла длительный и сложный путь её формирования, что обуславливается цензурой и педагогическими спорами. Следует отметить, что современный подход к образованию сосредоточен на литературоведческом анализе, что поэтому использование литературной сказки ограничивается в рамках начальной школы.

#### Литература:

1. Айхенвальд Ю.И. Похвала праздности / Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия-практикум / автор-составитель Б.А. Ланин. М., 2007. С. 251–263.
2. Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф.
3. Методика преподавания литературы. М.: Издательство Академ А, 1999.

4. Бучугина Т. Г. Формирование теоретико-литературных понятий в системе «трех кругов чтения». Народная и литературная сказка в пятом классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000; Дербенцева Л. В. Указ. соч.; Млечко Л. Е. Указ. соч.
5. Добролюбов Н. А. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. М.: Политиздат, 1986. С. 37.
6. Короткова Л. Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
7. Стоюнин В. Я. О преподавания русской литературы Изд. 5-е. СПб.: Типография П. И. Бабкина, 1898. С. 27.
8. Ушинский К. Д. Воспитание человека. Избранное. М.: Издательский дом «Карпуз», 2000. С. 339.



## ПРОЧЕЕ

### Порядок обеспечения автомобильным имуществом соединений (воинских частей) при выполнении служебно-боевых задач

Шарипов Арман Омиртасович, слушатель;

Коновалов Павел Леонидович, слушатель;

Гусев Роман Николаевич, слушатель;

Рытенков Юрий Константинович, кандидат военных наук, преподаватель

Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева (г. Санкт-Петербург)

*В статье рассматривается порядок обеспечения автомобильным имуществом соединений и воинских частей, как важной составляющей осуществления выполнения служебно-боевых задач (СБЗ). В современных условиях, когда скорость и эффективность выполнения задач играют ключевую роль, правильное управление автомобильным имуществом становится критически актуальным. В этом материале мы подробно рассмотрим порядок обеспечения, его этапы и важные моменты.*

**Ключевые слова:** автомобильное имущество, логистика, планирование, сооружения, имитация ВВТ и объектов.

Порядок обеспечения автомобильным имуществом соединений (воинских частей) при выполнении служебных боевых задач (СБЗ) подразумевает четкую организацию и планирование логистических процессов. Основной задачей является обеспечение своевременной и эффективной транспортировки войск, материальных средств и техники в условиях выполнения боевых заданий [1, 2].

В первую очередь, необходимо определить количество и типы транспортных средств, требуемых для конкретного задания, исходя из его масштаба и сложности. Далее проводится анализ наличного автопарка, при необходимости осуществляется привлечение резервного автотранспорта. Важно также учитывать специфику маршрутов передвижения, выбирать оптимальные пути с точки зрения безопасности и оперативности.

Кроме того, важным аспектом является подготовка экипажей и техническое обслуживание автотранспорта. Автомобильные средства должны проходить регулярные проверки и быть готовыми к эксплуатации в любых условиях. В ходе выполнения СБЗ осуществляется постоянный мониторинг состояния автомобильного имущества и необходимость его замены или ремонта [2].

Автомобильное имущество включает в себя все виды автотранспортных средств, используемых для решения различных задач, таких как перевозка личного состава, грузов, а также эвакуация и снабжение. Его правильная организация обеспечивает мобильность и оперативность

действий соединений, что существенно влияет на успех выполнения боевых задач [3].

Обеспечение АИ включает в себя не только управление самими автомобилями, но и систему обслуживания, ремонта и обеспечения запчастями. Это означает, что каждая единица транспортного средства должна быть готова к выполнению задач в любой момент времени. Высокая готовность автопарка в свою очередь сказывается на боевой способности частей в целом [2].

Правильный порядок обеспечения автомобильным имуществом можно разделить на несколько ключевых этапов, каждый из которых играет свою уникальную роль в процессе.

Выделяются базовые этапы обеспечения автомобильным имуществом, такие как:

- Планирование
- исполнение
- мониторинг
- учет и отчетность
- оптимизация

#### Этап планирования

На этом этапе возникает необходимость в тщательном анализе потребностей соединения [4]. Необходимо учитывать не только численность личного состава, но и особенности предполагаемых операций. Важно определить, какое количество транспортных средств потребуется,

какие маршруты будут использоваться, и какие условия могут возникнуть в процессе выполнения задачи.

Планирование включает в себя составление графиков и схем, а также определение источников автомобильного имущества. Это может включать в себя как имеющиеся запасы, так и возможности для их пополнения. Необходимо детально проработать схемы развертывания, чтобы избежать дефицита транспортных средств в критический момент.

### Этап мониторинга и корректировки

Во время выполнения СБЗ необходимо не только следить за состоянием автопарка, но и готовить операционные решения на основании текущей ситуации. Важно тотально контролировать перемещения автомобилей, обеспеченность топливом и состоянием экипировки. Это позволит вовремя реагировать на возможные изменения ситуации и принимать оперативные решения [5].

Например, если одна из трасс станет недоступной из-за неблагоприятных погодных условий, необходимо быстро разработать альтернативные маршруты. В таком случае автомобильное имущество должно оперативно перенаправляться на новые пути с минимальными потерями в сроках.

### Учет и отчетность

Другой важный аспект обеспечения автомобильным имуществом — это учет и отчетность. Каждый экземпляр передвижного имущества должен быть зарегистрирован и учтен. Это позволяет осуществлять контроль за состоянием техники и управлять ею более эффективно. Данная работа осуществляется должностными лицами ответственными за хранение, прием и выдачу АИ, такие как начальник склада и кладовщик [6].

### Анализ и оптимизация

На основе собранных данных необходимо реализовать мероприятия по оптимизации работы на ВВСТ. Это может включать в себя изменение графиков обслуживания, перераспределение имущества между воинскими частями или улучшение материально-технического обеспечения в целом. В настоящее время доля закупа АИ в войсках выросла по сравнению с 2021–2022 годов примерно на 35–40%

Собранные объемные данные могут помочь в выявлении системных проблем, которым нужно уделить внимание. Например, если определенный тип техники часто выходит из строя, это может быть сигналом для пересмотра планов модернизации или покупки новых образцов.

Для расчета потребности в автомобильном имуществе выполнении СБЗ нам необходимо иметь установочные данные:

### Формула потребности в автомобильном имуществе (ПАИ)

$$\text{ПАИ} = (\text{Кл} / \text{Тр} + \text{Лк} / \text{Тл} + \text{Ор} / \text{То}) / \text{Фр}$$

где:

ПАИ — потребность в автомобильном имуществе (единицы).

Кл — количество личного состава, участвующего в боевых действиях (человек).

Тр — среднее количество транспортных средств, необходимое на одного человека (единицы).

Лк — количество логистических операций, требующих транспортировки (операции).

Тл — среднее количество транспортных средств, необходимое на одну логистическую операцию (единицы).

Ор — количество оперативных задач, требующих выезда наездников или доставки (задачи).

То — среднее количество транспортных средств, необходимое для выполнения одной оперативной задачи (единицы).

Фр — коэффициент, учитывающий факторы, влияющие на боевую ситуацию, такие как интенсивность боевых действий, состояние дорог, уровень опасности (коэффициент от 0 до 1).

### Применим формулу для наглядности расчетов в АИ

Предположим, что:

$$\text{Кл} = 150 \text{ — (150 человек),}$$

Тр = 0.5 — (в среднем 0.5 транспортного средства на человека),

$$\text{Лк} = 10 \text{ — (10 логистических операций),}$$

$$\text{Тл} = 2 \text{ — (2 транспортных средства на операцию),}$$

$$\text{Ор} = 5 \text{ — (5 оперативных задач),}$$

$$\text{То} = 1 \text{ — (1 транспортное средство на задачу),}$$

$$\text{Фр} = 0.8 \text{ — (коэффициент готовности).}$$

Теперь подставим значения в формулу:

$$\text{ПАИ} = (150 \setminus 0.5 + 10 \setminus 2 + 5 \setminus 1) \setminus 0.8$$

$$\text{ПАИ} = (75 + 20 + 5) \setminus 0.8$$

$$\text{ПАИ} = 100 \setminus 0.8 = 80$$

В этом примере потребность в автомобильном имуществе составит 80 единиц.

Данная формула позволяет оценить потребность в автомобильном имуществе при различных сценариях боевых действий, учитывая количество личного состава, логистические операции, оперативные задачи и другие важные факторы.

Однако следует подчеркнуть, что текущие методы и модели не охватывают всего многообразия реальных условий, связанных с обеспечением войск необходимым автомобильным имуществом, что обосновывает необходимость дальнейшего совершенствования методов нормирования запасов и управления материально-техническим обеспечением [4].

В то же время, для повышения качества нормирования запасов важно тщательно проанализировать все

существующие методы с точки зрения их обоснованности и необходимости применения. Проблема заключается в том, что при стремлении к максимальной достоверности результатов расчета нормирования запасов возрастает их сложность и трудоемкость, что становится значительным вызовом даже при использовании вычислительных машин [5].

Подводя итог статьи, можно сделать вывод, что обеспечение автомобильным имуществом соединений при выполнении СБЗ является важным, многоэтапным процессом, требующим внимательного анализа, планиро-

вания и контроля. Каждый из этапов имеет свое значение и не может быть проигнорирован без ущерба для выполнения поставленных задач.

От правильной организации этого процесса зависит не только скорость, но и эффективность выполнения боевых задач, что конечно же в конечном итоге влияет на результативность всей операции. Наличие четкой последовательности действий и эффективного контроля за состоянием автопарка в свою очередь позволяет максимально использовать имеющиеся ресурсы и повысить боевую готовность соединений.

#### Литература:

1. Приказ ФСВНГ от 15.08.2017 г. № 270 «Об утверждении порядка хранения автобронетанкового (автомобильного) имущества на складах автобронетанкового (автомобильного) имущества в войсках национальной гвардии Российской Федерации».
2. Пыдер А. Р. Направления развития теоретических положений повышения боевой устойчивости системы материально-технического обеспечения объединения в операциях (боевых действиях) / А. Р. Пыдер // Вестник Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва. — 2019, № 1 (17). — С. 99–102.
3. О материально-техническом обеспечении войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс] // Федеральный портал проектов нормативных правовых актов [сайт]. URL: <http://regulation.gov.ru/projects#пра=59650> (дата обращения: 16.11.2020).
4. Федеральный закон от 03.07.2016 N226-ФЗ (редакция от 31.07.2020) «О войсках национальной гвардии Российской Федерации». [Электронный ресурс] сайт. URL: [<https://rosguard.gov.ru/ru/page/index/tehnicheskoe-obespechenie>].
5. Поляков С. А. Методический подход к оптимизации управления материально-техническим обеспечением войск (сил) // Армия и общество. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-podhod-k-optimizatsii-upravleniya-materialno-tehnicheskim-obespecheniem-voysk-sil> (дата обращения: 11.10.2024).
6. Алексеев А. В., Дикунова М. С., Егоров П. В. Методика нормирования запасов вещевого имущества в производственно-логистических комплексах // Вестник НГИЭИ. 2016. № 8 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-normirovaniya-zapasov-veshevogo-imuschestva-v-proizvodstvenno-logisticheskikh-kompleksah> (дата обращения: 11.10.2024).

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 41 (540) / 2024

Выпускающий редактор Г. А. Письменная  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 23.10.2024. Дата выхода в свет: 30.10.2024.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.