

# СОВРЕМЕННЫЕ

# ПРОБЛЕМЫ

## образования: *теория и практика*

Материалы

III Международной

научно-практической конференции

11–12 декабря 2024 года

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Материалы  
III Международной научно-практической конференции  
11–12 декабря 2024 года

Сургут, 2025

Рецензенты:

*Галагузова Ю.Н.*, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогической компаративистики  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
*Калинина Ольга Валерьевна*, кандидат психологических наук, доцент, профессор  
кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии,  
начальник управления дополнительного образования и международной деятельности  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Главный редактор:

*Ниязова А.А.*, доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогического и специального образования  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

Редакционная коллегия:

*Чуйкова И.В.*, к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»  
*Рюмина Ю.Н.*, к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»  
*Коротовских Т.В.*, к.псих.н., доцент кафедры педагогического и специального образования  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

**С 56** **Современные проблемы образования: теория и практика** : материалы III Международной научно-практической конференции 11–12 декабря 2024 года / Департамент образования и науки ХМАО – Югры, Бюджетное учреждение высшего образования ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» [редколлегия : А. А. Ниязова (главный редактор) и др.]. – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2025. – 472, [1] с. – Текст : непосредственный.

**ISBN 978-5-93190-446-7**

Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Современные проблемы образования: теория и практика» содержит статьи, раскрывающие современные аспекты развития теории и практики образования детей дошкольного и начального возраста, актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития личности в системе образования, вопросы инклюзивного, социального и специального (дефектологического) образования, а также проблемы в области профессионального образования.

Материалы сборника могут быть полезны преподавателям, бакалаврам, магистрантам и аспирантам, работникам системы образования. Материалы печатаются в авторской редакции.

**УДК 37.013 (045)**  
**ББК 74.0я431**

**ISBN 978-5-93190-446-7**

© БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет», 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                   |   |
|-------------------|---|
| Предисловие ..... | 8 |
|-------------------|---|

### ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

|                                                                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Ниязова А.А., Боброва А.А.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... | 9  |
| <i>Ворошнина О.Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....             | 12 |
| <i>Леонова Т.Н.</i> МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ .....                              | 16 |

### ТРЕК 1.

#### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ И ОПЫТ

|                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Авазова Н.А.</i> МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....                                                                       | 19 |
| <i>Аманжолова А.Н., Манкеш А.Е.</i> STEAM-ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ: КАК НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮТ ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ .....                                           | 22 |
| <i>Демирова А.Р.</i> УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ДОО С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ В РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ .....                                             | 25 |
| <i>Ефремова Н.Б.</i> ДЕТСКИЙ АЛГОРИТМ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ: КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ .....              | 28 |
| <i>Кажина А.Б.</i> ЕСТУ ҚАБЛЕТІ НАШАР БАЛАЛАРДЫ ИНКЛЮЗИВТІ ЖАҒДАЙДА БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНЕ ҚОСУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ .....                              | 33 |
| <i>Лашкова Л.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....                                                  | 37 |
| <i>Лубягина Т.А.</i> РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ STEM – ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ..... | 41 |
| <i>Манкеш А.Е., Бекмурза Д.С.</i> МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ .....                              | 47 |
| <i>Нацаренус Н.Н., Гутник К.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....                                                                                       | 50 |
| <i>Переверзина В.В., Коротовских Т.В.</i> МНЕМОТЕХНИКА, МЕТОДЫ И УПРАЖНЕНИЯ, ИСПОЛЗУЕМЫЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....                          | 53 |
| <i>Шанц Е.А.</i> РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....                                              | 57 |

### ТРЕК 2.

#### НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ

|                                                                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Баянбаева Л.Р.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАКТИЛЯ И ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР .....                                                                                     | 66  |
| <i>Волкова А.В., Пустовалова Н.И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....                                                                 | 72  |
| <i>Гундарева С.И., Говорухина А.А.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ БИОЛОГИИ И ГЕНЕТИКИ .....                                                                          | 78  |
| <i>Каскаева А.Б., Луцак Э.В.</i> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРИ ПЕРЕХОДЕ УЧАЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОСНОВНУЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ .....                                                                      | 82  |
| <i>Коханова Н.Л., Ниязова А.А.</i> СИТУАЦИЯ УСПЕХА, КАК ОСНОВА МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....                                                                                | 95  |
| <i>Медведева Ю.Г., Ротова Н.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....                                                          | 98  |
| <i>Полетаева М.А., Ротова Н.А.</i> ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ .....                                                      | 102 |
| <i>Селиверстова М.В., Галимуллина А.М.</i> РАЗВИТИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ..... | 106 |
| <i>Синебрюхова В.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) .....                                                             | 109 |
| <i>Таранова А.Р., Сетяева Н.Н., Гордеев Д.С.</i> ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                                   | 113 |



### ТРЕК 3. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

|                                                                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Антропова Е.С., Квасных Г.С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                                              | 117 |
| <i>Ахметдинова Д.Ч., Кожанова Н.С.</i> РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....                               | 123 |
| <i>Байбекова Л.Н.</i> СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....                                                                                                 | 127 |
| <i>Гайдукова В.В., Рюмина Ю.Н.</i> РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР .....                                         | 131 |
| <i>Дятлов М.Е., Семенюк К.А.</i> ИНТЕРАКТИВНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА .....                                                               | 135 |
| <i>Жалкинова А.В., Пустовалова Н.И.</i> КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....                                                                         | 139 |
| <i>Зарипова Н.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ .....                                                                                                      | 143 |
| <i>Иванова М.И., Попова Л.Н.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА И ЕЕ РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....                                                                  | 148 |
| <i>Исакова О.Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ .....                                                                                  | 151 |
| <i>Казанова Г.А.</i> РОЛЬ ИГРЫ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....                                                                            | 156 |
| <i>Какимов Б.М.</i> СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ .....                                                                       | 160 |
| <i>Ковалева О.А., Коротовских Т.В.</i> ВИЗУАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....                                                | 164 |
| <i>Ковтун Л.Н.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....                                                                                     | 167 |
| <i>Кокотеева А.С., Некрасова О.А.</i> МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....                                                           | 169 |
| <i>Кондратова С.В., Соловьева В.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ .....                                                              | 173 |
| <i>Мамутова Л.Н.</i> РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ .....                                                                                                      | 177 |
| <i>Мурыгина А.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛЕДОВАТЬ ПРАВИЛАМ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....                                       | 181 |
| <i>Некрасова О.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....                                              | 184 |
| <i>Романова Г.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ВЫБОР ПРОФЕССИИ – ПУТЕВКА В ЖИЗНЬ» ..... | 187 |
| <i>Савицкая М.С., Болгарова М.А.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                                                      | 190 |
| <i>Селиверстова М.В., Зайцева А.М.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                                          | 194 |
| <i>Семенова Д.Е., Кожанова Н.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ В ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В БЫТУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                           | 198 |
| <i>Сулхаева А.А., Болгарова М.А.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                                                               | 202 |
| <i>Шинкаренко А.Д.</i> РОЛЬ ПАЛЬЧИКОВОЙ ГИМНАСТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР .....                                                                         | 207 |

### ТРЕК 4. СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Гаджимамедова А.А., Болгарова М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ДИСЛАЛИЕЙ ..... | 210 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Горячкина Е.В., Сапунова А.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ<br>В ПРАКТИКЕ ЛОГОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....                                                           | 214 |
| <b>Дерожинская Е.Н., Пяшкур Ю.С.</b> ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА<br>У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ .....                                                                    | 218 |
| <b>Загаева А.А.</b> СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ<br>У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....                                                                                          | 221 |
| <b>Класен А.Ф., Коротовских Т.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br>С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК .....                                                              | 228 |
| <b>Малышко Ю.А.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ<br>У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....                                                                                       | 233 |
| <b>Селиверстова М.В., Поляева В.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ<br>ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ И РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..... | 237 |
| <b>Серёда А.Г.</b> РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ<br>С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....                                                                                                                             | 243 |
| <b>Чуйкова Е.И.</b> ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ<br>У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....                                                                                                  | 249 |

## ТРЕК 5.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Босенко Н.П.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНКЛЮЗИИ: КАК СОЗДАТЬ БЛАГОПРИЯТНУЮ АТМОСФЕРУ<br>ДЛЯ ВСЕХ УЧЕНИКОВ .....                                 | 252 |
| <b>Галушак К.Ю., Верченко И.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ<br>СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .....            | 256 |
| <b>Губская А.В., Сбитнева А.Н.</b> ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ<br>ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ .....            | 259 |
| <b>Дюсен С.М., Сбитнева А.Н.</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ<br>У ПОДРОСТКОВ .....                                    | 263 |
| <b>Верченко И.А., Ленских С.П.</b> СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР<br>ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ .....                 | 267 |
| <b>Верченко И.А., Мирфайзиева Ф.Ф.</b> АССЕРТИВНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ<br>БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ .....                                             | 271 |
| <b>Верченко И.А., Проскурина Е.Э.</b> СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО<br>БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ .....                              | 275 |
| <b>Верченко И.А., Шило Е.В.</b> ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ-ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО<br>БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ .....                                            | 279 |
| <b>Коротун А.В., Николаева М.А.</b> ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ<br>МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....                                            | 282 |
| <b>Мамедова Э.Р., Зарипова Л.З.</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЕЗОПАСНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ НОРМА<br>И ГРУППЫ РИСКА .....                                  | 285 |
| <b>Наумова Ю.А., Сбитнева А.Н.</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ .....                                                         | 292 |
| <b>Тучина Е.А., Галушак К.Ю.</b> СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ<br>КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ..... | 296 |
| <b>Фефелова Е.М.</b> ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ПРИ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>ДИАГНОСТИКЕ .....                                      | 300 |

## ТРЕК 6.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Абилябакиева Г.Т.</b> ТЕНДЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ<br>В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ .....                                   | 304 |
| <b>Андросова А.М., Пустовалова Н.И.</b> АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО<br>СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ООП В СКУ ИМ. М. КОЗЫБАЕВА .....             | 308 |
| <b>Антонова К.А., Сетяева Н.Н.</b> ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЯ<br>В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ .....        | 312 |
| <b>Бояркина Ю.А.</b> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....                                                                | 316 |
| <b>Гибадуллина Ю.М.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ<br>БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ ..... | 319 |

|                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Куницкова Н.А., Великанова Е.Ю.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА .....                                                                    | 323 |
| <b>Лазаренко Е.Н., Кожанова Н.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ .....                                                                                                            | 327 |
| <b>Мурзалинова А.Ж., Колесникова Г.А., Пустовалова Н.И.</b> SCAFFOLDING СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....                                                | 331 |
| <b>Нурғалиева В.Ю.</b> МЕНТОРСТВО И НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ .....                                                                          | 336 |
| <b>Петрова К.В.</b> ПРОБЛЕМА ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ПРИ СУЖЕНИИ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ .....                                                                                                                                         | 340 |
| <b>Салмина Т.А., Пустовалова Н.И.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....                                                                                        | 344 |
| <b>Сетяева Н.Н.</b> ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СУРГУТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ЧЕРЕЗ АДАПТИВНЫЙ СПОРТ И СОЦИАЛЬНУЮ ПОДДЕРЖКУ .....                                             | 348 |
| <b>Сивинский А.М., Дьяченко А.С., Дьяченко О.С.</b> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: СОЧЕТАНИЕ ПЕДАГОГИКИ, СУРДОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ, ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ) ..... | 351 |
| <b>Степанова Г.А., Демчук А.В.</b> ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....                                                                         | 356 |
| <b>Ушаков В.</b> ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....                                                                                                                            | 361 |
| <b>Фатъкова Н.Д.</b> ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФАОП ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) .....                                              | 364 |
| <b>Чуйкова И.В.</b> К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛЯГЕРЯХ .....                                                                                                | 368 |

#### ТРЕК 7. ОТКРЫТОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

|                                                                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Базга О.М.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ .....                                                    | 371 |
| <b>Байжаксина А.С.</b> К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ .....                                                              | 376 |
| <b>Баишурова С.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ .....                                                     | 379 |
| <b>Близнецова А.С., Квасных Г.С.</b> АНАЛИЗ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ .....      | 382 |
| <b>Гиязова С.А.</b> АДМИНИСТРАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....        | 386 |
| <b>Дуборезова В.О., Бибалаева У.Н.</b> РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С ОВЗ .....                                                  | 390 |
| <b>Зырянова С.М.</b> ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ .....                                           | 393 |
| <b>Ивлева Н.Д., Пустовалова Н.И.</b> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ .....                                                                                            | 396 |
| <b>Кожанова Н.С., Болгарова М.А.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЕГО КОМПЕТЕНТНОСТИ .....                                            | 401 |
| <b>Малыхина В.С.</b> СТРУКТУРА ЦЕЛОСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ С ООП .....                                           | 406 |
| <b>Мамедова З.М., Шанц Е.А.</b> КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ .....                                                             | 410 |
| <b>Морозова С.А.</b> МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, СПОСОБСТВУЮЩАЯ ПРОДУКТИВНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАС ..... | 414 |
| <b>Нацаренус Н.Н.</b> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА .....                                                                                       | 417 |
| <b>Осипченко Д.А., Ниязова А.А.</b> ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....                                       | 419 |
| <b>Пяшкур Ю.С.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА «ДИКЦИЯ+» В ОБЛАСТИ РАЗРАБОТКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ .....                                         | 423 |

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Таламбуца С.А.</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ..... | 427 |
| <b>Шевелева Е.Н., Пустовалова Н.И.</b> ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....                             | 431 |
| <b>Шихрагимова А.Ш.</b> КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....                        | 435 |

#### ТРЕК 8.

#### СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бибалаева У.Н.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ С ОСОБЫМ РЕБЕНКОМ .....                                                                                                 | 439 |
| <b>Мокан А.И.</b> ИГРОВАЯ КВЕСТ ПРОГРАММА «ПОД СЧАСТЛИВОЙ КРЫШЕЙ СЕМЬИ» .....                                                                                                          | 443 |
| <b>Муравская М.В., Бибалаева У.Н.</b> ПОВЫШЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ «ОРЛЯТА РОССИИ» ..... | 447 |
| <b>Нухова А.А., Караева А.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ .....                                                | 450 |
| <b>Кондратова С.Ю., Пургина Н.Г.</b> МОДЕЛЬ СИМУЛЯТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИСТЕМОЙ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В «РОДИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ» .....                                      | 455 |
| <b>Сухарева В.А., Заринова Л.З.</b> ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В СОЗАВИСМЫХ СЕМЬЯХ И СЕМЬЯХ С ОВЗ .....                                                                                | 460 |
| <b>Цветун С.Д.</b> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ .....                      | 468 |

## ПРЕДИСЛОВИЕ

11-12 декабря 2024 года кафедрой педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета в рамках договора о сотрудничестве с НАО «Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева» (Республика Казахстан) была организована III Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы образования: теория и практика», в которой приняли участие более 150 спикеров и более 100 слушателей. География участников обширна и представлена разными регионами России: ХМАО – Югра, ЯНАО, г. Санкт-Петербург, г. Екатеринбург, г. Шадринск, г. Тюмень, г. Тобольск, г. Пермь, а также из Республики Казахстан и Узбекистан.

Конференция была организована с целью обсуждения актуальных проблем теории и практики общей, специальной, социальной и профессиональной педагогики, а также выявления эффективных практик в специальном и инклюзивном образовании, организации работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях.

Открытие конференции началось с приветственного слова проректора по научной работе, к.соц.н., доцента СурГПУ Ольги Владимировны Власовой, декана факультета психологии и педагогики, к.п.н., доцента Веры Владимировны Толмачевой и декана педагогического факультета, к.п.н., НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» Айнагуль Николаевны Саржановой.

В рамках конференции была организована работа пленарного заседания, 15 треков и круглого стола различной тематики, модераторами которых выступили преподаватели кафедры педагогического и специального образования, теории и методики дошкольного и начального образования, а также вузов-партнеров.

На пленарном заседании представлены доклады Амины Абтрахмановны Ниязовой, д.п.н., профессора, заведующего кафедрой педагогического и специального образования и Анастасии Алексеевны Бобровой, старшего преподавателя кафедры педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет»; Ольги Руховны Ворошиной, заведующего кафедрой специальной педагогики и психологии, к.п.н., доцента ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Егоровой Галины Ивановны, д.п.н., профессора кафедры педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет»; Валентины Семёновны Гирц, педагога-исследователя, руководителя кабинета психолого-педагогической коррекции № 1 г. Петропавловска, Республики Казахстан; Татьяны Николаевны Леоновой, к.п.н., зав. отделом техники и спорта, методиста дворца детского творчества Петроградского района, г. Санкт-Петербурга; Жанны Ильдаровны Бушевой, к.п.н., доцента кафедры физической культуры БУ ВО «Сургутский государственный университет».

Представленные спикерами доклады на пленарном заседании и в рамках проведенных треков, а также круглого стола отражали актуальные проблемы общего, инклюзивного, профессионального образования и вызвали большой интерес у слушателей.

По итогам конференции принята резолюция, включающая следующие положения: продолжить популяризацию идей инклюзивного образования; привлекать к обсуждению проблем инклюзивного образования разных специалистов; содействовать активному распространению инновационного опыта реализации инклюзивного образования, внедрению в образовательный процесс службы ранней помощи, тьюторского сопровождения обучающихся для обеспечения ООП лиц с ОВЗ и инвалидностью; содействовать диссеминации лучших инклюзивных практик образовательных организаций России и Казахстана и др.

Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы образования: теория и практика» стала открытой площадкой для обсуждения проблем и обмена опытом в сфере общего, специального, социально-педагогического, инклюзивного, профессионального образования и получила высокую оценку от ее участников.

В статьях, вошедших в настоящий сборник, рассматриваются: традиции, опыт и инновации дошкольного образования; эффективные практики начального образования; традиции и инновации в системе обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; современные векторы и перспективы развития теории и практики логопедии; психологическое благополучие и безопасность обучающихся в образовательном пространстве; актуальные проблемы современного профессионального образования; семья ребенка с ОВЗ в современном образовательном пространстве: опыт, проблемы, пути решения.

В сборнике представлены статьи научных и практических работников образовательных организаций Республики Казахстан, Узбекистан России (ХМАО-Югра, Тюменская, Свердловская, Курганская области, Симферополь, Санкт-Петербург, Пермь и другие города). В работах обобщены и систематизированы основные достижения педагогической науки, психологии, социальной педагогики, специальной педагогики и психологии, отражены вопросы развития общего, профессионального, специального и инклюзивного образования.

Оргкомитет конференции благодарит вузы-партнеры и образовательные организации ХМАО-Югры и Республики Казахстан, модераторов треков, всех участников конференции за плодотворное сотрудничество!

*Организаторы конференции:  
кафедра педагогического и специального образования*

УДК 372.3

**Ниязова А.А.,**

доктор пед. наук, профессор  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Боброва А.А.,**

старший преподаватель  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы подготовки будущих педагогов инклюзивного образования. Описана структурно-функциональная модель формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования, включающая теоретико-методологические подходы (аксиологический, личностно-ориентированный, компетентностный, средовой), принципы (принцип ценностных ориентаций личности, принцип непрерывного саморазвития и самореализации, принцип системности, принцип интеграции формального и неформального образования) и этапы, а также организационно-педагогические условия формирования социокультурных ценностей.

**Ключевые слова:** будущие педагоги инклюзивного образования, социокультурные ценности, структурно-функциональная модель.

**Niyazova A.A.,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Bobrova A.A.,**

Senior lecturer  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL VALUES AMONG FUTURE TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article presents an analysis of the problem of training future teachers of inclusive education. The structural and functional model of the formation of socio-cultural values among future teachers of inclusive education is described, including theoretical and methodological approaches (axiological, personality-oriented, competence-based, environmental), principles (the principle of personal value orientations, the principle of continuous self-development and self-realization, the principle of consistency, the principle of integration of formal and non-formal education) and stages, as well as organizational-pedagogical conditions for the formation of socio-cultural values.

**Key words:** future teacher of inclusive education, socio-cultural values, structural and functional model.

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р определила необходимость модернизации государственной политики в области подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования с целью «обеспечения профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей» [1].

Ценности, транслируемые обществом и сложившейся культурой, являются основой формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования, совершенствуются в процессе самообразования и саморазвития, обогащаются по мере приобретения нового и включают: ценности развития собственной личности и личности обучающихся, ценности принятия ответственных решений в определенных педагогических ситуациях, ценности общественного признания, продуктивности деятельности, ответственности и продуктивности в профессиональной деятельности.

Теоретический и прикладной анализ проблемы подготовки учителей для системы инклюзивного образования позволил нам выявить противоречие между актуальным запросом образовательных организаций на высококвалифицированных педагогов, владеющих методологией работы с обучающимися с ОВЗ и недостаточным количеством научных исследований процесса формирования у них социокультурных ценностей. Данное противоречие определило необходимость постановки главной цели нашего исследования – разработку структурно-функциональной модели формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования.

В основе формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования лежат следующие теоретико-методологические подходы:

- аксиологический, определяющий, по мнению А.Л. Журавлева, ведущую роль ценностных ориентаций в процессе ее профессионального становления и способствующий реализации принципа развития личности в ходе профессиональной подготовки [2, с. 218-226];

- компетентностный, обуславливающий, с точки зрения Л.В. Алиевой, воспитательный потенциал вуза в развитии личности и создании условий для «самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных ценностей», основывающийся на *принципе непрерывного саморазвития и самореализации* [3, с. 279-284];

- системно-деятельностный, выступающий согласно В.В. Давыдову, как основа самообразования и эффективного субъект-субъектного взаимодействия студентов [4], определяющий в качестве основы профессионального обучения принцип системности и интеграции формального и неформального образования;

- средовой, преимущество которого, по мнению Е.В. Вовк, заключается в разработке технологии профессиональной подготовки будущего педагога, способствующей целостности и гармоничности воздействия на личность, достижению максимальных образовательных результатов, самовыражения и самореализации [5]. С точки зрения С.В. Тарасова, «образовательная среда – это, прежде всего подсистема социокультурной среды, целостность специально организованных педагогических условий развития личности».

Исходя из мнения исследователей (Е.П. Веретенниковой, Е.А. Климова, Е.В. Соловьева, Д. Боева, Р. Фишера и др.) о профессиональной подготовке, нами определены следующие этапы формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования:

1 этап – информационно-аксиологический – это этап формирования у будущих педагогов инклюзивного образования базовых педагогических и социокультурных ценностей, необходимых профессионального становления, развитие у них мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

2 этап – реализационно-осознаваемый, в процессе которого трансформируются личные и профессиональные социокультурные ценности, обеспечивая переход ценностного облика будущего педагога от реального к идеальному. На данном этапе ценности интериоризируются, принимаются будущим педагогом, и через их призму он оценивает собственную профессиональную деятельность.

3 этап – результативно-личностный, в ходе которого происходит накопление опыта профессиональной деятельности через педагогические практики, включение в различные варианты неформального образования социокультурной направленности.

Вышеобозначенные теоретико-методологические подходы, принципы позволили определить условия формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования:

1. Включение в учебные планы дисциплин, изучение которых способствует повышению мотивации к педагогической деятельности с обучающимися с ОВЗ и формированию ценностных ориентаций будущих педагогов инклюзивного образования.

Содержание ряда дисциплин учебных планов направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), таких как «Специальная педагогика и психология», «Практикум по работе с обучающимися с ОВЗ (по предмету)» и др., представлено дидактическими единицами с социокультурной составляющей, что позволяет формировать у будущих педагогов инклюзивного образования как профессиональные компетенции, так и ценностные ориентации, характеризующие способность и готовность будущего педагога осуществлять работу в инклюзивном образовании.

2. Использование в качестве методического сопровождения учебных занятий со студентами кейс-задач, предполагающих решение проблемных педагогических ситуаций, направленных на формирование ценностных ориентаций, значимых в будущей профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Использование кейс-технологии в формировании социокультурных ценностей способствует подготовке конкурентоспособного выпускника с высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, а также надпрофессиональных качеств (психофизиологических, социально-коммуникативных), которые высоко оцениваются современными работодателями. При этом решение и анализ кейс-задач эффективно сочетается с построением обучения на основе методов педагогического проектирования, деловой игры, мозгового штурма.

3. Участие будущих педагогов инклюзивного образования в волонтерской деятельности как одной из ведущих форм социально-педагогических практик, формирующей социокультурные ценности.

В рамках выполнения второго условия на базе университета реализуется Программа инклюзивного добровольчества, включающая следующие направления: развитие системы обучения студентов практике инклюзивной добровольческой деятельности, медиа сопровождения инклюзивного добровольчества, социального партнерства.

В качестве основных результатов реализации программы выступают:

- подготовка инклюзивных волонтеров посредством их обучения в «Школе инклюзивного добровольчества», участия в работе образовательных методических площадок регионального, федерального и международного уровней (международный форум «Территория Ритма», всероссийский форум «Инклюзивная школа. Успешность каждого ребенка», круглый стол «Инклюзивное волонтерство как форма социального воспитания и развития активности молодежи: опыт и перспективы» и др.), что способствует формированию ценности и умения проектировать содержание образовательного процесса с учетом аксиологической составляющей;
- создание будущими педагогами инклюзивного образования социально-ориентированных проектов в области добровольческой деятельности по сопровождению обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (проекты «Творческие мастерские «СО-твори Добро», «Пластилиновая ворона», «Сказочный мир природы» и др.), позволяющие развивать социальную активность и гражданскую позицию на основе сформированных ценностей развития и самосовершенствования лиц с особенностями развития;
- внедрение системы наставничества «преподаватель-студент», «студент-студент» в процессе освоения волонтерских компетенций и формирование ценности наставнической модели взаимоотношений преподавателя и студентов;
- разработка методической продукции и трансляция накопленного опыта по проблеме организации инклюзивной добровольческой деятельности студенческой молодежи (учебно-методические пособия, методические разработки и т.д.) на основе сформированных ценностей трансляции передового опыта и содействия инновациям.

Таким образом, для формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов инклюзивного образования необходимо создать вышеперечисленные условия в образовательно-воспитательной среде вуза, которые обеспечат не только высокий уровень профессиональной подготовки, но и становление специалиста со сформировавшейся системой социокультурных ценностей, необходимой для работы в инклюзивном образовании. Представленная структурно-функциональная модель предполагает для своей реализации четко обозначенный алгоритм и инструментарий, направленный на формирование ценностных ориентаций будущих педагогов, что создает ценностно-значимую основу для их профессионального становления в инклюзивном образовании.

#### **Список использованных источников:**

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р об утверждении Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, <https://guppros.ru/gu/gubric/university/uvspv/konceptcia> (дата обращения: 13.11.2025).
2. Журавлев, А.Л. Роль ценностных ориентаций личности в формировании ее социально-психологического пространства // А.Л. Журавлев, И.А. Соина. Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 218-226.
3. Алиева, Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С.279-284.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. Издательство: ИНТОР ISBN: 1996 – 544 с.
5. Вовк, Е.В. Средовый подход в высшем профессиональном педагогическом образовании / Е.В. Вовк // Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 9-10.



**Ворошнина О.Р.,**  
канд. психол. наук, доцент,  
заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** Формирование инклюзивных компетенций педагогов на сегодняшний день – одно из значимых направлений в области образования и кадровой политики. В данной статье раскрываются актуальные аспекты формирования профессиональных инклюзивных компетенций педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивные компетенции, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образовательное пространство, наставничество, формирование инклюзивных компетенций.

Исследование проводится в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Наставничество как эффективная практика формирования инклюзивных компетенций педагогов» (соглашение 073-03-2024-054/9 от 01.11.2024 г. (номер КРЗУ-2024-0010).

**Voroshnina O.R.,**  
Ph.D. (Psy.), Associate Professor,  
Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology  
Federal State Budgetary  
Educational Institution of Higher Education  
«Perm State Humanitarian and Pedagogical University»,  
Perm, Russia

## **FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCES OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

**Abstract.** Formation of inclusive competencies of teachers today is one of the significant areas in the field of education and personnel policy. This article reveals the current aspects of the formation of professional inclusive competencies of teachers working with children with disabilities.

**Key words:** Keywords: inclusive competencies, students with disabilities, inclusive educational space, mentoring, formation of inclusive competencies

Подготовка педагогов, способных и готовых работать в новом инклюзивном образовательном пространстве, – проблема, требующая своего решения в теории и практике [1; 2]. Развитие интеграционных процессов в образовании обеспечили возможность серьёзного эволюционного скачка в развитии и понимании инклюзии как реальной возможности для российского образования [1]. Изменения в образовании повлекли за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик, что в свою очередь побуждает к поиску и определению тех необходимых педагогу компетенций, которые позволят ему гибко реагировать на особые потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), реализовывать дифференцированный, личностно-ориентированный, индивидуальный подходы в условиях инклюзивного образовательного пространства [2; 3].

Формирование инклюзивных компетенций педагогов на сегодняшний день – одно из значимых направлений в области образования и кадровой политики. В Пермском крае в рамках данного направления уделяется особое внимание проблемам исследования инклюзивных компетенций педагогов, разработке модели инклюзивных компетенций и описанию процесса изучения профессиональных дефицитов инклюзивных компетенций педагогов, разработке модели формирования инклюзивных компетенций, и описанию технологий их формирования.

Командой ученых ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ) при организационной поддержке Министерства образования Пермского края проводится исследование (в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Наставничество как эффективная практика формирования инклюзивных компетенций педагогов» (соглашение 073-03-2024-054/9 от 01.11.2024 г.), в рамках которого изучаются обозначенные выше проблемы. В команду ученых, проводящих исследование, входят преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии и факультета психологии ПГГПУ.

Проблема формирования профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций становится все более актуальной вследствие достаточно широкого распространения практик инклюзивного образования на разных уровнях системы образования, существенно усложняющихся нормативных, содержательных, средовых и других требований к образованию детей с ОВЗ, усиления негативного влияния на качество профессиональной деятельности факторов эмоционального выгорания педагогов, сравнительно недостаточного внимания исследователей, ученых, с одной стороны, и администрации инклюзивных организаций – с другой, к значимым характеристикам профессиональной компетентности педагога, связанным с его субъектностью в профессиональной деятельности.

Затруднения педагогов, работающих в условиях инклюзии, можно условно сгруппировать в четыре плоскости: организационную, мотивационную, содержательную, технологическую. В организационной плоскости лежат такие затруднения, как поддержание дисциплины в инклюзивном классе, распределение времени на разные виды работ в условиях инклюзивного класса, логичное выстраивание последовательности этапов урока, разработка и реализация организационного этапа урока, завершения урока, работа с нормативными документами учителя, воспитателя, специалиста, организационные аспекты работы с родителями. В содержательной плоскости можно выделить затруднения в подборе диагностических методик, разработке адаптированной программы, объяснении нового материала и так далее. Технологическую плоскость заполняют затруднения в выборе и использовании технологий обучения и воспитания в условиях инклюзивного класса, в применении отдельных методов, средств работы с детьми с ОВЗ.

Педагоги испытывают значительное число трудностей, в то же время не каждая из них становится профессиональным дефицитом. Эти трудности можно обозначить скорее как внешние барьеры, преодоление которых затруднено как молодыми специалистами, так и педагогами, имеющими большой педагогический стаж, но небольшой опыт (или не имеющими опыта) работы с детьми с ОВЗ. В качестве внешнего барьера может выступать дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие организационных или иных механизмов (например, отсутствие нормативной базы, знаний, сопротивление кадров, не готовых работать с детьми с ООП, отсутствие грамотных профессиональных кадров и т.п. для обучения детей с ОВЗ, в том числе в условиях инклюзивной ОО). Во всех случаях внешний барьер является вторичным относительно внутренней неготовности педагога самостоятельно преодолеть этот барьер. Такую неготовность мы в своем исследовании называем «профессиональным дефицитом». Размышления о профессиональных дефицитах побудили нас создать модель профессиональных инклюзивных компетенций педагога и молодого специалиста, в частности.

*Разработанная нашим научным коллективом модель профессиональных инклюзивных компетенций педагогов включает 4 взаимопересекающихся пространства:*

- 1) пространство субъекта педагогической деятельности, структурные компоненты которого составляют ядро профессионального самосознания педагога;
- 2) пространство мотивов субъекта педагогической деятельности;
- 3) пространство взаимодействия и взаимоотношений субъектов (участников) инклюзивного образовательного процесса;
- 4) пространство специальных профессиональных характеристик субъекта профессиональной деятельности.

Последние представляют собой узконаправленные профессиональные качества педагога, обеспечивающие эффективное выполнение ключевых профессиональных действий, составляющих компонентов педагогической деятельности.

Узкопрофессиональные компетенции – это такие компетенции, которые требуются от современного педагога в контексте реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов и стандарта профессиональной деятельности педагога. Считаем важным учитывать, выделять и, соответственно, формировать дополнительные компетенции, необходимые при работе специалиста и педагога в широком смысле, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, соответствующие основным трудовым функциям педагога-дефектолога.

У педагога должны быть сформированы компетенции в рамках диагностического направления, такие как: способность определить характер затруднений ребенка с ОВЗ, способность определить особые образовательные потребности конкретного ребенка с ОВЗ, способность подобрать и применить надежную диагностику для выявления проблем ребенка/инструменты педагогического мониторинга достижений ребенка с ОВЗ и др. Реализация направления «коррекционно-развивающая работа» предусматривает необходимость формирования у педагога таких компетенций как способность определить задачи коррекционно-развивающей и воспитательно-образовательной работы, способность подобрать методики и технологии работы с ребенком с ОВЗ, способность спроектировать и реализовать программу коррекционной работы/адаптированную образовательную программу и т.п. Реализация организационной деятельности предполагает формирование у педагога следующих способностей: организовать деятельность группы/класса с учетом особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, взаимодействовать со специалистами по вопросам оказания помощи детям с ОВЗ, организовать взаимодействие с семьями воспитанников в условиях инклюзивной группы и т.д.

Разработанная нашим научным коллективом модель профессиональных инклюзивных компетенций педагогов стала основой для изучения проблем и поиска ответа на вопросы, связанные с решением не менее важной задачи – формированием этих профессиональных компетенций у педагогов для работы в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Нами была разработана модель формирования профессиональных инклюзивных компетенций педагогов. В основе модели представлены следующие подходы: гуманистический, индивидуальный, личностно-ориентированный, системный, компетентностный, деятельностный.

Реализация гуманистического подхода предполагает построение и реализацию процесса формирования инклюзивной компетентности педагогов на принципах доверия, заботы и уважения, воспитания ответственности, творчеством, обучения этическому исследованию и процедурам принятия нравственных, гражданских, правовых, экологических и др. решений; обучения решению экзистенциальных (жизнесмысловых) проблем с включением методов прояснения, конституирования (установления) и творчества смыслов. Сущность индивидуального подхода заключается в осуществлении процесса формирования инклюзивной компетентности педагогов с учетом индивидуальных особенностей педагогов (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. Взаимодействие с педагогами строится через работу с их конкретными проблемами, трудностями, дефицитами. Личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы педагогов (неодинаковые возможности и способности педагогов) и создает предпосылки для большей результативности обучения. Системный подход предполагает, что в основе процесса формирования инклюзивных компетенций педагогов лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирующее исследование на раскрытие их целостности, на выявление типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину.

Процесс формирования профессиональных инклюзивных компетенций предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

- диагностического;
- проектного;
- деятельностного;
- рефлексивного.

В рамках диагностического этапа осуществляется фиксация факта и сигнала о возникающих затруднениях педагога, осуществляется диагностика проблемы, оценка имеющихся в образовательной организации (и за ее пределами) условий и т.д. На данном этапе могут реализовываться самые разные формы взаимодействия субъектов – сопровождающего (в нашем случае наставника) и сопровождаемого (педагога, который испытывает затруднения, в нашем случае – наставляемого). Такими формами взаимодействия могут быть: супервизия, разбор конкретных педагогических ситуаций, взаимопосещения, деловая игра и т.д.

Содержанием проектного этапа является поиск внутренних и внешних ресурсов для преодоления профессиональных дефицитов и формирования инклюзивных компетенций, разработка программы формирования компетенций, сбор, систематизация, ранжирование конкретных вопросов для изучения, формулирование тем и т.п. Основной формой взаимодействия субъектов процесса формирования инклюзивных компетенций на данном этапе может стать индивидуальное консультирование.

Содержанием деятельностного этапа является реализация программы формирования компетенций педагогов, использование таких форм взаимодействия как стажировка, супервизия, тьюториалы, постоянно действующие семинары, семинары-практикумы и т.д.

Содержанием рефлексивного этапа является выявление сильных и слабых сторон реализации программы, резервов, ресурсов, уточнение или переформулирование проблемы или постановка следующей проблемы. На данном этапе могут быть реализованы разные формы взаимодействия, наиболее удобной и эффективной является супервизия.

В нашем исследовании формирование инклюзивных профессиональных компетенций педагогов реализуется посредством технологии наставничества. Наставничество – технология сопровождения, ориентированная на восполнение профессиональных дефицитов в условиях сотрудничества наставников (опытных специалистов, вузовских команд и т.д.) и наставляемых (педагогов, испытывающих затруднения в профессиональной деятельности в условиях инклюзии).

Восполнение профессиональных дефицитов – это разрешение имеющихся у педагогов затруднений, которые не позволяют им успешно реализовывать те или иные направления профессиональной деятельности. Понятие «наставничество» имеет давние корни. Участниками данного процесса являлись наставник и ученик, причем учеником выступал человек любого возраста, занимающийся саморазвитием, самосовершенствованием, постигающий основы наук и т.п. На сегодняшний день потребность в расширении практик наставничества осознается педагогическим сообществом. Наставничество признается универсальной технологией в работе с педагогами. Целью наставничества является поддержка в осознании педагогами, работающими в условиях инклюзии, собственных профессиональных дефицитов, в поиске и нахождении ими ресурсов для преодоления этих дефицитов, совершенствования инклюзивных компетенций, формирования личностных качеств, повышения мотивации в профессиональной деятельности.

В процессе формирования профессиональных инклюзивных компетенций педагогов могут быть выбраны и разные техники наставничества. Одна из таких техник – классическое наставничество. Использование данной техники предполагает передачу старшим по возрасту и более опытным человеком своих знаний и умений, что мало эффективно. Основное внимание уделяется практической составляющей: «Ты делай, я буду смотреть», «Я скажу, что ты делаешь не так», «Я покажу, ты посмотри», «Сделай сам, я подскажу», «Сделай сам, расскажи, что сделал» и т.д. Альтернативной техникой является коучинг (coaching). В основе данной техники лежит принцип партнерства (партнерских отношений). Использование данной техники предусматривает фасилитацию молодого педагога на самостоятельный поиск решения проблем: активное слушание, задавание вопросов, уточнение, которые помогают человеку самому увидеть новые подходы к достижению желаемой цели. Показ, обучение не используются. В процессе сопровождения может быть выбрана техника менторства. Данная техника часто встречается в системе наставничества, так как сочетает признаки коучинга и преподавательской деятельности. Ментор сначала освещает теорию, потом демонстрирует технику действия, после чего обучающийся выполняет задание и получает обратную связь.

Процесс формирования инклюзивных компетенций предполагает использование самых разных средств, среди которых: видеоматериалы с записанными занятиями/уроками или мероприятиями, которые проводили наставляемый и наставник, различные видеосюжеты, которые могут быть использованы для анализа, обсуждения, включения в деловую игру и т.п. Эффективным средством являются художественные и документальные фильмы, литература, различные игры и т.д.

Условием эффективности процесса формирования инклюзивных компетенций педагогов является создание условий для формирования у них готовности самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем. В этом плане особая роль принадлежит пространству субъекта деятельности, которое работает в сфере самосознания и позволяет создать внутренний ресурс личности педагога, выстроить систему профессиональных и личностных ценностей, что в свою очередь, является основой для формирования способности у педагога самостоятельно преодолевать тот или иной профессиональный дефицит.

#### **Список использованных источников:**

1. Дегтярева, В.В., Дружинина, Ю.В. Инклюзия как принцип реализации национальной стратегии образования для устойчивого развития = Inclusion as a principle of the national education strategy implementation for sustainable development / В.В. Дегтярева, Ю.В. Дружинина // Человек. Общество. Инклюзия = Human. Society. Inclusion – 2021. – № 2 (46). – С. 10-17.
2. Денисова, О.А. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику / О.А. Денисова [и др.] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 4 (97). – С. 222-234.
3. Хафизуллина, И.Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы / И.Н. Хафизуллина // Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика». – 2007. – С. 58-67.

**Леонова Т.Н.,**  
канд. пед. наук, заведующий отделом техники и спорта,  
методист высшей квалификационной категории  
ГБУ ДО Дворец детского творчества  
Петроградского района Санкт-Петербурга,  
г. Санкт-Петербург, Россия

## **МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям мотивации учебной деятельности подростков при их профессиональном самоопределении. Рассмотрены основные теоретические положения исследуемой проблемы профессионального самоопределения и мотивации учебной деятельности. Представлены результаты исследования по выявлению склонностей к различным сферам профессиональной деятельности и мотивации учебной деятельности у подростков.

**Ключевые слова:** мотивация учебной деятельности, профессиональное самоопределение, профессиональные способности.

**Leonova T.N.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Engineering and Sports,  
methodologist of the highest qualification category  
GBU DO Palace of Children's  
Creativity Petrogradsky district of St. Petersburg,  
St. Petersburg, Russia

## **MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IS AN IMPORTANT ASPECT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS**

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of motivation of educational activity of adolescents in their professional self-determination. The main theoretical provisions of the problem of professional self-determination and motivation of educational activity are considered. The results of a study on the identification of inclinations to various fields of professional activity and motivation of educational activities in adolescents are presented.

**Key words:** motivation of educational activity, professional self-determination, professional abilities.

На современном этапе, в условиях изменений на рынке труда, появление одних профессий и исчезновение других, востребованность в любой профессии гибкими навыками или soft skills: креативность, критическое мышление, коммуникативность, навыки командной работы – является актуальным для учащихся образовательных организаций.

Так, по мнению Льва Семеновича Выготского, «выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор известной жизненной дороги...» [3].

Евгений Александрович Климов считает, что при профессиональном самоопределении необходимо опираться на три основные составляющие: «хочу», «могу» и «надо».

А это значит, что успешность в профессиональной деятельности зависит от трех составляющих: психологических задатков (или способностей), или «могу», интереса к профессии, желания ее освоить (или мотивации), или «хочу» и специальных знаний и навыков, или «надо».

Согласно теории мотивации, как самоопределения (motivation as self-determination) американских психологов Э. Деси и Р. Райан, понимание мотивации обусловлено такими психологическими потребностями личности, как автономия, компетентность и привязанность [1].

Согласно концепции, Э. Гинзберга, старший школьный возраст рассматривается, как активный период стадии допрофессионального развития, на протяжении которой личность переходит от оценки своих интересов, ценностей и возможностей к реалистичному профессиональному выбору [2].

Мы считаем, что определяющим аспектом в профессиональном самоопределении подростков является мотивация учебной деятельности.

Низкая мотивация обучения в старших классах является одной из основных проблем современного образования. Поэтому важную роль в профессиональной ориентации играет дополнительное образование, так как учащиеся имеют возможность попробовать себя в различных видах интересующей их деятельности, так как профориентация – это «последовательность совершаемых выборов».

Все вышесказанное сформировало актуальность нашего исследования, которая заключается в профессиональном самоопределении с учетом личностных, профессиональных склонностей и мотивации учебной деятельности подростков.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Дворец детского творчества Петроградского района Санкт-Петербурга.

Объектом исследования являлись подростки учреждения дополнительного образования.

Предмет исследования - профессиональное самоопределение в дополнительном образовании.

В исследовании приняли участие 22 учащихся в возрасте от 13 до 15 лет (10 юношей и 12 девушек).

В ходе психодиагностического исследования были использованы методика «Шкалы академической мотивации школьников» (Т.О. Гордеева и др.); опросник для обучающихся Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной, направленный на выявление склонностей, учащихся к различным сферам профессиональной деятельности и проективная методика «Несуществующее животное».

Согласно полученным результатам, респонденты проявили профессиональные склонности ко всем видам деятельности. Но были выявлены высокие показатели проявления профессиональной склонности к работе с людьми. Это профессии, связанные с управлением, обучением, воспитанием, обслуживанием.

Людей, успешных в профессиях этой группы, отличают общительность, способность находить общий язык с разными людьми, понимать их настроение, намерения.

Такое же количество опрошенных проявили склонности к осуществлению практической деятельности.

Круг этих профессий очень широк: производство и обработка металла; сборка, монтаж приборов и механизмов; ремонт, наладка, обслуживание электронного и механического оборудования; монтаж, ремонт зданий, конструкций; управление транспортом; изготовление изделий.

На втором месте – склонность к эстетическим видам деятельности. И на 3-м месте около 10% опрошенных подростков проявили профессиональные склонности к исследовательской работе, экстремальным видам деятельности и склонность к планово-экономическим видам деятельности.

Также была проведена диагностика академической мотивации подростков.

Полученный результат говорит о преобладании негативных экстернатальных мотивов, которые проявляются в переживании вынужденной учебной деятельности для того, чтобы следовать требованиям социума и стремления избежать проблем.

На второе место респонденты поставили интроецированную мотивацию, которая проявляется в том, что побуждение к учебе обусловлено ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

Познавательная мотивация находится у респондентов на третьем месте. Это стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживания интереса, радости и удовольствия от познания. И на четвертом месте – амотивация, или отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности, что указывает на второстепенную роль осознанного получения знаний и проявления интереса к учебной деятельности у подростков. Средний показатель «мотивации достижения» показывает слабое стремление у подростков прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше.

Таким образом, диагностика мотивации учебной деятельности показала, что у подростков преобладает внешняя мотивация, выраженная в зависимости от одобрения других и потери интереса к деятельности при отсутствии внешних стимулов, а внутренняя мотивация учебной деятельности имеет низкое значение.

Дополнительно в рамках проведенного исследования были диагностированы эмоциональные особенности личности, агрессивность с использованием проективной методики «Несуществующее животное».

Анализ распределения данных показывает, что у респондентов выявлена повышенная внешняя агрессия и высокий уровень самооценки, что свидетельствует о наличии подростковой агрессии как поведения по отношению к себе и окружающим, вызванной пубертатным периодом и, как следствие, «подростковым кризисом», который характеризуется многими факторами, но один из ключевых из них – «чувство взрослости», когда подросток обретает самостоятельность в самовыражении и поведении и отрицает наставления взрослых.

Низкую самооценку показали 28,5% опрошенных, из чего следует, что под причиной агрессии может скрываться чувство вины, которое влечёт за собой чувство неуверенности в себе.

Это чувство сопровождается агрессией, и агрессия тут проявляется в роли маски и инструмента для того, чтобы утвердить себя в своём окружении. Агрессивное поведение под почвой неуверенности в себе может быть также вызвано недостатком внимания и понимания.

У респондентов выявлен высокий показатель тревожности (85,7%) и страхов (80,9%).

Можно предположить, что на фоне высокого эмоционального напряжения, которое связано со стрессовыми ситуациями (завышенные требования окружающих, большие учебные нагрузки, сложности освоения учебной программы, наказания родителей за плохие оценки, негативное отношение одноклассников и др.), у подростков на фоне неопределенности повышается уровень тревожности и страхов, и как следствие защитной реакцией является либо агрессивность, либо неуверенность, которые сопровождаются повышенным или пониженным уровнем самооценки и эгоцентризма.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

Анализ данных показал, что в преобладающем большинстве случаев все перечисленные показатели находятся на среднем или высоком уровне выраженности, что позволяет предполагать, что подростки 13-15 лет находятся на этапе оптации или пути профессионального самоопределения, который сопровождается переходным (пубертатным) периодом, следствием которого является «подростковый кризис».

У подростков, обучающихся в учреждении дополнительного образования, выявлены профессиональные склонности ко всем видам деятельности, но большинство подростков склонны работать с людьми и заниматься практической деятельностью.

У них преобладает внешняя мотивация, так как учебная деятельность выполняется не ради неё самой, а ради вознаграждений, которые дают достижение высокого результата в ней, выраженного в повышении самооценки, самоуважения, заслуженного признания значимых людей, получения похвалы и награды.

Следовательно, такие факторы как любознательность, творчество, саморазвитие и самоактуализация проявлены слабо, что влечёт затруднения в процессе профессионального самоопределения.

Поэтому важно развивать у подростков внутреннюю мотивацию, при которой причины, порождающие деятельность, лежат внутри личности ребенка.

В таком случае, подросток сам является источником мотивации, и активная познавательная деятельность сама по себе доставляет ему удовольствие и представляет интерес и ценность.

Внутренняя мотивация проявляется в поисковой активности и инициативе ребёнка, в стремлении выбирать для решения новые и трудные задачи, ставить перед собой цели, бросающие ему вызов, а также в настойчивости при их достижении, что позволит облегчить процесс профессионального самоопределения.

Установлено, что мотивация учебной деятельности является важным аспектом профессионального самоопределения подростков, так как внутренняя мотивация закрывает такие потребности личности, как компетентность и автономия, а внешняя мотивация – признание и поддержку со стороны окружающих. Следовательно, внешняя и внутренняя мотивация дополняют друг друга.

Поэтому важно:

- развивать внутреннюю мотивацию за счёт повышения подростком своей компетентности, следствием чего станет появление интереса и любознательности в учебной деятельности в соответствии со своими профессиональными способностями;
- развивать стремление чувствовать себя свободным от ограничений при осуществлении учебной деятельности, или автономию;
- развивать позитивные взаимоотношения с окружающими людьми.

#### **Список использованных источников:**

1. Егоренко, Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2019. – Том 8. – № 2. – С. 49-55.
2. Снопкова, Е.И. Мотивация как самоопределение и самооэффективность : Педагогический обзор зарубежных теорий мотивации учебной деятельности / Е.И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 3. – С. 8-11.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 304 с.

## ТРЕК 1.

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ И ОПЫТ

УДК 378.1

**Авазова Н.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Лашкова Л.Л.**,  
доктор пед. наук, профессор  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

#### МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема маркетинговой деятельности ДОО в оказании образовательных услуг социальным заказчикам. Автор рассматривает маркетинговую деятельность в сети Интернет как эффективное средство повышения конкурентной способности ДОО, а также формирования положительного имиджа образовательной организации. Раскрывает функции и рыночные установки маркетинговой деятельности руководителя ДОО.

**Ключевые слова:** маркетинг, маркетинг образовательных услуг, управление маркетингом, интернет-маркетинг.

**Avazova N.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Lashkova L.L.**,  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

#### MARKETING OF EDUCATIONAL SERVICES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Abstract.** The article deals with the problem of marketing activities of preschool educational institutions in the provision of educational services to social customers. The author considers marketing activities on the Internet as an effective means of increasing the competitive ability of preschool educational institutions, as well as the formation of a positive image of an educational organization. Reveals the functions and market settings of the marketing activities of the head of the NGO.

**Key words:** marketing, marketing of educational services, marketing management, Internet marketing.

В современных реалиях руководителям детских садов важно поддерживать и укреплять конкурентоспособность своих учреждений, активно «продвигая» дошкольные образовательные организации на муниципальных уровнях. Это включает в себя предоставление родителям актуальной информации о деятельности детского сада, образовательных услуг и активный обмен педагогическим опытом между педагогическими работниками ДОО. В этой связи маркетинг становится одним из ключевых направлений маркетинговой деятельности в дошкольных образовательных организациях.

Актуальность исследования вопроса внедрения и применения маркетинга образовательных услуг в сфере дошкольного образования определяется современными направлениями развития данного уровня образования в рамках системы образования Российской Федерации.

Согласно ФЗ № 273 (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) в ст.97 органы местного самоуправления и организации, наряду с органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие образовательную деятельность, обеспечивают открытость и доступность информации о системе образования [5]. Для обеспечения данного вида деятельности образовательных организаций необхо-



димо изучение спроса и интересов потребителей образовательных услуг. Исполнительным механизмом работы системы по взаимодействию дошкольной образовательной организации и заказчика образовательных услуг является маркетинговая деятельность.

Сущность маркетинга образовательных услуг определена Ф. Котлером [3, с. 24], как вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена, с одной стороны, а с другой – как социальный процесс, направленный на удовлетворение потребностей и желаний индивидов и групп посредством создания и предложения обладающих ценностью товаров и услуг и свободного обмена ими. Последнее определение в значительной степени соответствует пониманию образовательного маркетинга, поскольку его следует рассматривать как составную часть социального маркетинга. Социальный аспект маркетинга охватывает не только взаимодействие образовательной организации с её потребителями (родителями и законными представителями), но и широкий круг посредников. В эту категорию входят службы занятости, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений, а также общественные институты и структуры, участвующие в продвижении образовательных услуг на рынке. Изучив представленные данные, мы пришли к выводу, что роль и значимость образовательного маркетинга в разных областях общественной жизни значительно увеличились, что, в свою очередь, усложняет организационные процессы и придаёт уникальные характеристики маркетинговой деятельности в детских образовательных учреждениях [3].

Таким образом, выделена следующая проблема: отсутствие механизма управления маркетинговой деятельностью в условиях муниципального дошкольного образовательного учреждения.

Механизм управления маркетингом в широком смысле включает в себя анализ, планирование, выполнение и контроль действий, направленных на формирование, укрепление и поддержание взаимовыгодных отношений с целевыми клиентами. Данные усилия нацелены на достижение конкретных организационных целей, таких как получение прибыли и увеличение объемов предоставляемых услуг.

В контексте дошкольного образования можно выделить такие функции маркетинга образовательных услуг:

- ✓ Гуманитарно-аксиологическая, которая предполагает регулирование педагогической деятельности в соответствии с гуманистическими принципами образования.
- ✓ Личностно-развивающая, направленная на организацию процесса формирования и поддержки личности ребёнка.
- ✓ Коммуникативно-диалогическая, способствующая установлению партнёрских отношений между детьми и родителями. Гуманитарно-аксиологическая, предполагающая регулирование педагогической деятельности в соответствии с гуманистическими принципами образования.
- ✓ Личностно-развивающая, предусматривающая организацию процесса формирования личности ребёнка и его поддержки.
- ✓ Коммуникативно-диалогическая – партнёрские отношения между детьми и родителями.
- ✓ Корпоративно-управленческая – заключается в способности организовать совместную деятельность по формированию ресурсной базы для дошкольной образовательной организации.

Изучив основные аспекты теории маркетинга, можно прийти к выводу о необходимости анализа особенностей формирования маркетинговой культуры у руководителей дошкольных образовательных учреждений.

Одним из ключевых направлений современных маркетинговых усилий является интернет-маркетинг, который включает в себя широкий спектр инструментов. К таким инструментам относятся социальные сети, веб-страницы и создание визуального контента для цифровых платформ, который впоследствии можно использовать на сайте учреждения. Акцентируем внимание на том, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации» считает необходимым от образовательных учреждений иметь официальные сайты [4; 5].

Давайте подробнее рассмотрим некоторые инструменты интернет-маркетинга. Одним из самых популярных средств продвижения в сфере дошкольного образования является веб-сайт. Он служит для привлечения основной аудитории – родителей, которые хотят зачислить своего ребенка в детский сад, а также для обмена методическими материалами между педагогами, например, через раздел «Педагогическая копилка». Стоит подчеркнуть, что раздел с педагогическим опытом на сайте детского учреждения может быть эффективно использован для информирования родителей о прошедших мероприятиях с детьми и для приглашения их принять участие в совместных проектах [1].

Таким образом, создание такой копилки станет важным инструментом развития педагогического сообщества, обмена опытом и обновления знаний. Это также поспособствует повышению качества образования, эффективности работы и укреплению взаимодействия между педагогами, родителями и руководством ДОУ. «Педагогическая копилка» может стать одним из перспективных направлений маркетинговой деятельности в сфере дошкольного образования.

Сайт предлагает исчерпывающую информацию о товарах и услугах, включая описание, отзывы пользователей и инструкции по применению. Важно, чтобы размещенные материалы были упорядочены логически и структурированы. На ресурсе представлены данные о местоположении детского сада, режиме его работы, а также контакт-

ная информация руководства учреждения. Кроме того, на сайте можно найти логотип учреждения, фотографии, иллюстрации, а также видео и аудиоматериалы. Интерфейс сайта должен быть комфортным и интуитивно понятным, а также должна быть предусмотрена возможность обратной связи для пользователей.

Не менее важным инструментом интернет-маркетинга являются социальные сети детского сада. Яркий пример тому – открытая группа в социальной сети «ВКонтакте» [1]. При посещении официального веб-сайта детского образовательного учреждения, родители могут ознакомиться с фотографиями и видеозаписями детей во время учебных занятий, а также получить информацию о расписании дня и мероприятиях, проводимых воспитателями. Это позволяет родителям сделать осознанный выбор детского сада и узнать о его особенностях до личного визита, что способствует его конкурентоспособности. Важно отметить, что социальные сети дают возможность родителям оставаться в курсе событий, связанных с воспитанием и развитием их детей. Они могут в любой момент получать свежие данные о важных вопросах, питании, мероприятиях и организованных экскурсиях, а также обмениваться мнениями и рекомендациями с другими родителями, делясь своим опытом.

Для того чтобы увеличить эффективность маркетинговых мероприятий, необходимо проанализировать интересы потребителей в определённых образовательных услугах. В данном контексте мы руководствуемся основополагающим принципом маркетинга: «выяви потребность и удовлетвори её», который в настоящее время как никогда важен. Достижение этой цели возможно лишь при рыночной ориентации образовательных учреждений, что подразумевает следующие установки [2]:

- ассортимент образовательных услуг отличается большим разнообразием и регулярно обновляется в соответствии с запросами клиентов, требованиями общества и достижениями в науке и технологиях. В этом контексте методы и технологии оказания образовательных услуг обладают высокой степенью гибкости и простотой переработки;

- продвижение образовательных услуг осуществляется в децентрализованной форме;
- в контексте управления образовательным учреждением стратегические решения формируются и принимаются специалистами, обладающими знаниями в области маркетинга образовательных услуг. В этой связи возможно создание должности SMM-специалиста, ответственного за анализ, планирование и координацию маркетинговой активности детского образовательного учреждения.

Таким образом, понимание потребностей целевой аудитории играет ключевую роль в формировании успешной стратегии маркетинга. Это позволит образовательным организациям более точно адаптировать свои предложения и практики под запросы рынка, привлекая больше студентов. Кроме того, такой подход способствует созданию конкурентных преимуществ и повышению общей привлекательности учебных заведений. В итоге, четкое понимание интересов клиентов является основой для эффективного продвижения образовательных услуг. Ключевым аспектом маркетинговой стратегии образовательного учреждения является совокупность ожидаемого результата и использование услуг, включая процессы их усвоения.

По результатам теоретического анализа изучаемой проблемы мы пришли к выводу, что маркетинговая деятельность имеет значительное значение в следующих областях: она способствует повышению качества и разнообразия образовательных услуг, что позволяет более эффективно удовлетворять потребности родителей; увеличивает конкурентоспособность дошкольных учреждений, а грамотная организация маркетинга ведет к возрастанию социального и экономического эффекта, что, в свою очередь, способствует росту интереса к услугам учреждения; помогает формировать и поддерживать положительный имидж дошкольного образовательного заведения, что привлекает внимание потенциальных клиентов, включая родителей и детей; а также информирует как действующих, так и потенциальных потребителей об образовательных предложениях, что стимулирует их спрос.

Маркетинг в сфере образовательных услуг следует рассматривать многогранно, как глубокое исследование образовательного рынка, интересов и нужд клиентов, а также как способ адаптации образовательного процесса под эти факторы. Это включает в себя точность и адресность предоставляемых образовательных предложений, а также активное влияние на рынок и существующий спрос, с целью формирования потребностей и предпочтений потребителей. Особенно важно отметить, что концепция «ориентации на потребителя» занимает ключевое место в маркетинге.

#### **Список использованных источников:**

1. Аксенова, Т.Н. Образовательный маркетинг: особенности и роль в развитии образовательных учреждений / Т.Н. Аксенова, Т.Б. Очир-Гаряева // Вестник Калмыцкого университета. – 2012. – № 3 (15). – С. 92-96. – ISSN 1995-0713. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290446> (дата обращения: 27.10.2024). – Режим доступа: для авториз. пользователей.» отсюда «Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг // [http://www.koism.rags.ru/из\\_материалов\\_Гильдии\\_маркетологов](http://www.koism.rags.ru/из_материалов_Гильдии_маркетологов) <http://www.marketologi.ru>»
2. Езопова, С.А. Менеджмент в дошкольном образовании: [Учеб. пособие] / С.А. Езопова. – Москва: Академия, 2003. – 309 с.; 22 см. – (Высшее профессиональное образование. Педагогика). ISBN 5769513608.
3. Котлер, Ф. Основы маркетинга. Краткий курс / пер. с англ. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2007. – 656 с. – Режим доступа: <https://djvu.online/file/v0C8yCxdUIUcn?ysclid=m2rm61t1s023225854>
4. Постановление Правительства РФ от 20 октября 2021 г. № 1802 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и обновления информации об образовательной организации». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/402961882/?Ysclid=m32k6unkia828762439>
5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

**STEAM-ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ:  
КАК НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮТ ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ**

**Аннотация.** В статье обсуждается, как STEAM-методы адаптируются для дошкольников, какая роль отводится педагогу в процессе обучения и как командная работа способствует развитию социальных навыков детей. Также описаны преимущества STEAM-подхода в воспитании креативности, критического мышления и уверенности в себе у детей.

**Ключевые слова:** STEAM-образование, дошкольное развитие, креативное мышление, эксперимент, игра, педагогика, творческие способности, познавательная активность, социальные навыки, адаптация обучения.

Amanzholova A.N., Mankesh A.E.,  
KazNPU named after Abai,  
Almaty, Kazakhstan**STEAM EDUCATION IN KINDERGARTEN:  
HOW NEW TECHNOLOGIES SHAPE CREATIVE THINKING**

**Abstract.** The article discusses how STEAM methods are adapted for preschoolers, the role of the teacher in the learning process, and how teamwork fosters the development of social skills in children. It also highlights the advantages of the STEAM approach in fostering creativity, critical thinking, and self-confidence in children. Thus, the article emphasizes the importance of integrating STEAM education into preschool learning and its role in shaping essential 21st-century skills for the younger generation.

**Key words:** STEAM education, preschool development, creative thinking, experiment, play, pedagogy, creative abilities, cognitive activity, social skills, educational adaptation.

STEAM – это современный подход к обучению, который объединяет в себе пять ключевых направлений: науку (Science), технологии (Technology), инженерию (Engineering), искусство (Art) и математику (Mathematics). В отличие от традиционного раздельного изучения этих дисциплин, STEAM-образование основано на междисциплинарном подходе, когда знания и навыки из разных областей комбинируются и применяются в практических задачах. Такой подход помогает детям не просто запоминать информацию, но и учит их использовать её для решения реальных проблем, что способствует развитию креативного и критического мышления. В условиях стремительного изменения мира и роста значимости новых технологий в образовании важной задачей становится внедрение инновационных методов и подходов в учебный процесс. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (2007) подчеркивает необходимость обновления содержания образования и применения научно обоснованных методов в педагогической практике. Особое внимание уделяется системе дошкольного образования, где формируются базовые навыки и интерес к познанию [1].

Сегодня, когда мир стремительно меняется под влиянием технологического прогресса, навыки, развиваемые через STEAM-образование, становятся всё более востребованными. Способность мыслить творчески, находить нестандартные решения и адаптироваться к новым условиям – это важнейшие качества, которые помогут ребенку быть успешным в будущем. Особенно актуально внедрение STEAM-методов в дошкольном возрасте, поскольку это период, когда у детей формируется базовое мировоззрение и стремление к познанию. На этом этапе важно создать условия, в которых ребенок сможет активно экспериментировать, исследовать и творить, что в дальнейшем обеспечит ему интерес к обучению и способности к самостоятельному развитию.

Цель этой статьи – показать, как STEAM-образование способствует развитию творческого мышления у детей дошкольного возраста. Мы рассмотрим, как каждый из компонентов STEAM влияет на познавательную активность и креативность ребенка, а также обсудим, почему такой подход полезен для их дальнейшего развития. Подходы и методики, включенные в STEAM, помогают дошкольникам лучше понимать окружающий мир, развивают гибкость мышления и поддерживают природное стремление к исследованию и творчеству. В статье также будут предложены примеры успешных STEAM-практик, которые педагоги и родители могут использовать для того, чтобы поддержать творческое развитие детей с ранних лет.

Для детей дошкольного возраста важно, чтобы обучение проходило в непринужденной форме, позволяющей им свободно исследовать окружающий мир. Поэтому адаптированные для дошкольников STEAM-подходы опираются на игру, эксперименты и творчество. Эти методы не требуют от детей глубоких теоретических знаний и технических навыков, вместо этого они нацелены на вовлечение ребенка через знакомую и понятную деятельность.

✓ Игры с научным уклоном: Простые игровые сценарии, такие как «исследование» природы, поиск «сокровищ» на участке детского сада или выполнение заданий с использованием различных материалов (вода, песок, растения), помогают детям лучше понять окружающий мир. Например, через игру с водой и песком можно объяснить базовые принципы плавучести или обсудить, что может утонуть, а что нет.

✓ Эксперименты и исследовательская деятельность: Простые опыты, такие как наблюдение за растениями, смешивание красок или эксперимент с воздушными шарами, дают детям возможность в игровой форме изучить основные принципы природы и науки. Эти эксперименты пробуждают в детях интерес к открытиям и формируют навыки наблюдательности и анализа.

✓ Практические задачи: Конструирование с помощью лего, создание поделок из пластилина или бумаги, рисование с геометрическими фигурами – все эти активности помогают детям формировать понимание формы, структуры и простых математических понятий. Практические задачи развивают у детей пространственное мышление и умение работать с предметами [2].

✓ В STEAM-образовании педагог не просто объясняет материал или задает задачи – он становится наставником и проводником в мир знаний и творчества. Важно, чтобы педагог создавал комфортную среду, где каждый ребенок чувствует себя уверенно и может проявить любопытство.

✓ Поддержка детских вопросов и интересов: Педагог поощряет вопросы и помогает детям исследовать интересующие их темы, направляя их, но не навязывая свои знания. Например, если ребенок интересуется насекомыми, педагог может организовать мини-экспедицию на природу и предложить детям понаблюдать за разными видами.

✓ Поощрение творческого подхода: Наставник помогает детям проявлять себя, пробовать разные подходы и находить уникальные решения. STEAM-обучение предполагает, что ошибки – это часть процесса, а педагог помогает детям преодолевать трудности и продолжать эксперименты, даже если первый результат не удался.

✓ Организация работы в команде: STEAM-проекты часто требуют от детей совместной работы. Педагог помогает им взаимодействовать, учит слушать мнения других, делиться своими мыслями и работать над общими задачами. Такая командная работа с детства формирует навыки общения и сотрудничества. STEAM-образование эффективно стимулирует любознательность и стремление к открытиям у детей, что является основой познавательной активности и интереса к обучению в будущем. Дети, участвующие в STEAM-мероприятиях, с энтузиазмом исследуют новое, а полученные навыки помогают им в дальнейшем обучении. Развитие критического мышления: STEAM-подходы учат детей не просто следовать инструкциям, а задавать вопросы и искать на них ответы, рассуждать и анализировать. Например, при создании простой конструкции из кубиков ребенок может экспериментировать с разными вариантами, проверяя, какая конструкция будет прочнее. Формирование самостоятельности в обучении: Дети начинают сами проявлять инициативу и предлагать идеи. Они становятся активными участниками учебного процесса, а не пассивными слушателями, что делает их более самостоятельными в мышлении и действиях. Освоение навыков наблюдения и эксперимента: STEAM-образование побуждает детей к экспериментированию и наблюдению. В процессе опытов дети учатся фиксировать свои наблюдения, делать выводы и обсуждать полученные результаты. Например, в процессе наблюдения за тем, как прорастают семена, дети видят, как изменяются растения, и узнают основы жизненного цикла. Таким образом, STEAM-образование для дошкольников – это мощный инструмент, который не только помогает детям познавать мир, но и воспитывает в них исследовательский дух, креативность и способность к самовыражению. Это становится фундаментом для их дальнейшего развития, помогая им успешно справляться с учебными и жизненными вызовами [3].

Основная функция педагога ДО – дать возможность детям самостоятельно обдумывать полученные знания, искать ответы на вопросы, активно действовать, исследовать и принимать решения, не утомляя и не утомляя их. Для этого необходимо организовать различные виды деятельности детей в игровой форме (игровая, познавательная, творческая, исследовательская, трудовая), принимая во внимание интересы детей. Восприятие ребенка как активного участника, расширяющего его представление о своем мировоззрении. Подготовка к школе и обеспечение компетентности ребенка через систему элементарных научных знаний, умений, деловых навыков, приобретаемых в учебно-воспитательном процессе в соответствии с его возрастными особенностями [4].

STEAM-образование в детском саду не только открывает детям новые горизонты знаний, но и закладывает фундамент для развития важных личностных и интеллектуальных качеств. Через игры, эксперименты и совместные проекты STEAM-подход помогает детям развивать креативное мышление, навыки анализа и командной работы, а также уверенность в себе. Рассмотрим, как эти преимущества проявляются на практике.

Креативное мышление – это способность видеть мир с разных сторон и подходить к задачам с нестандартной точки зрения. В STEAM-образовании дети учатся этому через творческие задания и эксперименты, которые требуют от них включения воображения и гибкости мышления. Например, при создании конструкции из подручных материалов дети могут выбрать разные способы ее построения и сами решить, как решить задачу [4].

#### **Преимущества:**

✓ Дети учатся искать нестандартные подходы и пробовать новые методы, что закладывает основы креативного мышления на будущее.

✓ Через проектные и исследовательские задачи они понимают, что существует множество решений для одной задачи, и начинают проявлять творческий подход. Критическое мышление позволяет ребенку анализировать информацию, оценивать свои идеи и учиться на ошибках. STEAM-подход способствует развитию этих навыков через эксперименты, где ребенок самостоятельно проверяет гипотезы и анализирует результаты.

### **Преимущества:**

✓ Дети учатся замечать ошибки, анализировать причины неудач и находить альтернативные решения, что развивает в них устойчивость и желание пробовать снова.

✓ При проведении экспериментов дети самостоятельно делают выводы и учатся находить подтверждение или опровержение своим идеям, что развивает способность к объективной оценке ситуации.

Примером может служить эксперимент с разными материалами для постройки моста: ребенок может обнаружить, что один материал более устойчивый, а другой – менее, и сделать вывод, какие материалы лучше подходят для создания устойчивых конструкций.

Совместные проекты в рамках STEAM помогают детям развивать социальные навыки и учат их взаимодействовать с другими. Работая над одним заданием, дети обсуждают свои идеи, помогают друг другу и делятся обязанностями. Командная работа позволяет детям почувствовать себя частью команды, а также научиться делиться своими мыслями и прислушиваться к идеям других.

✓ Дети учатся договариваться, распределять роли и решать задачи вместе, что способствует их социальной адаптации.

✓ Командные STEAM-задания учат малышей прислушиваться к другим и учитывать мнение каждого, развивая эмпатию и понимание важности коллективной работы.

STEAM-образование побуждает детей к самостоятельному исследованию и дает возможность достигать результатов собственными усилиями. Когда дети видят, что их идеи работают, а задуманные проекты успешно завершены, они начинают верить в свои силы. Этот опыт помогает детям вырабатывать уверенность в себе и развивает их стремление к самовыражению и новым открытиям.

✓ Дети приобретают чувство уверенности в своих способностях, видя, что могут самостоятельно находить решения и добиваться успеха.

✓ Выполнение проектов и завершение заданий усиливает уверенность в своих силах, что способствует развитию позитивного отношения к обучению и формирует любознательность [5].

Таким образом, STEAM-образование способствует развитию креативного и критического мышления, навыков работы в команде и уверенности в себе у дошкольников. Эти качества становятся для ребенка важным «багажом» навыков, которые будут полезны на протяжении всей жизни и помогут ему добиваться успеха в дальнейшем обучении и в реальных жизненных ситуациях.

STEAM-образование для дошкольников – это уникальный подход, который помогает детям развивать ключевые навыки для успешного обучения и жизни в современном мире. Через интеграцию науки, технологий, инженерии, искусства и математики, дети не просто приобретают знания, но и учатся применять их на практике, что стимулирует их креативность и критическое мышление. Важное преимущество STEAM-подхода заключается в том, что он адаптирован для младшего возраста: обучение происходит через игру, экспериментирование и творческую деятельность, что делает процесс обучения для ребенка естественным и увлекательным [6].

STEAM-образование учит детей подходить к задачам с разных точек зрения, сотрудничать в команде и проявлять самостоятельность в решении задач, что в конечном итоге развивает их уверенность в себе. Эти навыки закладывают основу для дальнейшего успешного обучения, укрепляют у детей интерес к новым знаниям и готовят их к вызовам быстро меняющегося мира.

Внедрение STEAM-подходов в дошкольное образование – это инвестиция в будущее, которая способствует формированию поколения думающих, творчески развитых и уверенных в себе людей, готовых к сотрудничеству и исследованию. Таким образом, поддержка и развитие STEAM-образования с ранних лет открывает детям возможность гармоничного и всестороннего развития, а педагогам и родителям – эффективный метод для формирования у детей важнейших навыков XXI века.

### **Список использованных источников:**

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007ж. 27 шілде. – Астана.
2. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті Стандарты 2022ж. 3 тамыз. № 348. Астана.
3. Использование дидактического потенциала STEM- и STEAM-технологий в решении задач / В.Н. Аниськин, С.В. Аниськин, Е.В. Замира, О.А. Янкевич. Текст: непосредственный // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы Четырнадцатой международной научно-практической конференции, Самара, 09-10 октября 2019 г. – Самара, 2019. – С. 19-24.
4. Манкеш А.Е., Ауезова А.А., Аманжолова Ә.Н. Мектеп жасына дейінгі балаларға STEM технологиясы негізіндегі білім берудің тиімділігі/ Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы. –№ 2 (82) – 2024. – ж. 361-371.
5. Анисимова, Т.И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабирава. Текст: непосредственный // Научный диалог. – 2018. – № 11. – С. 322-332.
6. Морозова, О.В. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей / О.В. Морозова, Е.С. Духанина. Текст: непосредственный // Баландинские чтения. – 2019. – Т. 14. – № 1. – С. 553-556; 147.

**Демирова А.Р.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Шанц Е.А.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ДОО С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ В РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** В статье изложены результаты теоретического исследования проблемы управления взаимодействием ДОО с социальными партнерами в реализации рабочей программы воспитания. Анализируется проблема с разных позиций, а также нормативно-правовая документация, регламентирующая дошкольное образование. Описывается эффективность взаимодействия ДОО с социальными партнерами в реализации рабочей программы воспитания.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, социальные партнеры, программа воспитания.

**Demirova A.R.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Shants E.A.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## MANAGING THE INTERACTION OF PRESCHOOL INSTITUTIONS WITH SOCIAL PARTNERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE WORK PROGRAM OF EDUCATION

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical study of the problem of managing the interaction of preschool educational institutions with social partners in the implementation of the work program of education. The problem is analyzed from different perspectives, as well as regulatory and legal documentation regulating preschool education. The article describes the effectiveness of the interaction of preschool educational institutions with social partners in the implementation of the work program of education.

**Key words:** preschool education, social partners, educational program.

Организация взаимодействия с социальными партнерами является важной задачей в рамках реализации концепции открытости дошкольной организации. Одно из обязательных условий открытости ДОО – активное взаимодействие с различными социальными группами, имеющими собственные интересы в сфере образования. Такими социальными группами могут являться социальные партнеры дошкольной образовательной организации.

Достаточно ясным представляется, что для дошкольного учреждения в условиях внедрения ФГОС ДО очень важно привлекать к процессу воспитания все дополнительные образовательные ресурсы и имеющиеся резервы. Одним из таких резервов является институт социального партнерства, чьи возможности для решения задач социализации подрастающего поколения еще не до конца осознаются и используются образовательными учреждениями.

Одна из задач ФГОС ДО звучит так: «Формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности, ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности».

Для того чтобы понять, как максимально полно использовать потенциал социального партнерства в условиях введения ФГОС ДО, руководству дошкольного образовательного учреждения необходимо четко осознавать следующие моменты:

- миссию и ценности конкретного ДОО;
- цели развития социального партнерства и возможности привлечения социальных партнеров для их достижения;
- владеть методами, формами, технологиями организации взаимодействия с социальными партнерами;
- предвидеть возможные результаты партнерства для развития ДОО, повышения качества образовательных услуг (ориентировка на положительный результат совместной деятельности, совершенствование процесса социального и личностного становления дошкольника).

Цель деятельности дошкольного образовательного учреждения открытого типа в микросоциуме состоит в том, чтобы способствовать реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны общества и государства, содействовать развитию и формированию социальных навыков у детей, укреплению их здоровья и благополучия.

Социальное партнерство – это инструмент, с помощью которого представители различных субъектов, имеющих специфические интересы, организуют совместную деятельность. При выполнении совместной деятельности предполагается: взаимное согласование целей и действий; учет интересов и возможностей всех его участников; оптимальное и эффективное распределение обязанностей; развитие каждого субъекта. До настоящего времени это взаимодействие в основном носило ситуативный характер, не было отработано четкой слаженной системы.

Социальное партнерство ДОО рассматривалось в работах таких авторов как О.В. Балалиева, А.Г. Гогоберидзе, И. Бueva, Н.В. Зайцева, О.Д. Никольская, Т.А. Куликова и др.

Организация взаимодействия с социальными партнерами способствует профессиональному росту специалистов детского сада, работающих с детьми, расширяет возможности детского сада в ознакомлении детей с социальной действительностью, позволяет обогатить жизнь ребенка в детском саду, вовлечь родителей в педагогический процесс, что в конечном итоге ведет к повышению качества дошкольного образования.

Социальными партнерами дошкольной организации могут быть библиотеки, музеи, театры, общеобразовательные, спортивные, музыкальные, художественные школы, центры дополнительного образования, детские клубы, учреждения здравоохранения, службы МЧС, ГИБДД и другие.

Взаимодействие с социальным партнером необходимо организовывать поэтапно. Первый этап – подготовительный. Цель подготовительного этапа – выбор социального партнера и установление контакта. Чтобы выбрать социального партнера, необходимо проанализировать социальное окружение. Целесообразно совершить поиск, составить список, проанализировать возможности сотрудничества. Немаловажным является то, что бы учреждения находились в пешей доступности. Необходимо оценить выбранные учреждения с точки зрения безопасности маршрута, так как тесное взаимодействие предполагает и такие формы работы, где дошкольники посещают территорию социального партнера. При выборе социального партнера необходимо проанализировать возможные положительные эффекты от взаимодействия в процессе воспитания, социализации детей.

Необходимо информировать социального партнера о намерении взаимодействовать, при согласии – заключить договор о взаимодействии с руководителем учреждения. Здесь необходимо участие администрации дошкольной организации, так как договор заключают руководители. После заключения договора необходимо создать инициативную группу по организации и реализации взаимодействия. Со стороны детского сада это могут воспитатели, старший воспитатель. Со стороны социального партнера это может быть заместитель директора по воспитательной работе, заведующий педагогическим отделом и сотрудники, которые будут непосредственно работать с детьми (учитель, библиотекарь, педагог дополнительного образования, экскурсовод). Необходимо формирование группы сотрудников, заинтересованных в участии по реализации взаимодействия. Руководителям организаций целесообразно предусмотреть меры стимулирования (благодарности) по результатам взаимодействия.

Сотрудничество предполагает планомерность, поэтому необходимо разработать план совместной работы. Необходимо указать сроки проведения различных мероприятий и ответственных как со стороны дошкольной организации, так и со стороны социального партнера. Этот план также должен быть заверен руководителями.

Необходимо предусмотреть взаимное консультирование. Например, сотрудников библиотеки можно познакомить с перечнем детской литературы, рекомендованной программой. Сотрудников МЧС, музейных работников – с особенностями проведения беседы с детьми. Целесообразно провести родительское собрание, куда будут приглашены представители социального партнера. Например, сотрудники художественной, спортивной школы могут познакомить родителей с тем, где находится школа, какие отделения, кружки работают с дошкольниками. Работники библиотеки могут познакомить родителей с графиком работы библиотеки, дать рекомендации по выбору литературы для детей.

Несомненно, самой важной является работа с детьми. В начале необходимо запланировать изучение уровня знаний детей в данной области. Затем необходимо запланировать работу по обогащению знаний детей, расширению их опыта. В план работы с детьми необходимо включить беседы, экскурсии, чтение литературы, рассматривание картин, картинок, различные виды изобразительной деятельности, отражающие содержание взаимодействия и знания детей.

Кроме экскурсий, можно запланировать визиты социальных партнеров в детский сад, где они проведут беседы с детьми, покажут детям, с чем они работают. Например, ветеринар из приюта для животных может рассказать детям о разных породах домашних питомцев, способах ухода за ними. Пожарный – о правилах пожарной безопасности, машинах, механизмах, которые помогают им в работе. Представители музей могут посетить детский сад с передвижной выставкой. Когда детьми будет накоплен достаточный уровень знаний и опыт, необходимо запланировать дидактические, сюжетно-ролевые игры, в которых они закрепят полученные знания.

Следующий этап – основной. Целью данного должна стать реализация разработанного плана взаимодействия. Работа с детьми может включать в себя экскурсии, вечера досугов, встречи с людьми разных профессий, совместные концерты, фестивали, организацию выставок детского творчества, спортивные соревнования, игровые программы, акции, мастер-классы для родителей и детей.

Большую помощь в реализации плана взаимодействия с социальным партнером могут оказать родители, поэтому необходимо информирование родителей о проводимых мероприятиях. Активное участие родителей в запланированных мероприятиях может заключаться в участии в родительских собраниях в нетрадиционной форме, консультациях, беседах, тренингах, мастер-классах, сопровождениях на экскурсии, выставках, досугах. Завершающей работой с детьми должно быть яркое событие: викторина, интеллектуальная игра, выставка, ярмарка соревнования и другие виды досуга. В проведении праздника обязательно участие социальных партнеров.

Целью заключительного этапа является подведение итогов (анализ результатов взаимодействия) и презентация его результатов. Необходим совместный анализ результативности взаимодействия, который поможет увидеть достоинства и недостатки проведенной работы. По результатам взаимодействия можно оформить портфолио, где будет находиться план взаимодействия, фотоотчет, отзывы педагогов, родителей, детей и социальных партнеров. Презентация результатов взаимодействия может быть осуществлена на родительском собрании, на сайте дошкольной организации, в средствах массовой информации, а также на педагогическом совете.

Организуя взаимодействие со школой, необходимо реализовать следующие направления работы: взаимное ознакомление с возрастными особенностями детей дошкольного и младшего школьного возраста (консультации, семинары, совместные педсоветы); определение и повышение уровня педагогической компетентности родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе (родительские собрания, консультации, практикумы); формирование общих подходов в организации учебно-воспитательной работы со старшими дошкольниками. В работе с детьми необходимо использовать экскурсии (посещение двора, библиотеки, класса школы), совместные досуги, соревнования, выставки детского творчества с детьми начальной школы.

При взаимодействии с учреждениями здравоохранения, необходимо использовать следующие формы работы: выпуск газеты, проведение лекций, семинаров, презентаций, консультаций по вопросам оздоровления детей, выступления на родительских собраниях, выполнение плана оздоровительных мероприятий. Можно организовывать тренинги для родителей и педагогов. С детьми можно проводить дни здоровья, совместные физкультурные праздники, досуги, олимпиады, проводить экскурсии, игровые занятия, тематические спектакли.

Педагогическому коллективу необходимо построить эффективную систему взаимодействия с объектами социального окружения, которая должна будет способствовать наиболее оптимальному развитию творческих способностей детей и взрослых. Сотрудничество с социальными объектами позволяет интегрировать в себе практически все образовательные области. Система взаимодействия имеет возможность использования помещений социальных партнеров (средней общеобразовательной школы, детской школы искусств, дошкольного учреждения, учреждения культуры и других объектов населенного пункта) для проведения различных мероприятий, для организации дополнительного образования детей, поддержки развития детской одаренности, обеспечение фактического расширения социума, в который включены дети дошкольного возраста.

Организуя взаимодействие с детским театром, детской школой искусств и Домом культуры можно выделить следующие формы работы: просветительская работа с родителями, посещение тематических выставок, экспозиций. В детском саду можно организовывать проведение совместных праздников, детских конкурсов, соревнований, выставок, концертов художественной самодеятельности детей, родителей педагогов детского сада, детей и сотрудников – представителей социального партнера.

Итак, современный детский сад – это педагогическая система, взаимодействующая с немалым числом организаций, предприятий, учреждений. Целенаправленная и планомерная работа с социальными партнерами позволит обогатить жизнь детей в детском саду, создаст возможности для обогащения знаний детей. Данная модель предполагает активное участие всех участников социального партнерства: педагогов, детей, родителей, специалистов учреждений образования, культуры, здравоохранения и работников других сфер.

#### **Список использованных источников:**

1. Балалиева, О.В. Методические аспекты развития социального партнерства в ДОУ // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 15.
2. Балалиева, О.В. Социально-педагогическое партнерство как условие развития образовательной среды ДОУ: теоретическое обоснование // Дискуссия. – 2012. – № 6 (24).
3. Буюева, И. Социальное партнерство. Детский сад и дополнительное образование // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 7.
4. Гогоберидзе, А.Г., Солнцева, О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013.
5. Зайцева, Н.В. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. – 2015. – № 3.
6. Куликова, Т.А. Семейная педагогика: учеб. для студентов сред. и высших пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2019.
7. Никольская, О.Д. Социально-педагогическое партнерство как фактор повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование / О.Д. Никольская // Вестник ОГУ. – 2014. – № 10.



**ДЕТСКИЙ АЛГОРИТМ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ:  
КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ**

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт практической деятельности использования детского алгоритма решения изобретательских задач для формирования естественно-научной грамотности у детей 6-7 лет: значимость развития у детей навыков решения творческих задач и их способности к логическому мышлению на ранних стадиях обучения. Предлагаются методики и подходы, способствующие развитию креативности и научного мышления у дошкольников.

**Ключевые слова:** детский алгоритм решения изобретательских задач, естественно-научная грамотность, мышление, технология.

**Efremova N.B.**, Teacher  
MADOU «Kindergarten "Snegirek"»,  
Beloyarsk, Russia

**CHILDREN'S ALGORITHM FOR SOLVING INVENTIVE TASKS:  
A KEY ELEMENT IN THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY  
IN CHILDREN AGED 6-7 YEARS**

**Abstract.** The article examines the practical experience of using a children's algorithm for solving inventive tasks to form natural science literacy in children aged 6-7 years: the importance of developing children's creative problem solving skills and their ability to think logically in the early stages of learning. The methods and approaches that promote the development of creativity and scientific thinking in preschoolers are proposed.

**Key word:** children's algorithm for solving inventive tasks, natural science literacy, thinking, technology.

Все дети от рождения обладают потенциалом для творчества и изобретательности. Они испытывают мир вокруг себя, задаются вопросами и ищут ответы. На протяжении всего дошкольного детства перед педагогом стоит задача – помочь ребенку адаптироваться к условиям современного мира. А это означает, что ключевой задачей дошкольного образования является формирование функциональной грамотности у подрастающего поколения, как одного из приоритетных показателей качества образования.

**Существуют первоочередные показатели функциональной грамотности:**

- готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;
- возможность решать образовательные и жизненные задачи;
- владеть умениями строить алгоритмы в основных видах деятельности.

Особенно актуальным становится формирование естественно-научных представлений, закладывающих у дошкольников основу миропонимания. Формирование естественнонаучных представлений в дошкольном возрасте является базисом формирования функциональной грамотности ребенка в условиях реализации ФГОС ДО. Поэтому возникает необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс технологий, методов и приемов, направленных на формирование естественнонаучной функциональной грамотности. То есть, на формирование у подрастающего поколения следующих компетенций: умение объяснять явления, понимать особенности естественнонаучного исследования, использовать доказательства для получения выводов.

Компонентами естественно-научной грамотности являются: готовность осваивать и использовать знания о природе, осознавать ценность и значения научных знаний, владение методами познания природных явлений, способность к рефлексивным действиям.

Если мы хотим сформировать у детей способность использовать естественно-научные знания, выявлять проблемы и делать обоснованные выводы то, в первую очередь, необходимо научить их решать жизненные проблемные задачи.

С задачами ребёнок сталкивается с первых дней своей жизни: как дотянуться до интересного предмета, как поделить машинку с другом, если мы хотим в неё поиграть одновременно, из чего сделать куклу, чтобы не скучать, как самостоятельно достать шарик, который улетел под потолок и т.д. Таких задач, на пути малыша, бесчисленное множество. Они могут быть бытовые, исследовательские, социальные, учебные. Исследования показывают, что умение решать жизненные проблемные задачи является ключевым элементом в развитии у детей естественно-научной грамотности. Начиная с младенчества, когда ребенок сталкивается с простыми

задачами, такими как дотянуться до игрушки, делиться игрушкой с другом или достать упавший предмет, он начинает формировать навыки и логику решения проблем. Эти повседневные ситуации стимулируют мышление ребенка и помогают ему осваивать ключевые навыки, необходимые для успешного решения изобретательских задач. Поддерживая и поощряя ребенка в решении разнообразных задач, мы способствуем его развитию как самостоятельного и аналитически мыслящего индивида. В результате их преодоления, формируется привычка решать проблемы, а не эмоционировать по этому поводу. Когда ребенок раз за разом САМ находит варианты решений различных проблемных ситуаций, у него возникает связка – раз есть проблема, значит, есть и решение. И всегда – не одно, а несколько, среди которых можно выбрать лучшее, самое приемлемое. А это значит, что ребенок не будет пасовать перед трудностями и неожиданными препятствиями, а станет самостоятельно искать выход.

Но эту привычку можно сформировать и просто регулярно предлагая ребенку открытые проблемные задачи: из книг, сказок, детских стихов, из собственной жизни ребенка, при ознакомлении с объектами и явлениями окружающего мира. Простые задачи можно решить при помощи смекалки и сообразительности. Но чем сложнее и запутаннее задача, тем труднее решить ее «с ходу», «методом отгадывания ответа». Вариантов решения или нет совсем, или приходят на ум только фантастические и нереализуемые идеи. И тогда становится необходим алгоритм, решение по которому открывает новые, незамеченные, и даже не рассматриваемые возможности.

Один из наиболее простых и удобных детских алгоритмов решения изобретательских задач (ДАРИЗ) предложила Екатерина Львовна Пчелкина, сертифицированный специалист по ТРИЗ Всероссийской ассоциации преподавателей и пользователей ТРИЗ. Кислая парочка, мастер САМ и мастер Ресурс – это образные персонажи соответствующих шагов ДАРИЗ. Данный метод предполагает пошаговое обучение детей способам размышления, анализа и решения задач, которые требуют креативного подхода и рассмотрения проблемы с разных сторон. Действуя по определенным шагам, дети учатся формулировать гипотезы, проводить эксперименты, делать выводы и находить нестандартные решения.

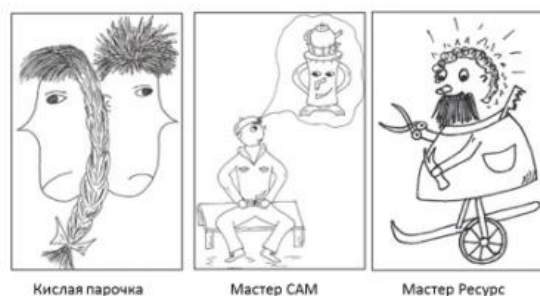


*Рис. 1. Персонажи ДАРИЗ*

**Первый шаг** алгоритма – это выделение конфликтующей пары (КП, «кислой парочки»), объектов, которые никак не могут договориться друг с другом. Определение этих объектов позволяет увидеть суть проблемы, наметить направление ее решения. Ошибочное определение «кислой парочки» не приведет к разрешению проблемы. В то время как выявление верной конфликтующей пары, или даже нескольких, даст различные идеи ее решения, из которых уже намного легче выбрать оптимальную. Примеры таких парочек можно встретить в сказках, баснях, пословицах, хорошо знакомых детям (дед и репка, Снегурочка и огонь, два барана, и т.д.).

**Второй шаг** – формулировка ИКР (идеального конечного результата), советы Мастера САМа для каждого элемента «кислой парочки».

Первым этапом этой работы становится знакомство со словом САМ, САМо. Для этого дети находят примеры в сказках и детских стихах: скатерть-самобранка сама заставляла стол угощениями, сани сами едут по дороге без лошади, ведро сами несут воду в дом, клубочек сам катится, мячик сам подпрыгивает и т.д.

На следующем этапе отыскиваются примеры в окружающей естественной среде: облака сами бегут по небу, речка сама течет, листья сами желтеют, волны сами набегают на берег, пчелы сами собирают нектар и т.д.

Обучая ребенка замечать САМО, педагоги развивают в нем наблюдательность, внимание и любознательность. Главная цель этого этапа – познакомить с понятием «идеальное конечное решение» через персонажа «Мастер САМ».

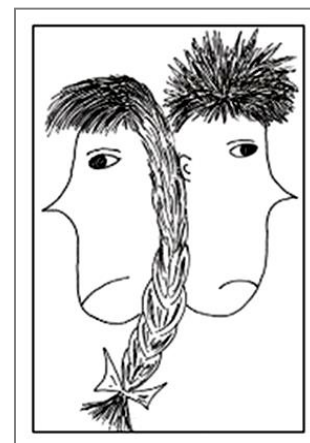


*Рис. 2. «Кислая парочка»*



*Рис. 3. «Мастер САМ»*

**На следующем шаге** работы происходит обучение детей формулировке идеального конечного результата (ИКР). Это позволяет не просто выбрать направление решения проблемы или задачи, а заложить самое лучшее решение, идеальное, с минимальными затратами времени, денег, ресурсов. Конечно, ИКР чаще всего недостижим, но можно приблизиться к нему довольно близко. И, самое главное, – дети будут искать способы и возможности решения именно в этом, самом желаемом и лучшем для них варианте.

**Следующим шагом, который хочет сделать сам ребенок** – это самостоятельно придумать решение задачи. Для этого необходимо познакомить его с понятием **ресурсы**. Находим ресурсы объекта, причем самые доступные, которые можно сразу использовать. Не стоит при этом фантазировать, нужно искать конкретно те, которые есть в самой ситуации, которые у нас «под рукой». На этом шаге вводим Мастера Ресурса. У Мастера Ресурса есть свои правила: рассмотреть ресурсы всех персонажей, задействованных в задаче, которые помогут осуществить советы мастера САМа (ИКР+ресурсы).

Здесь нам помогает игра «Мы Робинзоны» или иначе Метод «Робинзона Крузо», который научит ребенка замечать и использовать скрытые возможности объектов и окружающей их среды. Ресурсы ежика – острые колючки, пчелы – жало, пушистое тельце и пестрая окраска, галки – лапки, перья, большой и сильный клюв, воды – жидкое состояние, окружающей среды – камни, трава, солома и т.д. Дошкольники с удовольствием играют «в Робинзонов», превращая игровое пространство в необитаемый остров и представляя себя в особых условиях. У этого метода есть несколько достоинств. Во-первых, он учит ребенка выделять и использовать скрытые возможности предметов – ресурсы. Во-вторых, благодаря этому методу, ребенок учится ранжировать свои потребности, то есть расставлять приоритеты, что порой бывает необходимо в различных жизненных ситуациях. В-третьих, метод расширит знания ребенка об окружающем мире и будет способствовать развитию навыков социальной адаптации.

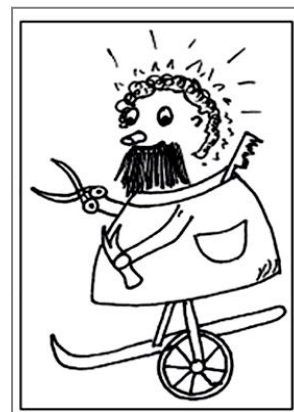


Рис. 4. Мастер Ресурс

**На последнем шаге** воспитанникам предлагается несколько вполне реальных, осуществимых идей, из которых можно выбрать наилучшую, приближенную к ИКР, наименее трудоемкую и затратную.

Знакомить ребенка с шагами алгоритма можно начиная со старшего дошкольного возраста (с 5 лет) в целенаправленных беседах, которые легко организовать в свободное время. В этом возрасте дети уже обладают базовыми знаниями и умениями, способны концентрироваться на задаче и следовать инструкциям. При этом их воображение и творческий потенциал развиваются настолько быстро, что новые идеи и решения приходят им естественно.

Беседы, занятия, с использованием алгоритма, необходимо проводить регулярно, чтобы дети усвоили способ работы по алгоритму. Закрепление алгоритмических понятий можно объединять с деятельностью детей на прогулке, общением со сверстниками и взрослыми, свободным творчеством и любимыми играми.

Через применение детского алгоритма, дети учатся не только решать конкретные задачи, но и развивать критическое мышление, логическое и системное мышление. Они учатся видеть связи между явлениями, предполагать и тестировать возможные решения, что в дальнейшем станет основой для понимания причинно-следственных связей в природе и обществе.

После освоения всех шагов алгоритма воспитанникам предлагается решение открытых задач самостоятельно. Их сюжеты взяты из жизни простых людей, животных и растений, найдены в неживой природе. Ниже приведены несколько примеров таких задач:

1. С детства знакомая картинка: ёж, несущий на своих иголках яблоко. Куда и зачем он его несёт? Зоологи утверждают, что яблоки ежи не едят – они ведь насекомоядные! Тем более, что на зиму никакого пропитание им и не требуется – в это время они спят, как медведи или барсуки. И наконец, было замечено, что из множества яблок ежи выбирают дички, то есть наиболее кислые яблоки. Зачем они ежам?

2. Пчёлы иногда болеют. Разработаны лекарственные вещества, позволяющие их лечить. Но как дать такое лекарство пчеле? А целому рою пчёл?

3. Зимой водоемы покрываются толстым слоем льда, и рыба может погибнуть от недостатка кислорода. Как быть? Можно, конечно, делать проруби, но они будут замерзать. Можно придумать установку, которая будет растапливать лёд, но это дорого. Предложите простое и дешёвое решение проблемы.

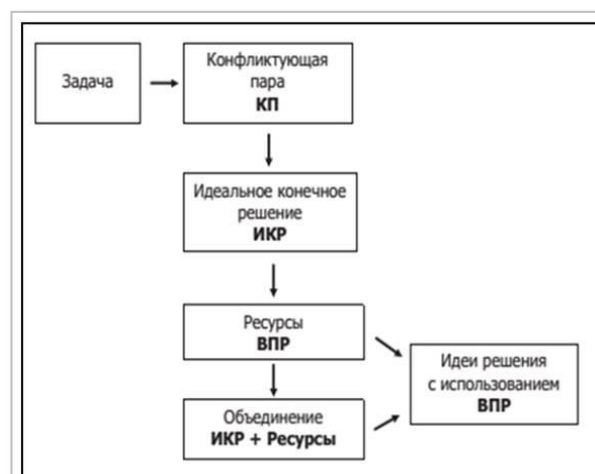


Рис. 5. Структура алгоритма ДАРИЗ

Возможно, некоторые задачи решаются легко. А некоторые заставят помучиться. Чем упорнее будет «сопротивляться» задача, тем ценнее победа.

Наши воспитанники не раз становились призерами и победителями Всероссийской Олимпиады по ТРИЗ и конкурсов всероссийского уровня «Первые шаги в ТРИЗ» и «С ТРИЗ по жизни», ежегодно проводимые Всероссийской ассоциацией РАТРИЗ.

Ниже описаны примеры методического разбора решения задачи с использованием инструментов ДАРИЗ. Решение дети оформляют самостоятельно.

**Задача 1.** Кот Яшка заболел. Доктор прописал ему таблетки. Но вот беда: Яшка не понимает, что нужно лечиться, и не хочет принимать таблетки. И приходится Кате насильно запихивать горькие таблетки ему в рот, а он ещё и царапается, и кусается. А хорошо бы, чтоб Яшка ел таблетки сам. Реши эту задачу, используя знакомый тебе способ.

КП: кот и таблетка.

ИКР 1 (САМ 1): кот сам ест таблетки.

ИКР 2 (САМ 2): таблетки сами попадают в кота.

Ресурсы (помощники):

Ресурсы таблетки – твердая, без запаха, имеет цвет, растворяется, крошится.

Ресурсы кота – мягкая шерсть, длинный язык, хорошее обоняние, острые когти, употребляет в пищу еду и корм, любит играть.

Идеи решения:

✓ Добавить таблетку в кошачий корм, в миску с молоком или в кусок колбасы. Кот проголодается и съест таблетку вместе с едой.

✓ растворить таблетку в стакане воды и обработать этим раствором шерсть кота или его любимую игрушку. Яшка будет лизать свою шерсть или лапы и, таким образом, лекарство попадет в кота.

Лучшее решение: обработать шерсть кота раствором таблетки.

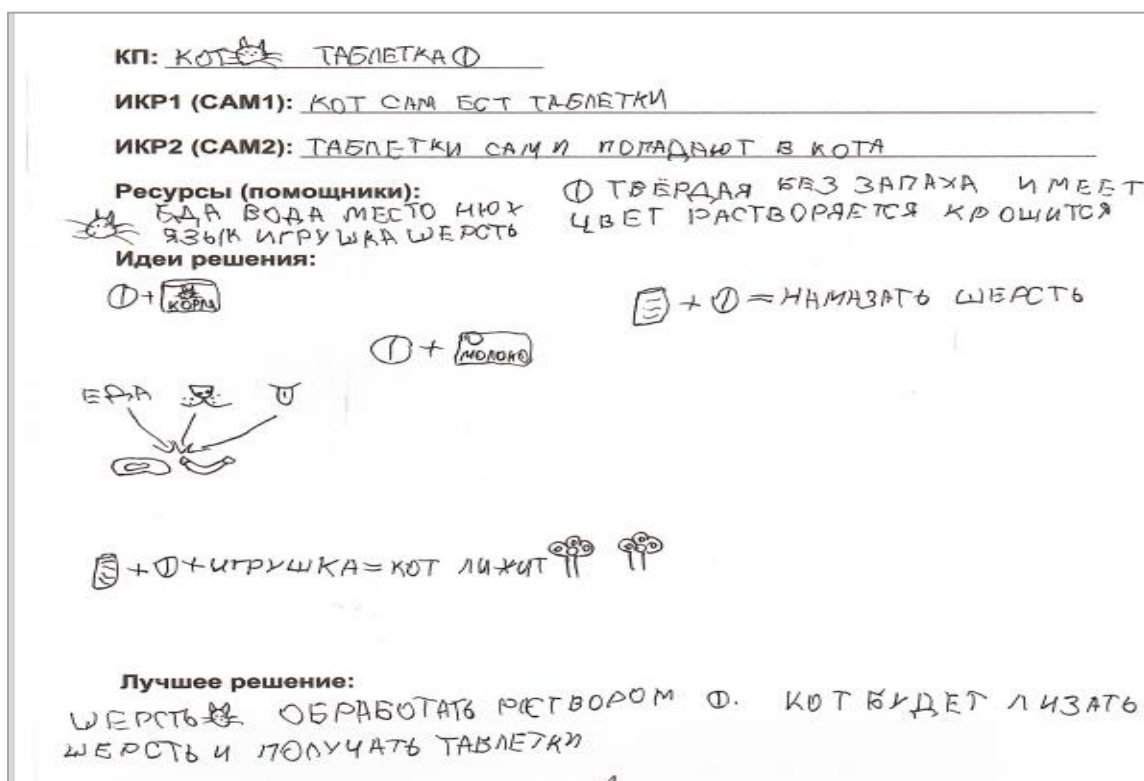


Рис. 6. Решение задачи

**Задача 2.** В сказке «Снегурочка» главная героиня прыгнула через костер, поэтому растаяла. Как сделать так, чтобы Снегурочка прыгнула через костер, как все подружки и не растаяла?

КП: Снегурочка и костер

ИКР 1 (САМ 1): Снегурочка сама не растает

ИКР 2 (САМ 2): Костер сам не обжигает

Ресурсы (помощники):

Ресурсы Снегурочки: молодая, смелая, ловкая, умная.

Ресурсы костра: разгораться, потухать, обжигать, освещать.

Идеи решения:

✓ Объединить для подъема прыжка Снегурочку с батут, шестом – палкой, катапульты или наклонной веткой.

✓ Сделать модель костра из палок и яркой одежды, сложенной в кучку желто-оранжевого цвета.

Лучшее решение: усилить ее прыжок при помощи разбега.

**Задача 3.** Некоторые пауки доставляют хлопоты человеку. Живущий на лугах лабиринтовый паук столь усердно плетет свои плети, что уничтожает много пчел, которые попадают в его ловчую паутину. Пчеловодам дороги пчелы. Как быть?

КП: Пчелы и паутина

ИКР 1 (САМ 1): Пчелы сами не попадают в паутину

ИКР 2 (САМ 2): Паутина сама не появляется на растениях

Ресурсы (помощники):

Ресурсы Пчел: живут роем, жужжат, жалят, ухаживает человек.

Ресурсы паутины: липкая, легкая, рвется.

Идеи решения:

✓ Использовать химикаты (тогда погибнут цветы, растения).

✓ Кто может помочь собрать паутину, кому еще нужна трава на лугу? Животным.

Лучшее решение: человек прогоняет через луг домашних животных: коров, овец, коз. Они своими ногами при ходьбе собирают паутину.

**Задача 4.** Путешествуя по лесу и цепляясь иголками за траву и ветки, ежи собирают на себя огромное количество насекомых-паразитов, укусы которых вызывают у них страшный зуд.

Как ежу спастись от паразитов.

КП: Еж и насекомые

ИКР 1 (САМ 1): Еж сам не цепляет насекомых на иголки

ИКР 2 (САМ 2): Насекомые сами не попадают на ежа

Ресурсы (помощники):

Ресурсы ежа: насекомоядное, тело покрыто иголками, активны в ночное время суток, почуяв опасность, ёж сворачивается в клубок и выставляет свои острые твёрдые иглы, устраивают гнезда в кустах, в ямах и пещерах, впадает в спячку.

Ресурсы насекомых: питаются кровью животных, очень маленькие, выделяют неприятный запах, маскируются, имеют очень сильно развитое обоняние, не переносят кислую среду.

Идеи решения:

✓ накалывать на иголки много листьев.

Лучшее решение: Чтобы избавиться от этих мучителей, ежи накалывают на свой игольчатый панцирь яблоки, кислый сок которых уничтожает и блох, и клещей.

Такой способ освоения ДАРИЗ учит детей решать изобретательские задачи, способствует развитию у них находчивости, самостоятельности, любознательности и наблюдательности, развивает умение видеть и использовать ресурсы любого объекта и вселяет уверенность в свои силы.

Систематическое использование детского алгоритма решения изобретательских задач также способствует развитию у детей навыков сотрудничества, коммуникации и толерантности. В процессе совместного решения задач дети учатся выслушивать мнения других, находить компромиссы и строить аргументированные диалоги. Это не только способствует формированию командного духа, но и развивает социальные навыки, необходимые для успешного взаимодействия в коллективе.

Кроме того, детский алгоритм решения изобретательских задач способствует формированию у детей уверенности в своих силах, поощряет самостоятельность и инициативу. В процессе решения сложных задач и исследования окружающего мира дети учатся преодолевать трудности, уверенно принимать решения и не бояться ошибок. Это важные качества, которые помогут им не только в научной деятельности, но и в повседневной жизни.

Данный способ развивает способность использовать естественно-научные знания, выявлять проблемы и делать обоснованные выводы, необходимые для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, принимать лучшие соответствующие решения.

Таким образом, внедрение детского алгоритма решения изобретательских задач в образовательный процесс является важным шагом на пути к формированию у детей не только естественно-научной грамотности, но и широкого спектра навыков и качеств, необходимых для успешного становления личности.

#### **Список использованных источников:**

1. Детский алгоритм решения изобретательских задач как средство развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста: презентация 13 слайдов / Материалы участников семинара. – сайт. – URL: <https://iro86.ru/index.php/meropriyatiya/seminary/1858-seminar-otsm-rtv-triz-v-obrazovatelnom-protssesse-doo-universalnaya-tehnologiya-razvitiya-sposobnostej-detej-doshkolnogo-vozrasta-28-29-fevralya-2024-goda/9711-materia> (дата обращения: 04.12.2024).

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР БАЛАЛАРДЫ ИНКЛЮЗИВТІ ЖАҒДАЙДА БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНЕ ҚОСУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ**

**Аңдатпа.** Бұл мақала «Есту қабілеті бұзылған балаларға инклюзивті білім беру үшін оқыту мобильді қосымшаларын әзірлеу» жобасын іске асыру шеңберінде жазылған. Барлық балаларға тең мүмкіндіктер беру мәселесі білім берудің басым міндеті болып табылады. Болашақта ерекше қажеттіліктері бар балаларға қоғамға ауыртпалықсыз кіруге мүмкіндік беретін сапалы білім беру педагогикалық қоғамдастықтың алдына осы процесті жүзеге асырудың ең оңтайлы және тиімді жолдарын анықтау міндетін қояды. Оқу процесін ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім беру қажеттіліктері үшін қайта құру қажет екенін түсіну айқын болады.

Автор ерекше қажеттіліктері бар балалардың көптеген санаттарының біріне – есту қабілеті бұзылған балаларға назар аударады. Мақалада есту қабілеті нашар балалардың психологиялық ерекшеліктеріне назар аударылады: сөйлеу, ойлау, есте сақтау, назар аудару, бұл өз кезегінде қоғамдағы қарым-қатынас проблемаларына әкеледі.

Мақалада есту қабілеті нашар балаларға арналған білім беру кеңістігін жаңа технологиялармен кеңейту мүмкіндіктерін анықтауға тырысады. Автордың пікірінше, цифрлық технологияларды қолдану есту қабілеті бұзылған балаларға (есту қабілеті нашар адамдарға) білім беру процесіне оңай енгізе мүмкіндік береді, бұл болашақта олардың одан әрі қарым-қатынасы мен әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Осы мақаланың мазмұны зерттеу нәтижелерін, атап айтқанда, есту қабілеті нашар балаларды оқытатын мұғалімдердің білім беру процесінде цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндігіне қатынасын көрсетеді. Автор цифрлық технологияларды қолдану бір жағынан қазіргі тенденцияларды ескере отырып, оқу процесін тиімді құруға мүмкіндік береді, екінші жағынан, білім алушылар қоршаған қоғамды тез бағдарлай алады деген болжам жасады.

**Түйін сөздер:** есту қабілеті нашар, есту қабілеті нашар балалар, инклюзивті білім беру, оқыту, цифрлық технологиялар, есту қабілеті нашар балалардың психологиясы, сөйлеу, есту қабілеті нашар балалардың ерекшеліктері, психологиялық-педагогикалық қолдау, психологиялық ерекшеліктер.

Мемлекеттік саясаттың басты міндеті қоғамның әрбір мүшесіне тең құқықтар беру болып табылады. Білімге қатысты бұл міндет білім алуда тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету және оның психологиялық-педагогикалық ерекшеліктеріне қарамастан әр баланың оқу қажеттілігін қанағаттандыру ретінде түсіндіріледі. Осылайша білім берудің негізгі қағидаттары іске асырылады: «инклюзивтілік», «қолжетімділік». Бұл ережелер «мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының заңында көрініс табады. Заңда «білім алуға арналған арнайы арнайы жағдайлар – арнайы оқу және жеке дамыту бағдарламаларын, оқыту әдістерін, техникалық, оқу және басқа құралдарды, тіршілік ету ортасын, психологиялық-педагогикалық қолдауды, медициналық, әлеуметтік және басқа қызметтерді қамтитын жағдайлар, онсыз мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру бағдарламаларын игеруі мүмкін емес» делінген [1].

Менің ойымша, цифрлық технологияларды қолдану есту қабілеті бұзылған балалар үшін кедергісіз кеңістікті айтарлықтай жеңілдетеді және өзін еркін сезінуді қамтамасыз етеді.

**Міндет қою:** зерттеудің жетекші идеясы мынадай тұжырым болып табылады: ерекше қажеттіліктері бар кез-келген баланы, оның ішінде есту қабілеті бұзылған балаларды ортаға қосу білім беру процесіне бүгінгі күні әлемдік кеңістікте қолданылатын және қазіргі заман талаптарына сәйкес келетін технологияларды енгізуді талап етеді. Зерттеу аясында автор есту қабілеті бұзылған балаларға инклюзивті білім беру жағдайында цифрлық технологияларды енгізу қажеттілігін негіздеу міндетін қояды. Бастапқы кезеңде мұғалімдердің оқу процесіне цифрлық технологияларды кеңінен енгізуге дайындығын анықтау қажет.

**Мақсаты:** мұғалімдердің оқу процесіне цифрлық технологияларды енгізуге дайындығын анықтау.

**Тарих**

Есту қабілетінің бұзылуының құрылымын, есту қабілеті бұзылған баланың дамуындағы өзгерістердің себептік шарттылығын талдауға жүйелі көзқарасты ескере отырып, бұл бұзылыстың оның одан әрі даму процесіне әсер еткен фактіні атап өткен жөн [2].

Есту қабілеті бұзылған баланың дамуындағы артта қалушылық жас кезеңдеріне сәйкес жетекші іс-әрекеттерді игеруге көшу проблемаларында көрінеді. Ерте жастағы есту қабілеті нашар балалар санатында сол жастағы нормотиптік балалармен салыстырғанда сенсорлық дамудың артта қалуы байқалады. Сондай-ақ, бастапқы зақымданумен байланысты бірқатар басқа психикалық функциялардың дамуының баяулауын



ажыратуға болады. Жеке психикалық функциялардың дамуындағы ауытқулар жалпы психикалық дамуға және нашар еститін баланың қарым-қатынасына әсер етеді. Сенсорлық бұзылуларға, психикалық функциялардың қалыптасу уақытының артта қалуына және жалпы психикалық белсенділіктің дамуындағы сапалық ауытқуларға байланысты психологиялық тәжірибенің жеткіліксіз қалыптасуы байқалады [3].

#### Яы7гн5ебнЗерттеу әдістері

Зерттеудің мақсаты мен мазмұнына сәйкес әдеби және интернет көздерін теориялық талдау, практикалық зерттеу сияқты әдістер қолданылды. Зерттеу аясында есту қабілеті бұзылған (есту қабілеті нашар) балалармен жұмыс істейтін мұғалімдермен «терең сұхбат» әдісі жүргізілді, ол толық және анық жауап беруді қажет етеді.

#### Зерттеу нәтижелері және талқылау

Есту қабілеті нашар балаларда қарым-қатынас проблемаларының болуы дәстүрлі құралдардан басқа, оқу процесіне балама құралдарды анықтауды және қосуды талап етеді. Балалар үшін, соның ішінде есту қабілеті нашар балалар үшін мектепке дейінгі жастағы негізгі әрекет ойын болып табылады. Айта кету керек, білім берудің бастапқы деңгейінде, есту қабілеті бұзылған балалармен жұмыс кезінде ойын белсенді қолданылады. Бұл жеке тұлғаның дамуына, есте сақтау қабілетін, логикасын, ойлауын, зейінін, сөйлеуін жақсартуға ықпал ететін ойын [4]. Қазіргі әлемді заманауи цифрлық технологияларсыз елестету мүмкін емес: компьютерлер, гаджеттер, смартфондар, ұялы телефондар, олар адам өмірінің барлық салаларына еніп, көптеген жаңа мүмкіндіктер ашады. Балалар өз компьютерлерін пайдаланып ойнайды, ұялы телефон, планшет және т.б. мектепте, бастауыш білім беру кезеңінде балаларды цифрлық технологияларды (АКТ) бағдарлауға үйретеді және оларды үй тапсырмасын дайындау және орындау, таныстырылым жасау, тест және шығармашылық тапсырмаларды орындау үшін сауатты қолдану қабілетін қалыптастырады. [5].

Зерттеу аясында есту қабілеті бұзылған балаларға арналған мектеп оқытушыларымен сұхбат жүргізілді. Барлығы 18 мұғалім қатысты. 47 тұжырымға талдау жасалды. Педагогтердің сауалнамасы нәтижесінде алынған ақпарат маңызды болды.

Әзірлеген 5 сұрақ мұғалімдердің «цифрлық технология» деген не екенін және есту қабілеті нашар балалармен жұмыс істеу кезінде оқу процесінде цифрлық технологияның қаншалықты қажет екенін білуге мүмкіндік берді:

1. Оқу процесінде цифрлық технологияны қолданасыз ба?
2. «Цифрлық технология» деген не екенін түсіндіріңіз.
3. Есту қабілеті нашар оқушылармен жұмыс жасауда цифрлық технологияларды қолдану мүмкін деп ойлайсыз ба?
4. Сіз цифрлық технологияны қолданудың тиімділігін көресіз бе?
5. Сандық технологияны қолдану кезінде қандай қиындықтар болады деп ойлайсыз? Мұғалімдердің жауаптарын талдай отырып, келесі қорытындылар жасауға болады.

Айта кету керек, оқу процесінде цифрлық технологияларды қолдануға қатысты бірінші сұраққа респонденттердің 87% – «жоқ» деп жауап берді, бірақ содан кейін интерактивті панельдің, гаджеттердің болуы да цифрлық технологиялар екенін түсіндірді. 8%-ы бұл сұраққа оң жауап беріп, цифрлық технология ретінде интерактивті тақтаны атады, сұралғандардың 5%-ы бұл сұраққа жауап беру қиынға соқты. Деректер 1-суретте көрсетілген.



**1-сурет.** Оқу процесінде цифрлық технологияларды қолдану

Сауалнама көрсеткендей, мұғалімдер «цифрлық технологиялар» деген не екенін нақты түсінбейді. Бұл факт екінші сұраққа жауаптарды талдау кезінде қосымша анықталды. Біз алған жауаптарды құрастыруға тырыстық. Нәтижелер 1-кестеде келтірілген.

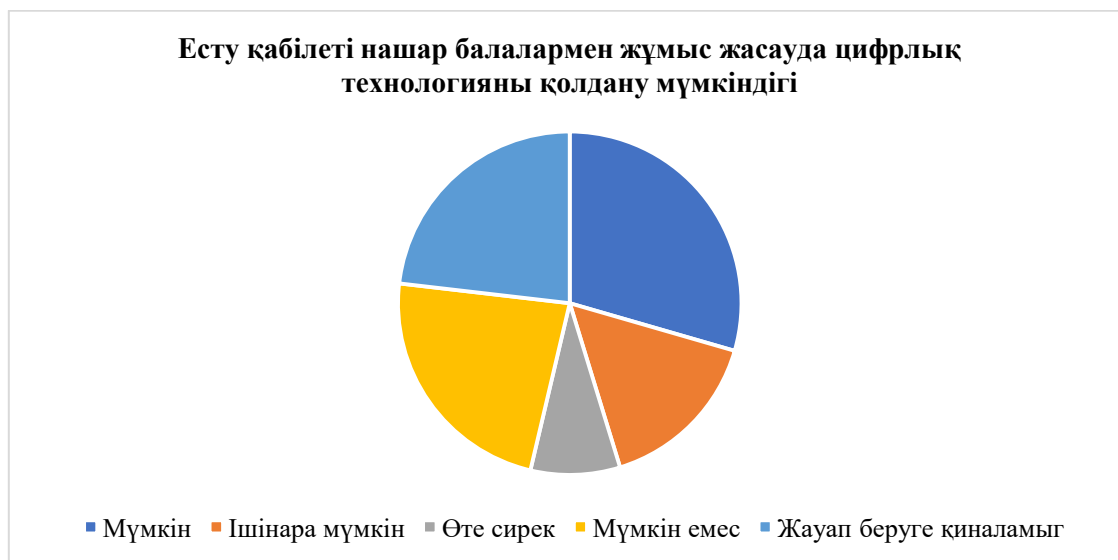
**1-кесте.** «Цифрлық технологиялар» ұғымын түсіну.

| <i>«Цифрлық технологиялар» ұғымын түсіну</i>                          | <i>Жауаптар %</i> |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Цифрлық технологиялар интербелсенді тақталар, панельдер, компьютерлер | 42                |
| Цифрлық технологиялар смартфондар, ұялы телефондар                    | 48                |
| Цифрлық технологиялар "әр түрлі құрылғылардың бағдарламалары ұғымы"   | 10                |

Кестеден көріп отырғанымыздай, ең көп таралған жауап сандық технологиялар ұялы телефон, смартфон ретінде бағаланған және 48% алады. Қатысушылардың 42%-ы цифрлық технологияны интерактивті тақталар, панельдер және компьютерлер деп атады. Тек 10% ғана бұл сұраққа ең жақын жауап берді және смартфондарда, планшеттерде және басқа мобильді құрылғыларда жұмыс істеуге арналған әртүрлі бағдарламалық қамтамасыз ету сияқты цифрлық технологияларды дұрыс түсінуді көрсетті.

Яғни, респонденттердің сауалнамасы олардың «цифрлық технологиялар» деген не екендігі туралы жалпы, көбінесе өте үстірт түсінікке ие екендігін көрсетті.

«Сіз есту қабілеті нашар оқушылармен жұмыс жасауда цифрлық технологияны қолдануға болады деп ойлайсыз ба?» деген үшінші сұрақтың жауаптары екіұштылығын көрсетті. Респонденттердің 28%-ы цифрлық технологияларды пайдалану мүмкіндігін көреді, алайда «қандай жолмен және қандай пәндер бойынша» нақтылау сұрағына біз «математика, орыс тілі, әдеби оқу сабақтарында болуы мүмкін» деген жауаптарды қосымша көрнекілік ретінде алдық. 15% уақыт шектеулі цифрлық технологияларды ішінара пайдалану мүмкіндігін атап өтті. Сандық технологияны өте сирек қолдану мүмкіндігі 8% көрсетті. Респонденттердің 27%-ы «есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жасауда цифрлық технологияны қолдану мүмкін емес» деп нақты жауап берді. Мұғалімдердің 22%-і бұл сұраққа жауап беру қиын болды. Нәтижелері 2-суретте көрсетілген.



**2-сурет.** Есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жасауда цифрлық технологияны қолдану мүмкіндігі

Цифрлық технологиялардың тиімділігі туралы сұрақ 2-кестеде көрсетілген қызықты жауаптарды да көрсетті. Айта кету керек, респонденттердің 45%-ы тиімділікті көрсетті. Қосымша әңгімеде тиімділікті мұғалімдер педагогикалық функциялар мен цифрлық технологиялардың даму мүмкіндіктері туралы көзқараспен түсіндірді. Мұғалімдер цифрлық технологиялар есту қабілеті нашар балалардың дамуы мен ұтқырлығының қосымша әдісі болады деген болжам жасады. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 22%-ы цифрлық технологияларды пайдалану тиімсіз деп санайды. Респонденттердің 18%-ы тиімсіз деп танылып, тиімсіздікті балалардың бұзылу ерекшеліктерімен түсіндірді. Сұралғандардың 15%-і сұраққа жауап беру қиын болды.



**2-кесте.** Есту қабілеті нашар білім алушылармен жұмыста цифрлық технологияларды пайдаланудың тиімділігі

| <i>Респонденттердің жауабы</i> | <i>Тиімді</i> | <i>Тиімділігі аз</i> | <i>Тиімсіз</i> | <i>Жауап беруге қиналамын</i> |
|--------------------------------|---------------|----------------------|----------------|-------------------------------|
| Мектеп педагогтары             | 45            | 22                   | 18             | 15                            |

Сауалнаманың келесі мәселесі болжамды қиындықтар туралы мәселе болды. Алынған жауаптар келесі негізгі қиындықтарды анықтауға мүмкіндік берді.

**3-кесте.** Есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жасауда цифрлық технологияны қолданудың қиындықтары

| <i>№</i> | <i>Педагог жауаптары</i>                                                                                            | <i>Сандық көрсеткіш</i> |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1.       | Нашар еститін балалармен жұмыс істеу барысында цифрлық технологиялардың мүмкіндіктері туралы білімнің болмауы       | 98                      |
| 2.       | Нашар еститін балалардың оқу процесінде цифрлық технологияларды қолдану бойынша оқу-әдістемелік құралдардың болмауы | 96                      |
| 3.       | Цифрлық технологияларды қолдануда түсінбеушіліктің болуы                                                            | 86                      |
| 4.       | Цифрлық технологиялармен жұмыс істеу кезінде дағдылар мен қабілеттердің болмауы                                     | 71                      |
| 5.       | Жауап беруге қиналамын                                                                                              | 20                      |

Мұғалімдердің жауаптары көрсеткендей, негізгі қиындықтар мазмұнды сипаттамалардың, әдістемелік ұсыныстардың, мақсатты көзқарастардың болмауымен байланысты. Бұл сауалнамаға қатысқандардың жалпы 93% көрсетті.

Сауалнама көрсеткендей, мұғалімдер көру қабілеті нашар балалармен оқу процесінде цифрлық технологияларды сирек қолданады, цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндіктері туралы өте үстірт түсінікке ие. Педагогтердің ұйымдастырушылық-мазмұндық және әдістемелік аспектілерде есту қабілеті нашар білім алушылармен оқу жұмысында цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндігінің ақпараттық хабардар еместігі байқалады.

#### **Қорытынды**

Осы зерттеу аясында мұғалімдер цифрлық технологиялардың мақсатын жақсы түсінбейтіндігін атап өткен жөн: оларды есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жасауда шектеулі және мақсатсыз қолданады, цифрлық технологияларды қолдану бойынша әдістемелік ұсыныстардың болмауы жұмыста қиындықтар туғызады. Оқушылардың осы контингентінің ерекшеліктерін ескеруді талап ететін есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жасауда цифрлық технологияларды қолдануды ерекше атап өткен жөн. Бүгінгі таңда есту қабілеті нашар балалармен оқу процесінде цифрлық технологияларды қолданудың нақты ғылыми негізделген бағыттары жоқ.

Цифрлық технологияларды енгізудің нақты белгіленген бағыты болған жағдайда:

- есту қабілеті нашар балалармен оқу процесінде цифрлық технологияларды қолдану бойынша әдістемелік ұсынымдар;
- мұғалімдерді цифрлық технологиялармен және оларды есту қабілеті нашар балалармен пайдалану ерекшеліктерімен жұмыс істеуге үйрету барлық педагогикалық мамандықтарда оқытылатын «инклюзивті білім беру» пәніне ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен оқу процесінде көмекші техникалық құралдарды пайдалану тақырыптарын енгізу.

Заманауи технологиялардың дамуын ескере отырып, есту қабілеті бұзылған балалармен жұмысты оңтайландырудың жаңа жолдарын іздеудің шұғыл қажеттілігі туындады.

#### **Қолданылған әдебиет тізімі:**

1. «Балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заң Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы [1].
2. Боскис Р.М. саңырау және нашар еститін балалар [Электрондық ресурс] / Р.М. Боскис; in-t congress. педагогика өсті. акад. білім беру. – Мәскеу: кеңестік спорт, 2004. URL: <https://tlib.gbs.spb.ru> [2].
3. Нашар еститін оқушылардың оқу материалын игеру ерекшеліктері [Мәтін] / ред. Р.М. Боскис, К.Г. Коровина. – М.: Педагогика, 1981 [3].
4. Саңырау балалардың психологиясы [Мәтін] / ред. и. М. Соловьева және басқалар. – М., 1971 [4].
5. Ваганова О.В., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. [мәтін] сандық технологиялар в білім беру кеңістігінде. Scopus ID: 57211294837. 2020 [5].

### ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье представлена актуальная проблема формирования ценностного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста. Автор раскрывает специфику данного процесса, предлагает перспективный план и методические рекомендации по организации образовательной деятельности по данному направлению.

**Ключевые слова:** семейные традиции, ценностное отношение, дети дошкольного возраста, семья, дошкольная образовательная организация.

**Lashkova L.L.,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO FAMILY TRADITIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article presents the current problem of formation of value attitude to family traditions in senior preschool children. The author reveals the specifics of this process, offers a long-term plan and methodological recommendations for organizing educational activities in this area.

**Key words:** family traditions, value attitude, preschool children, family, preschool educational organization.

Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности. В последние годы в социально-экономическом положении наметились положительные изменения, но все еще не решено множество важнейших социальных проблем семьи. Так, можно отметить одной из подобных проблем утрату традиций семейного воспитания, которыми с давних времен была богата культура нашей страны.

В связи с этим, актуальность заявленной тематики связана с необходимостью становления уникального пространства развития ребенка в семье и ДОО, в необходимости воспитания ценностного отношения дошкольников к семейным традициям посредством разных видов детской деятельности (прежде всего, игровой). Вышеизложенное позволило выделить объективно существующие противоречие между социальным заказом общества в воспитании ребенка старшего дошкольного возраста, который способен ценить и уважать семью и семейные традиции, и, с другой стороны, недостаточным вниманием педагогов дошкольных образовательных организаций к проблеме формирования ценностного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста.

Специфику формирования ценностного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста подробно изучались Е.С. Бабуновой, Л.Д. Вавиловой, Д.О. Дзинтере, О.Л. Зверевой, Л.В. Загик, Н.А. Каратаева, С.А. Козловой, Т.А. Марковой, Т.А. Репиной и др. Педагоги и психологи обозначают уважительное, ценностное отношение к семейным традициям как новообразование личности, включающее понимание причастности семье и роду, которое можно выразить через почитание родителей, предков; осознание нравственных ценностей – любви, дружбы, верности, уважения – как основы семьи; желание передавать и увеличивать национальные и культурные традиции семьи; стремление к здоровому образу жизни; эмоциональную отзывчивость на чувства, заботы и переживания членов семьи; моральное удовлетворение от признания и любви родителей, потребность принимать активное участие в жизни семьи.

Н.А. Каратаева называет следующие отличительные особенности традиций:

- они выступают в качестве своеобразного переходного звена между историческим прошлым и современностью, обеспечивая преемственность, развитие культуры;
- они передаются посредством воспитания, обучения и социализации, которые осуществляются в семье и обществе в целом;
- они порождают правила и нормы, которых придерживаются родители и дети как жители страны, деревни, поселка, города и как члены семьи [2, с. 15-16].

По мнению Е. А. Арнаутовой, при поступлении ребенка в дошкольную образовательную организацию круг семейных традиций расширяется, дети и родители вовлечены в традиции, имеющиеся в детском саду. Традиции детского сада постепенно становятся частью жизни семьи [1, с. 35-36]. Для создания новой семейной традиции А.В. Кутявина предлагает родителям следующий алгоритм:

1. Придумать саму традицию (важно задействовать всех членов семьи, чтобы создать дружескую сплоченную атмосферу).
2. Для того, чтобы обычаи закрепились, нужно время.
3. Закреплять традицию: необходимо повторить ее несколько раз, чтобы она запомнилась и начала неукоснительно соблюдаться [3].

С целью формирования ценностного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста мы предлагаем перспективный план образовательной деятельности, включающий разные формы взаимодействия с детьми и их родителями.

Таблица 1

**Фрагмент перспективного плана образовательной деятельности  
с целью формирования ценностного отношения к семейным традициям  
у детей старшего дошкольного возраста**

| Месяц  | Мероприятия                                                                                                         | Задачи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Апрель | Беседа с детьми на тему: «Что такое семья и семейные традиции» на основе обсуждения рассказа Л. Толстого «Косточка» | <ul style="list-style-type: none"> <li>– актуализировать знания детей о понятиях «семья», «семейные традиции»;</li> <li>– формировать ценностное отношение детей к семейным традициям;</li> <li>– развивать умения высказывать свое мнение, аргументировать его</li> </ul>                                                                                                                                                                   |
|        | Сюжетно-ролевая игра «Воздушное путешествие. Аэропорт»                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– воспитывать уважительное отношение к труду взрослых;</li> <li>– формировать ценностное отношение к семейным традициям (помогать взрослым, организовывать путешествие совместно с родителями)</li> </ul>                                                                                                                                                                                             |
|        | Сюжетно-ролевая игра «Семья»                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– приучать детей действовать согласно принятой на себя роли, развивать сюжет;</li> <li>– формировать ценностное отношение к семейным традициям (совместный досуг, помощь взрослым, знание своих обязанностей в быту);</li> <li>– воспитывать любовь и уважение к членам семьи и их труду;</li> <li>– воспитывать уважение к труду взрослых</li> </ul>                                                 |
|        | Занятие по познавательному развитию «Семейные ценности»                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– обогащать представления об особенностях взаимоотношений, родственных связях, нормах, обычаях и традициях в русской семье;</li> <li>– воспитывать познавательный интерес к культуре своего народа;</li> <li>– формировать ценностное отношение к семейным традициям</li> </ul>                                                                                                                       |
|        | Беседа с детьми старшего дошкольного возраста по познавательному развитию: «Как в семье появляются традиции?»       | <ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить детей с традициями разных семей;</li> <li>– обогащать словарный запас;</li> <li>– воспитывать ценностное отношение к семейным традициям</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                      |
|        | Занятие по теме «Родственные связи»                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– конкретизировать первоначальные представления о различных социальных функциях людей разного пола в семье (мальчик – сын, брат, папа, дядя, дедушка; девочка – дочь, сестра, мама, тетя, бабушка);</li> <li>– формировать умение выражать свои мысли словами, составлять рассказ;</li> <li>– подвести детей к осознанию проявления любви, заботы и уважения к членам семьи, родственникам</li> </ul> |
|        | Семинар-педагогических проектов в группах старшего дошкольного возраста «Древо жизни»                               | – повышение уровня педагогической компетентности педагогов в вопросах актуализации проблем возрождения понятий «род», «родословная»                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|        | Мастер-класс по созданию семейной газеты «Семейные истории»                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– выделить значимых событий в жизни семьи и описание их;</li> <li>– совместный досуг</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Семейные ценности – это обычаи, традиции, нормы поведения и взгляды, передающиеся из поколения в поколение и представляющие собой основополагающие принципы, на которых строится жизнедеятельность семьи. Сложившийся в детстве у ребенка модель семьи во многом будет определять морально-ценностные установки в отношении своей собственной семьи у ребенка во взрослом возрасте.

Педагоги выделяют три структурных компонента формирования семейных ценностей у детей:

- когнитивный (создание образа семьи, представления о ней, знание о этике семьи);
- эмоционально-мотивационный (эмоции, умение передавать свои чувства, отношения, побуждения относительно членов семьи);
- поведенческий (действия и поступки по отношению к семье). Эти компоненты можно предложить родителям в качестве структурной основы формирования семейных ценностей у детей дошкольного возраста.

Можно использовать фотографии, на которых изображены члены семьи, в том числе ребенок, для того, чтобы ребенку легче было составить рассказ, опираясь на жизненный опыт. Рассказы по типу «Расскажи, в чем заключается традиция нашей семьи по этой фотографии»; Эффективны совместные просмотры детских кинофильмов или мультфильмов о семье, семейных традициях: «Тайна Коко», «Головоломка», «Песнь моря», «В гости к Робинсонам», «Каникулы в Простоквашино», «Когда наступает сентябрь», «Встречайте бабушку», «Карантин». После просмотра целесообразно обсуждать с детьми просмотренного фильма, вопросы по типу «Какую помощь оказывал герой в этом фильме?», «Какую традицию ты увидел при просмотре?» и т.д. Знакомление детей с пословицами, запечатлевшими народную мудрость относительно проблем ценностного отношения к семейным традициям, также дает определенные результаты. Для начала можно читать ребенку пословицы для запоминания, затем читать первую часть пословиц, а вторую дополнит ребенок: «В дружной семье и в холод тепло», «Дерево держится корнями, а человек семьей», «Семья крепка ладом», «Человек без семьи, что дерево без плодов». Возможно сочинение историй о семье (о путешествии, праздновании значимых событий для семьи), совместное с ребенком написание семейных правил, запретов, привычек, которых придерживаются все члены семьи и др. Можно нарисовать плакат, чек-лист, памятку, коллаж, фотопортрет семьи, при этом ребенок должен принимать активное участие в сочинении правил, запретов и т.д. и оформлении их на листе.

Одним из приоритетных средств формирования ценностного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста является ролевая игра. Приведем пример одной из таких игр.

*Сюжетно-ролевая игра «Семья»*

*Обозначенная семейная традиция:* помощь взрослым, проведение семейного досуга.

*Предварительная работа.*

1. Беседы: «Что такое семья?», «Как мы можем помочь родителям в быту?», «Как распределяются обязанности по дому в семье?», «Считается ли помощь родителям семейной традицией?».

2. Подготовка магазинной витрины.

3. Подготовка уголка книг – библиотеки.

*Примерный ход игры.*

*Вводная часть*

Воспитатель предлагает детям вспомнить о семейных традициях, о традиционных блюдах, о том, как делится быт в семье, нужно ли помогать родителям? Предлагает актуализировать знания детей о профессии библиотекаря, кассира, работника торгового зала.

Воспитатель использует прием напоминания: сегодня вы будете дружной семьей, которая съездит в супермаркет за продуктами, приготовит традиционное блюдо, папа с сыном починят поломанный шкаф, вы сходите в библиотеку за новой книгой, которой будете читать перед сном.

Далее воспитатель обращается к детям: «Посоветуйтесь друг с другом и определите, какие роли нам будут нужны?»

Для распределения ролей воспитатель предлагает детям выбрать роль: «Вы можете самостоятельно распределить роли между собой или с помощью считалки».

Мы с вами сейчас приготовим витрины для магазина, разложим продукты, установим кассу, подготовим инструменты, выставим стеллажи с книгами для нашей библиотеки, оформим кухню и спальню для семьи.

*Основная часть*

Воспитатель предлагает семье поехать в магазин за продуктами. Семья будет готовить их традиционное блюдо «Запеканка с брокколи». Дети помогают маме составить список продуктов. Приезжают в магазин, берут тележку, папа возит тележку, дети помогают складывать продукты в тележку. Далее семья едет домой, и мама предлагает дочкам помочь подготовить продукты к приготовлению. Девочки моют картофель, а мама нарезает курицу на кусочки, девочки натирают сыр на терке, затем все вместе выкладывают в форму для запекания и ставят в духовой шкаф.

В это время папа и сын берут инструменты и с помощью молотка, гвоздей пытаются прикрутить полки в шкаф. При этом сын подает папе гвозди, придерживает полку и учится забивать гвозди молотком.

Затем все садятся обедать, делятся впечатлениями о произошедшем дне, обсуждают дела, затем благодарят маму. Далее девочки помогают маме помыть посуду.

Затем все члены семьи едут в библиотеку для выбора книги, библиотекарь им в этом помогает. После этого семья едет домой. Перед сном дети умываются, ложатся в кровать, и папа им читает сказку на ночь.

#### *Заключительная часть*

По окончании игры педагог подводит краткий итог работы детей в ролях: «Наш сегодняшний день семьи окончен. Работники отправляются домой, а семья ложится спать. Вы все прекрасно справились со своими ролями. Какую бы роль вы выбрали другую? Какие традиции вы можете выделить в этой семье?»

#### *Оценка игры*

Педагог обращает внимание на взаимоотношения детей во время проведения игры: положительно оценивает желание детей договариваться, уступать друг другу, самостоятельно или с помощью взрослого разрешать конфликты. Оценивает игру, задавая вопросы участникам: «Вы можете оценить качество работы нашего магазина, библиотеки? Вам понравилось обслуживание? Работники были достаточно вежливы? Захотите ли вы в следующий раз воспользоваться услугами нашего магазина и библиотеки? Какие традиции из этой семьи вы бы хотели воплотить в своей семье?»

Таким образом, нами сделан вывод о том, что воспитателям необходимо планировать деятельность, направленную на формирование когнитивного, эмоционально-мотивационного и поведенческого компонента ценностного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста. Мы подобрали комплекс мероприятий для детей, родителей и воспитателей по формированию ценностного отношения к семейным традициям, которые, по нашему мнению, окажут существенное влияние на результат запланированной воспитательной деятельности в ДОО и семье.

#### **Список использованных источников:**

1. Арнаутова, Е.А. Социальное самочувствие семьи / Е.А. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 6. – С. 57-63.
2. Евдокимова, О.А. Значение игры в воспитании ребёнка / О.А. Евдокимова, О.В. Дунаева // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 752-755.
3. Каратаева, Н.А. Воспитание уважительного отношения к семейным традициям у детей дошкольного возраста: автореф. ... дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2012. – 28 с.

**Лубягина Т.А.,**  
заместитель заведующего,  
МАДОУ «Детский сад «Березка»,  
г. Белоярский, Россия

**РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ STEM – ТЕХНОЛОГИЙ  
В УСЛОВИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт реализации STEM – практик по развитию предпосылок функциональной грамотности у дошкольников в условиях инновационного развития учреждения.

**Ключевые слова:** технологии; STEAM – лаборатория; STEM – проекты; инновационные площадки; функциональная грамотность; модель образовательной деятельности.

**Lubyagina T.A.,**  
Deputy Head,  
MADOU «Kindergarten «Berezka»,  
г. Beloyarsky, Russia

**THE DEVELOPMENT OF PREREQUISITES FOR FUNCTIONAL LITERACY  
IN PRESCHOOLERS BY MEANS OF STEM TECHNOLOGIES  
IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE ACTIVITY IN THE INSTITUTION**

**Abstract.** The article presents the experience of implementing STEM practices for the development of prerequisites for functional literacy in preschoolers in the context of innovative development of the institution.

**Key words:** technologies; STEAM laboratory; STEM projects; innovation platforms; functional literacy; educational activity model.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Белоярского района «Детский сад комбинированного вида «Березка» г. Белоярский ведет свою летопись с 1988 года. Детский сад расположен на берегу реки Казым, в уникальном по своей красоте и эксклюзивности экологически чистом месте, и является составляющей частью архитектурного ансамбля Набережной Сэй Пан, что в переводе с хантыйского языка означает «Песчаный берег».

Город Белоярский динамично развивается, строится комфортная городская среда, широкие возможности для развития детей. Свой детский сад мы развиваем как территорию инноваций и возможностей для детей, педагогов и родителей.

Инновационные процессы развития образовательных организаций напрямую связаны со стратегическими ориентирами развития образования в стране и в регионе. Цели национального проекта «Образование» определяют задачи и направления инновационного развития региональной системы образования, содержание инновационной деятельности учреждения.

Новое время требует новых подходов, «перезагрузки» в технологиях обучения и образования. Дошкольные учреждения находятся в поиске обновления содержания образования: познавательного, понятного и увлекательного для ребенка. Все участники образовательных отношений стоят на пути выбора. Детские сады моделируют образовательное пространство, родители выбирают качество услуг. А дети выбирают интерес.

Поддерживая интересы детей, с 2016 года в детском саду начался путь инновационного развития в статусе региональной инновационной площадки по направлению «Модернизация технологий и содержания дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС».

С 2016 года и по настоящее время учреждение работает в инновационном режиме и является участником инновационного развития федеральной и региональной системы образования (схема 1).



*Схема 1. Развитие инновационной деятельности в детском саду*

В настоящее время глобальные изменения, которые происходят во всех сферах нашей жизни, проявляются и в сфере образования. Современные тенденции развития дошкольного образования требуют комплексных, системных подходов к воспитанию и обучению детей, к уровню образованности и формированию функционально грамотной личности.

Однако сравнительный анализ ФГОС ДО и ФОП ДО с точки зрения решения задач формирования функциональной грамотности свидетельствует о том, что на этапе дошкольного детства речь идет лишь о создании условий для формирования предпосылок базовых навыков и овладения функциональной грамотностью в области родного языка (чтения, письма), коммуникации и социализации (общения со взрослыми и сверстниками, социумом), математики и естествознания (опыт деятельности), финансового и цифрового образования [5; 6].

Поэтому в учреждении возникла необходимость разработки инновационного проекта «Развитие предпосылок функциональной грамотности у дошкольников посредством STEM – технологий в условиях внедрения ФОП ДО».

Цель проекта – создание необходимых условий (кадровых, учебно-методических, психолого-педагогических, материально-технических, финансовых) для организации работы по развитию предпосылок функциональной грамотности у дошкольников средствами STEAM – технологий в условиях внедрения ФОП ДО.

Проект позволит обеспечить системное решение задач ФГОС ДО и ФОП ДО по развитию предпосылок функциональной грамотности у детей, аккумулировать направления деятельности всех инновационных площадок в детском саду, трансформировать образовательное пространство, в центре которого находится ребенок (схема 2).

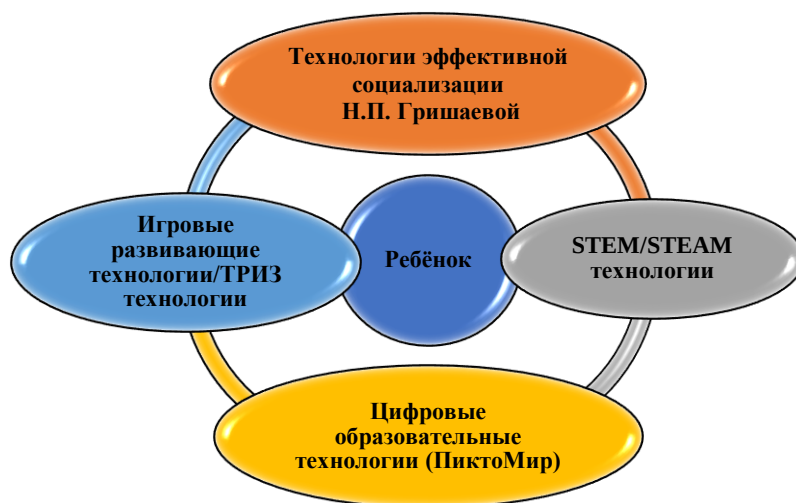


Схема 2. Современный ребенок в инновационном пространстве

Разработка организационно-содержательной модели воспитательно-образовательной деятельности в условиях детской универсальной STEAM – лаборатории выступает основополагающей идеей инновационного проекта по развитию предпосылок функциональной грамотности у детей средствами STEM – технологий (схема 3).

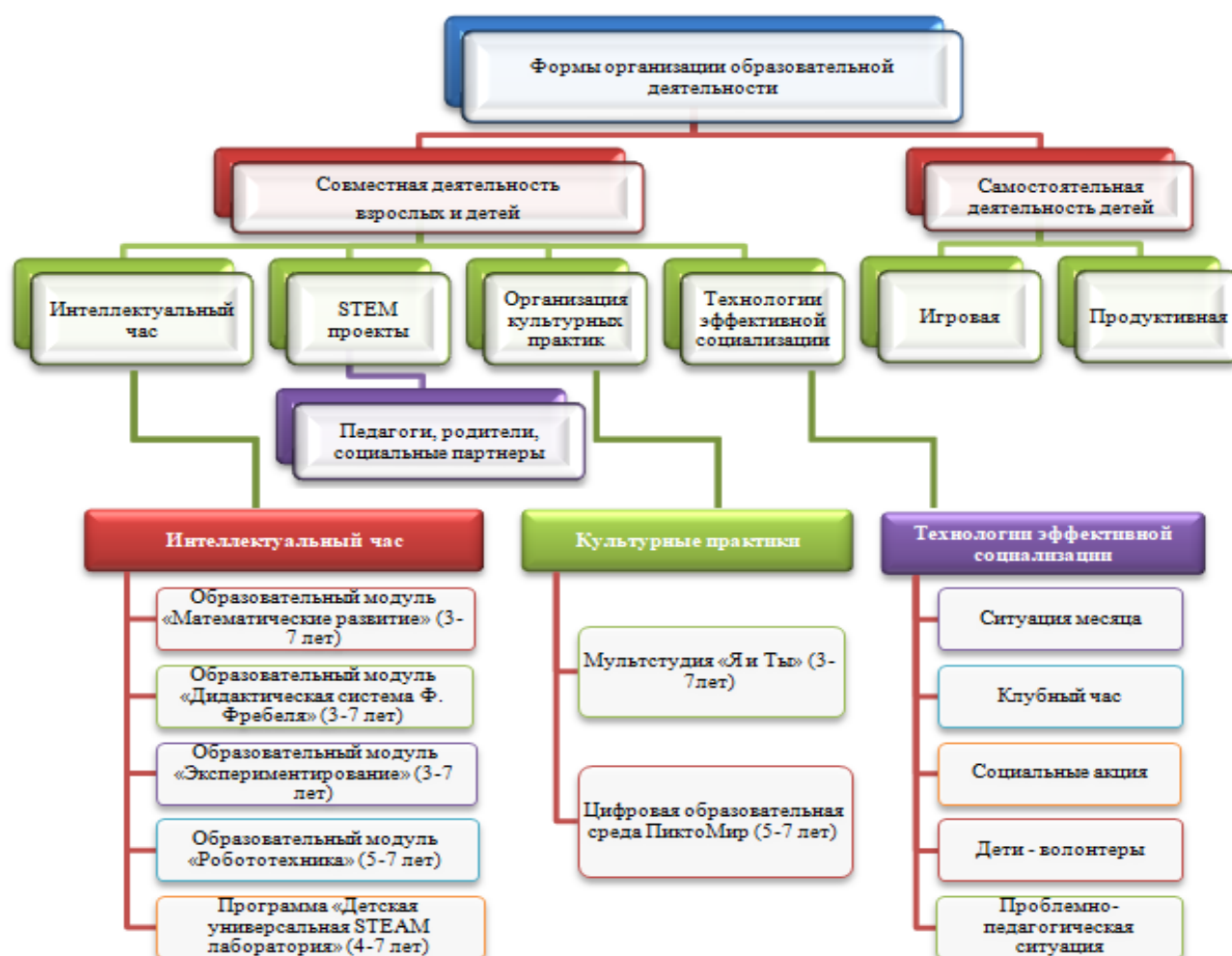


Схема 3. Организационно-содержательная модель воспитательно-образовательной деятельности



Деятельность в лаборатории строится на основе интеграции взаимодействия образовательных модулей и подпрограмм [1; 2; 3; 4].

Созданная в детском саду STEAM – лаборатория стала интеллектуально-мотивационной образовательной техносредой, территорией, которая позволила объединить имеющиеся материально-технические, программно-методические и дидактические ресурсы для достижения цели инновационного развития в учреждении.

STEAM – лаборатория это любимое место дошколят, где каждый ребенок имеет возможность познавать окружающий мир через призму STEM технологий, проявив инициативу, выбрать любой центр активности, в зависимости от собственного интереса, либо поставленной задачи.

Занятия с дошкольниками в детской универсальной STEAM – лаборатории – это большой труд для педагога, но огромное удовольствие и настоящая игра для ребят. Дети перевоплощаются в учёных, инженеров, картографов, программистов, шифровальщиков, биологов, химиков (Рис. 1).



*Рис. 1. Занятия в STEAM – лаборатории*

В процессе познавательно-исследовательской деятельности дошкольники опытно-экспериментальным путем узнают, что такое Винт Архимеда, изучают химические свойства веществ, исследуют законы физики, эффекты разложения света, постигают математические закономерности и др., создают краткосрочные образовательные STEAM – проекты в рамках тематических недель [1; 4].

Практика реализации STEAM – проектов позволяет сформировать у дошкольников не только базовые навыки и умения (soft skills – гибкие навыки): технические, инженерно-конструкторские, исследовательские, изобретательские, информационные, но и решить задачи ранней профориентации, а также обеспечить условия развития значимых компетенций, определяющие компоненты функциональной грамотности (математической, читательской, естественнонаучной, финансовой и др.).

За годы инновационной деятельности в детском саду насчитывается более 20 успешно реализованных STEAM – проектов по разным направлениям развития ребенка.

Например, в ходе реализации проекта «Производственный комплекс «STEAM – лаборатория» решались задачи ранней профориентации, развития предпосылок финансовой, цифровой, коммуникативной грамотности.

STEAM – проекты, составляющие региональный компонент «От икринки до малька» – производство по выращиванию ценных пород рыб, «Капельно-поливная станция» – выращивание семян сосны, «Экозавод по изготовлению биоразлагаемой посуды из кедровых шишек», «Ягель – зеленое богатство Югры», «Просторы Севера», «Рыбный промысел» позволили решить задачи экологического и патриотического воспитания детей, а также развития предпосылок экологической и естественнонаучной грамотности (Рис. 2).

STEAM – проекты направленные на формирование основ естественнонаучного мышления у старших дошкольников [1]:

- «Балансирующий робот» знакомство с понятием баланса и центр тяжести;
- «Надуваем шар содой и уксусом» – знакомство с химической реакцией – нейтрализация;
- «Газовые гиганты» – исследования на основе одного из основных законов гидродинамики – закона Бернулли: чем выше скорость воздушного потока, тем меньше в нем давление.



*Рис. 2. STEAM – проекты*

Помимо реализации STEAM – проектов педагоги используют авторские практико-ориентированные разработки на основе современных образовательных технологий.

Педагогический проект «Мир в коробке», основу которого составляют «Умные игры для умных ребят» направлен на развитие предпосылок математической грамотности у дошкольников.

Педагогическая находка «СИТРО: способы интеграции технологий развивающего обучения» позволяет достигать образовательных эффектов в области развития предпосылок грамотности у дошкольников. Педагоги успешно интегрируют технологии: дидактическая система Ф. Фребеля, мнемотехника, робототехника, бодиперкуссия в один образовательный продукт развития предпосылок функциональной (читательской, финансовой, алгоритмической) грамотности у старших дошкольников. В рамках работы детских клубов «КрохаСофт» и «ПиктоМир» осуществляется эффективное внедрение дидактических игр на основе интеграции технологий финансового воспитания, робототехники и цифровой образовательной среды «ПиктоМир», что позволяет решать задачи развития предпосылок функциональной (математической, алгоритмической, финансовой) грамотности у детей (Рис. 3).



*Рис. 3. Занятия в цифровой образовательной среде ПиктоМир*

STEAM – проекты стали эффективным инструментом в практике работы педагогов по формированию значимых компетенций XXI века у дошкольников. Внедрение в образовательный процесс инновационных STEM – практик позволяет трансформировать образовательное пространство, создавать условия развития у детей предпосылок функциональной грамотности.

**Список используемых источников:**

1. Беляк, Е.А. Детская универсальная STEAM-лаборатория: учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону: Издательский дом «Проф-Пресс», 2019. – 472 с.: цв. ил.
2. Гришаева, Н.П. «Технологии эффективной социализации детей 3-7 лет. Система реализации, формы, сценарии. ФГОС»: методическое пособие / Н.П. Гришаева и др. – М.: Издательский дом «Вентана-Граф», 2017. – 320 с.
3. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н.П. Гришаева и др. – М.: Издательский дом «Вентана-Граф», 2015. – 320 с.
4. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. – 2-е изд., стереотип. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.: ил.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – <https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226/download/5657/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>

## **ЗАТТЫҚ ДАМУЫШЫ ОРТА НЕГІЗІНДЕ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ-ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУЫ ҒДІСТЕРІ**

**Аңдатпа.** Бұл мақалада мектепке дейінгі балалардың танымдық қызығушылығын дамыту үшін заттық дамытушы ортаны қолдану әдістері қарастырылады. Ойыншықтар, көрнекі материалдар, табиғи заттар және түрлі манипуляциялық құралдар арқылы балалардың ойлау, бақылау, зерттеу және мәселелерді шешу қабілеттері дамытылады. Зерттеу барысында заттық дамытушы ортаны тиімді ұйымдастырудың маңызы көрсетіліп, оның балалардың танымдық белсенділігіне оң әсер ететіні анықталды.

**Түйін сөздер:** Заттық дамытушы орта, танымдық-зерттеушілік дағдылар, ересек топ, балалар бақшасы, оқу процесі.

## **МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются методы использования предметно-развивающей среды для развития познавательного интереса у дошкольников. Используя игрушки, наглядные материалы, природные объекты и разнообразные манипулятивные средства, развиваются мышление, наблюдательность, исследовательские навыки и способности решать проблемы у детей. В ходе исследования показана важность эффективной организации предметно-развивающей среды и ее положительное влияние на познавательную активность детей.

**Ключевые слова:** Предметно-развивающая среда, познавательно-исследовательские навыки, старшая группа, детский сад, учебный процесс.

## **METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND RESEARCH SKILLS OF CHILDREN ON THE BASIS OF A MATERIAL DEVELOPING ENVIRONMENT**

**Abstract.** This article discusses methods for using a structured developmental environment to enhance preschool children's cognitive interest. Through toys, visual materials, natural objects, and various manipulatives, children's thinking, observation, research skills, and problem-solving abilities are developed. The study highlights the importance of effectively organizing a structured developmental environment and shows its positive impact on children's cognitive engagement.

**Key words:** Subject-developing environment, cognitive-research skills, senior group, kindergarten, learning process.

Ерте жастағы балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларын қалыптастыру- олардың қоршаған ортаны белсенді түрде танып-білуіне, сұрақ қоюға, дәлелдеуге, қорытынды жасауға үйретудің маңызды міндеті. Осы процесте балалардың танымдық қабілеттерін дамытуға бағытталған заттық дамытушы орта құрудың рөлі зор. Заттық дамытушы орта балаларға зерттеу жүргізуге, тәжірибелер жасауға, жаңа білімдер алуға мүмкіндік береді.

**Тақырыптың өзектілігі:** Қазіргі кезде балалардың танымдық қабілеттерін дамыту мәселесі өте өзекті болып табылады. Қоғамның қарқынды дамуы жағдайында балалардың икемділікке, шығармашылыққа, тәуелсіз оқу қабілеттеріне ие болуы маңызды. Заттық дамытушы орта балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Осы дағдылардың ерте жастан бастап қалыптасуы балалардың болашақта оқу және кәсіби қызметінің тиімді болуына ықпал етеді.

**Зерттеудің мақсаты:** Мектеп жасына дейінгі балаларының танымдық-зерттеушілік дағдыларын заттық дамытушы орта негізінде қалыптастыру әдістерін зерттеп, оның тиімділігін анықтау.

### **Зерттеу міндеттері:**

1. Мектеп жасына дейінгі балаларының танымдық-зерттеушілік дағдыларының қалыптасу деңгейін зерттеу.
2. Заттық дамытушы ортаның балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларының қалыптасуына әсерін зерттеу.
3. Заттық дамытушы орта негізінде балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларын қалыптастыру әдістерін ұсыну.
4. Әдістердің тиімділігін бағалау.



### Зерттеу әдістері:

✓ Эмпирикалық зерттеу: балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларын анықтау үшін психологиялық тесттер мен бақылаулар жүргізу.

✓ Салғастыру әдісі: әртүрлі заттық дамытушы орталарда тәрбиеленген балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларының деңгейін салыстыру.

✓ Талдау әдісі: балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларының қалыптасу деңгейін талдау және оның негізінде қорытындылар жасау.

**Күтілетін нәтиже:** Зерттеу нәтижелері ересек топ балаларының танымдық-зерттеушілік дағдыларын қалыптастырудағы заттық дамытушы ортаның рөлін анықтауға мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім.

Заттық дамытушы орта - бұл балалардың танымдық қабілеттерін дамытуға бағытталған оқу процесінде қолданылатын барлық заттар мен құралдардың жинағы. Ол балаларға зерттеу жүргізуге, тәжірибелер жасауға, жаңа білімдер алуға мүмкіндік береді. Балабақшадағы заттық дамытушы орта келесі негізгі компоненттерден тұрады:

– дидактикалық материалдар: пазлдар, конструкторлар, құм сағаттары, математикалық ойындар, карточкалар, модельдер, және т.б.

– табиғи материалдар: құм, су, тастар, ағаштар, құстардың жүні, және т.б.

– көркем әдебиет: кітаптар, суреттер, альбомдар, және т.б.

– техникалық құралдар: компьютерлер, проекторлар, интерактивті тақталар, және т.б. [1, 18-бет].

Қазіргі кезде балалардың танымдық қабілеттерін дамыту мәселесі өте өзекті болып табылады. Қоғамның қарқынды дамуы жағдайында балалардың икемділікке, шығармашылыққа, тәуелсіз оқу қабілеттеріне ие болуы маңызды. Бұл міндеттерді шешу үшін балалардың танымдық қабілеттерін дамытуға бағытталған заттық дамытушы орта құру өте маңызды.

Заттық дамытушы ортаның тиімді болуы үшін оның құрылуы нақты принциптерге негізделуі қажет. Бұл принциптер балалардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға, олардың танымдық қабілеттерін дамытуға бағытталған [2, 61-бет].

### Заттық дамытушы ортаны құру принциптері:

1. **Қолжетімділік:** Заттық дамытушы орта балалардың барлығы оңай қол жеткізе алатын болуы керек. Бұл олардың өз бетінше зерттеу жүргізуіне, тәжірибелер жасауына мүмкіндік береді. Заттар мен құралдар балалардың бойына жеткілікті биіктікте орналасуы қажет.

2. **Қауіпсіздік:** Барлық материалдар қауіпсіз болуы керек. Балалардың денсаулығына зиян келтіретін, ұсақ бөлшектерден, улы заттардан құралған заттарды қолданбау керек. Заттық дамытушы ортаның қауіпсіз болуын қамтамасыз ету үшін педагогтар балаларға қауіпсіздік ережелерін үйретуі қажет.

3. **Түрлілік:** Заттық дамытушы ортада әр түрлі материалдар мен құралдар болуы керек. Бұл балаларға әр түрлі қызығушылықтарын қанағаттандыруға, әр түрлі танымдық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді.

4. **Ынталандыру:** Заттық дамытушы орта балаларды зерттеуге және жаңа білімдер алуға ынталандыратын болуы керек. Ол балалардың қиялын, шығармашылығын дамытуға, олардың танымдық қабілеттерін жандандыруға көмектесуі керек [3, 75-79 бет]. Заттық дамытушы орта негізінде танымдық-зерттеушілік дағдыларын дамыту әдістері.

| Әдіс              | Сипаттама                                                             | Мысал                                                                                                       |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Зерттеу жүргізу   | Балаларды бірлесіп зерттеу жүргізуге және тәжірибелер жасауға шақыру. | «Судың қасиеттерін зерттеу» тақырыбында тәжірибелер жүргізу: суды жылыту, мұздату, суға тұз қосу, және т.б. |
| Сұрақ қою         | Балаларға сұрақ қояды және олардың сұрақтарына жауап беруді үйрету.   | «Неліктен мұз суға айналады?» деген сұрақты қойып, олардың жауаптарын тыңдау.                               |
| Қорытынды жасау   | Зерттеу нәтижелерін талдау және қорытынды жасауға үйрету.             | «Су жылығанда кеңейеді және мұзға айналады» деген қорытындыны шығару.                                       |
| Бақылау           | Қоршаған ортаны бақылау және оның ерекшеліктерін анықтауға үйрету.    | Құстардың ұшуын, өсімдіктердің өсуін бақылау.                                                               |
| Ойын арқылы оқыту | Оқу процесін қызықты және ойын түрінде жүргізу.                       | «Зоологтар» ойынын ойнап, жануарлар туралы білімдерін арттыру.                                              |

Қазіргі заманғы қоғамда балалардың танымдық қабілеттерін дамыту өте маңызды. Олардың шығармашылық, икемділік және өз бетінше оқу біліктіліктері болашақта табысты өмір сүруіне негіз болады. Осы міндеттерді шешуде заттық дамытушы ортаның рөлі зор.

Заттық дамытушы орта – бұл балалардың танымдық қабілеттерін дамытуға бағытталған оқу процесінде қолданылатын барлық заттар мен құралдардың жинағы. Заттық дамытушы орта арқылы балалар өз бетінше зерттеу жүргізіп, тәжірибе жасай отырып, жаңа білімдер алуға мүмкіндік алады [4, 116-124 бет].

**Қорытынды:**

Заттық дамытушы орта – балалардың танымдық, әлеуметтік және тұлғалық дамуына маңызды ықпал ететін фактор. Ол балалардың зерттеуге, тәжірибе жасауға, жаңа білімдер алуға және өз бетінше ойлауға ынталандырады. Заттық дамытушы орта балалардың оқу процесіне деген қызығушылығын арттырады, олардың шығармашылық қабілеттерін және проблема шешу біліктіліктерін дамытады.

Заттық дамытушы орта балалардың болашақта табысты өмір сүруіне көмектесетін маңызды құрал ретінде қарастырылады. Оның тиімді қолданылуы балалардың өз потенциалдарын толық ашуына, жаңашылдыққа және шығармашылыққа белсенді қатысуына мүмкіндік береді.

Балабақша педагогтары мен ата-аналар заттық дамытушы ортаны ұйымдастыру және қолдану арқылы балалардың болашағын қалыптастыруға үлкен үлес қоса алады. Балалардың қабілеттерін дамыту үшін әр түрлі заттар мен құралдарды қолдана отырып, оқу процесін қызықты және тиімді етуге болады.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Бордовская, В.А., Бордовский, Е.В. 6 Балалардың танымдық-зерттеушілік дағдыларын қалыптастыру. Оқулық. – Баспа: «ТЦ Сфера», 2017.
2. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л., Пономарев, В.А., Балалардың танымдық дамуы. Оқулық. – Баспа: «Академия», 2015.
3. Запорожец, А.А., Заттық дамытушы орта: Балалардың танымдық дамуының негізі // «Дошкольное воспитание». – № 5. – Б. 14-16-7.
4. Леонтьев, А.Н., Слободчиков, В.И., Мануйлова, Е.А., Балабақша педагогикасы. Оқулық. – Баспа: «Просвещение», 2018.

**Нацаренус Н.Н.,**

канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Гутник К.И.,** студент

БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье представлен обзор взглядов отечественных и зарубежных психологов на природу игры как условия развития личности ребенка в дошкольный период детства. Дается оценка факторов, влияющих на искажение игры дошкольника, возникновения причин негативного влияния на нормальное развитие ребенка и формирование основных новообразований дошкольного детства.

**Ключевые слова:** адаптация, игра, симплификация и депривация игровой деятельности, когнитивное развитие, познавательное развитие.

**Natsarenus N.N.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Gutnik K.,** Student

BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## GAME FEATURES OF MODERN PRESCHOOLERS

**Abstract.** The article presents an overview of the views of domestic and foreign psychologists on the nature of play as a condition for the development of a child's personality in the preschool period of childhood. An assessment is given of the factors influencing the distortion of preschool children's play, the causes of negative effects on the normal development of the child and the formation of the main neoplasms of preschool childhood.

**Key words:** adaptation, game, simplification, deprivation of play activity, cognitive development, cognitive development.

Актуальность изучения вопросов, связанных с детской игрой, не утрачивает своей актуальности. Отечественные и зарубежные исследования посвящены различным аспектам природы игры, ее развивающему эффекту.

Дошкольный возраст является важным этапом становления личности ребенка, в котором особое место отводится игре. Именно в игре у дошкольника появляется возможность овладения основами культуры. Освоение истоков культуры возможно благодаря таким сущностным характеристикам игры, как воображаемая ситуация и символическая основа (Э.Г. Симерницкая, Т.П. Хризман, Й. Хейзинг и др.). Мозгом ребенка осваиваются игровые шаблоны, возникают ассоциативные связи, гарантированно обеспечивая развитие мышления в большей степени, чем при обучении элементам математической логики [5].

В современном мире характер игры существенно изменился. Симплификация (упрощение) и депривация игры приводят не только к изменению игровой культуры, но и формированию новых привычек и моделей поведения у дошкольников. Игровая депривация – это состояние, при котором ребенок испытывает недостаток игровых впечатлений или времени, проводимого в играх. Она имеет прямую связь с когнитивным развитием детей дошкольного возраста: Ввиду игровой депривации происходит ограничение возможности активно участвовать в играх, что приводит к замедлению когнитивного развития [2]. Они становятся менее способными не только к саморегуляции и эмоциональному контролю, но и к познавательной деятельности.

Отмечая важность изучения связи когнитивного развития и игровой деятельности ребенка дошкольного возраста, можно констатировать следующее:

– познавательное развитие, тесно связанное с игровой деятельностью, является важнейшим фактором успешной адаптации ребенка в современном образовательном и социальном пространстве. Дети с более высоким уровнем игровой активности и, соответственно, более развитым познавательным потенциалом, как правило, лучше адаптируются к школьной жизни, легче справляются с учебными нагрузками и социальными взаимодействиями;

– знания о связи игровой активности и познавательного развития помогают разрабатывать более эффективные образовательные стратегии, направленные на создание благоприятной среды для развития каждого ребенка и обеспечения его психологической безопасности.

Оказывая влияние на умственное развитие ребенка-дошкольника, игра создает предпосылки для развития мышления. Если в самом начале ребенок выполняет действия с предметами-заместителями, то на дальнейшем этапе происходят действия в умственном плане. Через образы и представления дошкольник переходит к мышлению. Мышление – это не просто пассивное отражение внешнего мира, а сложный, уникальный процесс активного познания, в котором возможно обретение новых знаний, решение задач.

Н.Е. Веракса указывает на сложившиеся разные подходы в оценке игры детей дошкольного возраста. Первый подход (Ж. Пиаже) определяет игру как показатель, а не движущую силу дошкольного возраста. Вторым (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) рассматривают игру как ведущую деятельность детей дошкольного возраста, в которой происходит развитие ребенка [3].

Ж. Пиаже отмечает, что в ходе интеллектуального развития ребенка осуществляется стихийное развитие игры, которая отражает окружающую действительность. Процессы усвоения в стихийно возникающей игре преобладают над процессами аккомодации. Развитие игры, по мнению Ж. Пиаже, осуществляется через последовательно сменяющиеся типы структур: упражнение – символ – правило. Изменения, в которых ребенок проходит путь от сенсомоторной игры к символической и далее к игре с правилами, где ключевым компонентом выступает символическое изображение, необычное применение и использование предметов, отражают процесс развития игры.

Интерес также представляет теория когнитивного развития Ж. Пиаже, которая строится на предположении о том, что каждый ребенок проходит через несколько основных стадий развития мышления:

Первая стадия – предоперациональный период, характеризуется преобладанием у ребенка эгоцентризма. Он не способен рассматривать вещи с точки зрения других людей и строго придерживается своей перспективы. На этой стадии дети еще не могут осуществлять операции, то есть не способны к логическому мышлению. Они преимущественно опираются на свои чувства и восприятие.

Вторая стадия – конкретно-операциональный период, отличается развитием у ребенка элементарной логики, возможностью восприятия и понимания причинно-следственных связей. Он начинает использовать символы и знаки в своем мышлении, что способствует формированию образа мира в объективной форме; ребенок способен совершать операции над объектами и решать простые задачи, а также использовать речь, описывать предметы и какие-либо простые образы в словесной форме. В большинстве своём, ребёнок обращается к предметам и образам через симуляцию и подражание игровых действий.

Третья стадия – формально-операциональная, на которой проявляется высокий уровень абстрактного мышления, способность к рассуждению; ребенок рассуждает не только о конкретных объектах, но и о системах и идеях, может решать сложные логические задачи и учитывать неоднозначность информации.

Таким образом, особенности прохождения ребенком стадий развития мышления, позволяют выделить обобщающие характеристики:

- развитие мышления у детей протекает в рамках трех стадий, каждая из которых является важным этапом в формировании когнитивных способностей;
- каждая стадия опирается на предыдущую и является необходимой для перехода на следующую ступень;
- развитие мышления основывается на взаимодействии детей с окружающей средой и активных поисках новых знаний и опыта.

Л.С. Выготский в своих работах отмечает ключевую роль эмоциональных переживаний в развитии высших психических функций у детей дошкольного возраста. Именно в процессе игры, по мнению исследователя, происходит развитие когнитивных функций у ребёнка, поскольку эмоции, получаемые дошкольником в результате игровых действий, не только побуждают его всё вновь повторять и приспосабливаться под новые игровые ситуации, но и способствуют переходу от одной стадии когнитивного развития к другой [4].

Для более четкого понимания логики развития детской игры, стоит обратиться к уровням развития игровой деятельности, выделенным Д.Б. Элькониным, для которых свойственны специфические функциональные характеристики:

- связь содержания игры с действиями ребенка с конкретными предметами, которые определяют ролевое поведение участников игры; однообразие действий, их повторение, отсутствие логической последовательности и связи с реальными событиями (первый уровень);
- несмотря на наличие связи с действиями с предметами, соответствие реальному действию является обязательным условием игрового действия, поэтому дети берут на себя игровые роли, распределяют функции по ролям и называют их; для действия игры свойственны логическое обоснование и последовательность, причем соответствующая их последовательности в реальной жизни (второй уровень);
- содержание и развитие игры определяются игровыми ролями, определяющими характер игровых действий и отношение к другим участникам игры; четко обозначив роли, дети демонстрируют более разнообразные действия игры, которые приобретают специфическую направленность, строгую логическую последовательность, закреплённую в установленных правилах игры, требующих обязательного подчинения (третий уровень);



– выполнение детьми действий и взаимодействий друг с другом через выбор одной роли и выстраивание одной линии поведения, сохраняющейся на протяжении всей игры; при этом действия игры отличаются многообразием, логичностью, четким следованием правилам, нарушение которых невозможно из-за их смыслового значения (четвертый уровень).

Современный мир ребенка, к сожалению, представлен спонтанными, имитирующими игру действиями, что приводит к дефициту опыта игровой деятельности (О.А. Белобрыкина, Н.Е. Веракса, Е.О. Смирнова). Симплификация и депривация игры современных дошкольников являются важными аспектами, требующими внимательного анализа в условиях стремительного развития информационных технологий [1]. Современные дети все чаще выбирают компьютерные игры и приложения, которые требуют минимальных усилий для понимания и освоения, что может снижать уровень их креативности и способности к самостоятельной игре. Вместо того, чтобы развивать навыки общения и сотрудничества через традиционные игры, дети увлекаются виртуальным миром, где взаимодействие происходит в основном через экран. В сложившейся ситуации важно понимать, что влияние игры на психическое развитие ребенка дошкольного возраста обусловлено тем, что она закладывает основу новообразований, необходимых для освоения ведущей деятельности на следующем возрастном этапе (учебная деятельность). Поскольку в младшем школьном возрасте одним из новообразований является формирование основ теоретического мышления, период дошкольного детства необходимо максимально использовать как период бесконечных возможностей игры.

#### **Список использованных источников:**

1. Белобрыкина О.А. Симплификация дошкольного детства в условиях стандартизации образования / О.А. Белобрыкина. – Текст: непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2023. – № 2. – С. 54-64. – URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/belobrykina-o-a-simplifikatsiya-doshkolnogo-detstva-v-usloviyakh-standartizatsii-obrazovaniya/> (дата обращения: 03.11.2023). – Режим доступа: по подписке.
2. Белобрыкина О.А. Ребенок вне игры: трансформации игровой деятельности в современном детстве / О.А. Белобрыкина. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2021. – № 3. – С. 24-32. – URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/belobrykina-o-a-rebenok-vne-igry-transformatsii-igrovoy-deyatelnosti-v-sovremennom-detstve/> (дата обращения: 03.11.2023). – Режим доступа: по подписке.
3. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Веракса А.Н., Сухих В.Л. Современные проблемы детской игры: культурно-Исторический контекст. Культурно-историческая психология, 2020. – Т. 16. – С. 60-70.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 160 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-06998-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт].
5. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 1. – С. 4-14.

**Переверзина В.В.,**  
учитель-логопед МБДОУ д/с «Рябинка»  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Коротовских Т.В.,**  
канд. психол. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## МНЕМОТЕХНИКА, МЕТОДЫ И УПРАЖНЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В данной статье рассматривается определение мнемотехники, а также методы и упражнения, связанные с мнемотехникой. Представлены и описаны четыре правила запоминания мнемотехники, основные принципы и преимущества использования мнемотехники в связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** мнемотехника, мнемоника, запоминание, связная речь, развитие связной речи, ассоциации, схема.

**Pereverzina V.V.,**  
Teacher-speech therapist MBDOU d/c «Pock»  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Korotovskih. T.V.,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## MNEMONETECHNIQUES, METHODS AND EXERCISES USED FOR THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** This article discusses the definition of mnemonics, as well as methods and exercises related to mnemonics. Four rules for memorizing mnemonics, the basic principles and advantages of using mnemonics in coherent speech in children of senior preschool age are presented and described.

**Key words:** mnemonics, mnemonics, memorization, coherent speech, development of coherent speech, associations, scheme.

Мнемотехника, мнемоника (от греческого *mnemonikos* – «помогающий запоминанию») – система методов и техник, разработанных для улучшения памяти и повышения эффективности запоминания информации путём создания связей и ассоциаций [1].

Мнемотехники – это приемы мнемоники, представляющие собой специализированные способы запоминания определенных видов информации, опирающиеся на особенности человеческой психологии и четыре правила запоминания. Внедрение этих методов повышает продуктивность запоминания чисел, специализированных текстов и терминов, а также имен, фамилий и иностранных слов. Мнемотехника, известная также как мнемоника, улучшает запоминание информации, создавая ассоциации и визуальные образы для облегчения усвоения.

Упражнения, связанные с мнемотехникой, основываются на разнообразных методах, таких как визуализация, аудиальное восприятие, кинестетическое представление, упрощение и связывание информации.

Данные методы способствуют формированию ассоциативных связей с уже известной информацией, что облегчает запоминание новых данных.

Ключевой принцип мнемотехники состоит в том, что новое знание должно быть интегрировано в ясный семантический контекст. Это подразумевает, что для успешного запоминания необходимо создать яркий образ, представить информацию в знакомых условиях и связать её с интересными фактами.

Люди осуществляют мышление в образах, и главный принцип мнемотехники заключается в том, что мы можем запомнить только то, что можем себе представить. Например, если рассказать дополнительные факты, которые вам знакомы – будет легко запомнить ту или иную информацию. Это связано с тем, что у вас есть опорный образ: вы знаете, где находится и как выглядит предмет.

Однако если упомянуть аналогичную информацию о предметах, которые вы никогда не видели и которые вам, возможно, не интересны, эти данные легче забудутся. В этом случае не будет чего-то знакомого, к чему можно было бы «привязаться», что делает запоминание намного сложнее.

Рассмотрим процесс работы четырех правил запоминания мнемотехники подробнее:

Первый этап заключается в кодировании информации в визуальные образы. Для того чтобы информация была усвоена визуально, любые запоминаемые данные должны быть преобразованы в простые и наглядные визуальные представления.

Следующий этап включает в себя связывание созданных образов. После конвертации информации в визуальные формы необходимо установить между ними искусственные ассоциации. В воображении мы можем объединить несколько визуальных образов, и в дальнейшем мозг сохранит взаимосвязь между ними. Таким образом, каждый из этих образов впоследствии сможет активировать всю ассоциативную цепочку.

На третьем этапе важно запомнить последовательность созданных ассоциаций и представить их в целостном виде. В нашем примере, после поэтапного формирования трех взаимосвязей, необходимо представить всю ассоциацию в целом. В данном случае образы, представляющие различные элементы информационного сообщения, должны быть связаны между собой напрямую. Следует отметить, что процесс формирования ассоциаций является непосредственной записью информации (связей) в памяти.

Четвертый этап запоминания ассоциаций касается их закрепления в памяти, что достигается путем многократного мысленного повторения. Особенности памяти показывают, что созданные ассоциации могут разрушаться примерно через 40-60 минут после однократного восприятия. Длительность сохранения информации зависит от частоты её активизации.

Эти четыре правила помогают создать прочные ассоциативные связи, что делает процесс запоминания более эффективным.

Кодирование – это важный элемент мнемотехники, который помогает преобразовать абстрактные данные в визуальные, звуковые или кинестетические ассоциации. Это своего рода упрощение информации с помощью образов, что облегчает её запоминание.

Популярный пример буквенного кода – «Биссектриса – это крыса, которая бегает по углам и делит угол пополам». Эта фраза позволяет быстро запомнить суть термина из геометрии, благодаря рифме и интересному образу, что делает её легко запоминаемой и веселой.

Декодирование – это процесс извлечения информации из памяти. Воспоминание о закодированной информации становится проще, если она связана с яркими визуальными или эмоциональными образами. Эти образы служат своеобразными маяками для мозга, позволяя легче находить нужные данные в долговременной памяти.

Когда информация была закодирована с использованием насыщенных ассоциаций, мозг может быстрее распознавать и активировать связанные нейронные сети. Это увеличивает шансы на успешное воспоминание. Эмоциональные связи, в частности, играют важную роль, так как они усиливают запоминание и помогают создать более глубокие и устойчивые ассоциации. Чем сильнее эмоциональная реакция на информацию, тем вероятнее, что она будет позднее воспроизведена. Это отличный пример использования визуальных ассоциаций для запоминания информации. Такой подход делает информацию более запоминающейся и облегчает ее воспоминание в будущем.

Интервальное повторение – это эффективная техника запоминания, особенно для сложной и многоуровневой информации, такой как учебный материал перед экзаменом. Суть метода заключается в том, что информация повторяется с увеличивающимися интервалами времени, что способствует лучшему её закреплению в памяти.

Эта методика помогает не только укреплять память, но и предотвратить забывание, так как вы активизируете и освежаете информацию именно в моменты, когда она начинает ослабевать в памяти. Интервалы могут варьироваться в зависимости от сложности материала и ваших личных предпочтений, но основная идея остается неизменной: повторение с интервалами делает обучение более эффективным.

Индивидуальный подход к интервальному повторению может оказаться более эффективным, поскольку каждый обучающийся имеет свои предпочтения и методы запоминания. Создание собственного графика повторений, основанного на принципе постепенно увеличивающихся интервалов, позволяет лучше адаптировать процесс обучения.

Временные интервалы такие как – повторение перед сном, в конце недели и в конце месяца – отлично подходят для формирования долговременной памяти. Это также помогает развивать навыки планирования и организованности, что является важным аспектом обучения.

Таким образом, при создании собственного режима повторений, улучшаются способности к запоминанию, способствуют росту организаторских навыков, что будет полезно не только в учебе, но и в жизни в целом.

#### **Применение мнемотехники в повседневной жизни**

Мнемотехника также полезна в повседневной жизни для улучшения памяти и повышения эффективности коммуникации.

1. Списки и задачи: Создание историй из списков дел или покупок помогает не забыть важные задачи и покупки. Например, можно представить, как вы идёте по магазину и видите каждый продукт в контексте.

2. Публичные выступления: Использование рифм и ритмов в речи помогает ораторам запомнить ключевые моменты выступления и сделать его более запоминающимся для аудитории.

3. Творческое мышление: Ассоциации и образы стимулируют творческое мышление, что полезно в искусстве, науке и других креативных областях.

Мнемотехника не только помогает запоминать большие объемы информации, но и обладает рядом дополнительных преимуществ. Регулярное использование мнемотехнических приемов действительно способствует развитию различных когнитивных навыков, включая:

1. Внимание: при создании ассоциаций и визуализаций необходимо сосредоточиться на информации, что способствует улучшению концентрации.

2. Воображение: мнемотехника требует активного использования воображения для создания ярких образов и историй, что развивает творческие способности.

3. Критическое мышление: выбор оптимальных методов запоминания и их адаптация под собственные нужды требует аналитического подхода.

4. Системное мышление: организация информации в структуру, создание связей между различными элементами знаний помогает лучше понять и справиться с комплексными задачами.

Кроме того, регулярная практика мнемотехники может служить профилактикой когнитивных нарушений. Занятия мозговыми упражнениями помогают поддерживать мозговую активность и замедлять старение нейронных связей. Это способствует укреплению мозга и снижению риска таких состояний, как болезнь Альцгеймера и рассеянный склероз.

Мнемотехника широко используется в различных областях, включая образование, искусство и повседневную жизнь. Рассмотрим подробнее, как мнемотехника может быть применена в образовании, а именно для улучшения связной речи у дошкольников.

#### **Основные принципы мнемотехники в связной речи**

Мнемотехника основывается на нескольких ключевых принципах:

1. Ассоциации: Создание связей между новой информацией и уже известными данными.

2. Образы и визуализация: Представление информации в виде ярких и запоминающихся образов.

3. Рифмы и ритмы: Использование рифмованных фраз и ритмических структур для запоминания.

4. Истории и сюжеты: Связывание информации в логические или интересные истории.

#### **Применение мнемотехники в связной речи**

Связная речь – это способность логично и последовательно выражать свои мысли. Мнемотехника помогает улучшить эту способность, предоставляя инструменты для запоминания и структурирования информации.

Ассоциации помогают создать ментальные связи между словами и понятиями. Например, если вам нужно запомнить слово «лимон», свяжите его с ярким образом желтого лимона, висящего на дереве. Это создаст ассоциацию, которая поможет вам вспомнить слово в нужный момент.

Визуализация – мощный инструмент для запоминания. Представьте, что вы рассказываете историю: каждый ключевой момент можно представить в виде яркой картинки. Например, если вы говорите о походе в лес, представьте деревья, тропинку, пение птиц и свежий воздух. Эти образы помогут вам сохранить последовательность и детали рассказа.

Рифмованные фразы и ритмические структуры легко запоминаются и могут быть использованы для запоминания сложных или абстрактных понятий. Например, чтобы запомнить цвета радуги, используйте рифму: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Создание историй из разрозненной информации помогает лучше её запомнить и использовать в связной речи. Например, если вам нужно запомнить список продуктов, представьте, как вы идете по магазину и видите каждый продукт в контексте (молоко на полке, хлеб в корзинке и т.д.). Свяжите эти образы в одну историю, и вам будет легче воспроизвести список.

Мнемотехника является эффективным методом, который помогает детям старшего дошкольного возраста развивать память и связную речь. Этот метод основан на использовании специальных схем, моделей и ассоциаций, что делает процесс обучения более наглядным и доступным для детей.

Значение связной речи:

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал С.Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [2]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [3].

Связная речь является высшей формой речевой мыслительной деятельности и определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Основы этого навыка закладываются в дошкольном возрасте, когда дети начинают знакомиться с литературным языком и письменной речью. Исследования показывают, что своевременное и адекватное развитие связной речи у детей способствует их полноценному речевому и интеллектуальному развитию.

Применение мнемотехники для развития связной речи:

1. Мнемоквадраты.

Мнемоквадрат – это отдельная карточка с изображением предмета, действия или другого символа. Дети учатся распознавать простые изображения и ассоциировать их с реальными объектами. Например, карточка с изображением машины может символизировать транспорт.

#### 2. Мнемодорожки.

Мнемодорожка состоит из нескольких схематичных рисунков, расположенных линейно. Дети учатся составлять простые предложения, используя эти схемы. Например, ряд карточек с изображением окна, мошки, лапы и кошки может символизировать предложение: «на окошке крошку-мошку ловит лапой наша кошка».

#### 3. Мнемотаблицы.

Мнемотаблица – это схема, состоящая из нескольких мнемоквадратов, в которую заложена определенная информация, например, содержание рассказа или сказки. Дети учатся пересказывать тексты, глядя на такие схемы. Это помогает им лучше запоминать и воспроизводить услышанное.

Преимущества использования мнемотехники:

1. Развитие ассоциативного мышления и воображения: дети учатся связывать новую информацию с уже известными данными, что способствует развитию их умственных способностей.
2. Расширение лексического запаса: применение схем и моделей способствует более эффективному запоминанию новых слов и выражений у детей.
3. Совершенствование внимания: использование наглядных методов делает процесс обучения более занимательным и привлекательным, что приводит к улучшению концентрации у детей.
4. Развитие связной речи: мнемотаблицы и схемы поддерживают детей в формировании логически стройных и последовательных рассказов.

#### **Заключение**

Мнемотехника является важным инструментом в развитии связной речи у старших дошкольников. Она не только облегчает процесс запоминания, но и способствует всестороннему развитию детей. Используя наглядные схемы и ассоциации, дети могут быстрее и эффективнее усваивать новую информацию, развивать свои речевые навыки и готовиться к успешному обучению в школе.

Таким образом, интеграция мнемотехники в образовательный процесс дошкольных учреждений способствует не только улучшению речевых навыков детей, но и их общему интеллектуальному развитию, делая обучение более интересным и увлекательным. Это выступает не просто как инструмент запоминания, но и как эффективный метод стимулирования умственных способностей и поддержания здоровья мозга.

Мнемотехника – это мощный инструмент для улучшения связной речи. Используя ассоциации, образы, рифмы и истории, можно значительно облегчить запоминание информации и сделать свою речь более последовательной и выразительной. Применяя эти методы в повседневной жизни, вы сможете улучшить свои коммуникативные навыки и запоминать больше информации с меньшими усилиями.

#### **Список использованных источников:**

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Текст: непосредственный: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Текст: непосредственный. – М., 1989. – С. 468.

**Шанц Е.А.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье автор раскрывает теоретические аспекты формирования социально активного, способного к творческой, преобразовательной деятельности ребенка дошкольного возраста, готового принимать самостоятельные решения, а также способы, позволяющие наиболее эффективно добиться желаемого результата.

**Ключевые слова:** активность, инициативность, формы и методы поддержки детской активности и инициативности.

**Shantz E.A.,**  
Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut state pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **DEVELOPMENT OF ACTIVITY AND INITIATIVE IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH VARIOUS TYPES OF CHILDREN'S ACTIVITIES**

**Abstract.** In the article the author reveals the theoretical aspects of the formation of a socially active, capable of creative, transformative activity of a child of preschool age, ready to make independent decisions, as well as ways to most effectively achieve the desired result.

**Key words:** activity, initiative, forms and methods of support of children's activity and initiative.

Ключевой идеей ФГОС ДО является утверждение, что «не ребенок для программы, а программа для ребенка. Ребенок – субъект образовательного процесса». Так, в частности, задача развития такой субъектной характеристики, как инициативность ребенка транслируется в каждом его разделе. Раздел I. «Общие положения» содержит основные принципы дошкольного образования, одним из которых является «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности»; в разделе II. «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему» указывается на то, что Программа должна быть направлена на «... развитие инициативы... на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками...». В содержательном разделе Программы должны быть представлены «... способы и направления поддержки детской инициативы...». III раздел ФГОС ДО «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» обозначает условия, необходимые для поддержки индивидуальности и инициативы. В IV разделе нормативного документа обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, одним из которых является показатель проявления инициативы в различных видах деятельности [6].

Но, несмотря на поставленные задачи, остаются неоднозначными подходы к определению таких понятий, как «активность», «инициатива», «инициативность», «исполнительность».

Существует множество трактовок понятия «активность». Такое многообразие объясняется сложностью, многоплановостью проблемы и специфичностью подходов к ней.

Результаты научной работы группы исследователей (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов, С.Ф. Гагарина, Р.Г. Казакова, Л.И. Сайгушева) свидетельствуют о том, что первоначальные основы социально значимых качеств формируются уже у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности. Авторы в своих работах указывают на то, что именно этот возраст является наиболее благоприятным для развития активности. По их мнению, это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой – потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности. В ходе взаимодействия развивается способность к проявлению инициативы и исполнительности, разное сочетание которых начинает определять индивидуальный стиль активности ребенка, который стабилизируется, трансформируется, изменяется в ходе дальнейшего развития личности [4].

В исследованиях В.Г. Маралова отмечается, что под *инициативой* необходимо понимать отдельный случай проявления активности, связанный с началом, организацией деятельности или чего-либо, а *инициативность* – это способность личности к проявлению инициатив. *Инициативность*, по его мнению, это качество личности, выражающее меру ее активности, проявляющееся в способности человека самостоятельно брать на себя решение

какой-либо задачи и быть его проводником в различных сферах жизнедеятельности. К этому следует добавить, что инициативность характеризуется, с одной стороны, выходом за пределы требуемого, а с другой – принятием на себя личностью ответственности в ходе выдвижения и реализации инициатив.

Е.Л. Федотова считает, что стремление к инициативе, становясь свойством человека, определяет и направляет его поступки и превращается в инициативность, т.е. инициатива первична, а инициативность вторична. Благодаря инициативности человек становится активным, ищущим, творчески подходящим к своей деятельности.

Развитие активных и инициативных людей – одна из важнейших предпосылок дальнейшего развития общественного производства, активного участия каждого гражданина в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни. Однако, всестороннее развитие возможно только при условии активности самой личности (А.Е. Дмитриев, Т.И. Шамова, Т.А. Соловьева). Инициатива связывается со степенью возложения личностью на себя ответственности. На этом основании построена типология активности личности К.А. Абульхановой-Славской, которая выделяет гармонический, продуктивный, рефлексивный, исполнительский, функциональный и созерцательный типы активности.

В дошкольном возрасте в зависимости от вида детской деятельности В.А. Ситаров и В.Г. Маралов выделяют следующие типы активности:

*1 группа детей:* инициативные и исполнительные дети (задают тон в игре, способны доводить ее до конца, неистощимы в придумывании сюжета; инициативны в выборе видов и содержания труда, осознают его значимость, демонстрируют высокое качество работы; часто задают вопросы, способны предложить свои варианты выполнения задания; берут на себя лидерские функции, соблюдают нравственные нормы взаимоотношений...).

*2 группа детей:* дети с преобладанием инициативы (не всегда способны реализовать свои инициативы, непоследовательны в действиях, слабо учитывают интересы других людей, с желанием включаются в трудовые дела, инициативны на занятиях, активны в общении, общительность часто перерастает в назойливость...).

*3 группа детей:* дети с преобладанием исполнительности (не проявляют игровых инициатив, проявляют старательность, доводят игру до логического завершения, старательны, владеют трудовыми навыками, не способны предложить новые способы выполнения поручений, владеют навыками учебной деятельности, способны правильно строить взаимоотношения...).

*4 группа детей:* социально-импульсивные дети (на первый взгляд, очень активны, однако их инициативы, как правило, некачественны, некомпетентны, трудовые навыки находятся на низком уровне, интерес к занятиям быстро пропадает, часто отвлекаются, общение не характеризуется целесообразностью, умеренностью, не владеют адекватными способами построения взаимоотношений...).

*5 группа детей:* социально-пассивные дети (в игре соглашаются на любые роли, подчиняются лидерам, трудовые навыки освоены слабо, действуют только по указанию других, при контроле взрослых, пассивны на занятиях, деятельность протекает вяло, с трудом устанавливают контакты со сверстниками и взрослыми...).

К качественно-количественным показателям инициативы данные исследователи относят:

- *мотивационный компонент.* Выводы о нем делаются на основе анализа конкретных мотивов, побуждающих человека к инициативному поведению. У дошкольников это могут быть игровые мотивы, мотивы общения, любопытство как выражение познавательной потребности, стремление проявить спонтанную активность («побеситься») и т.д.;

- *качество и общественная ценность инициативы.* О данном показателе судят по тому, в решение каких задач включается личность, что она привносит свое, насколько это способствует улучшению деятельности, адекватному и продуктивному достижению целей. У дошкольников может быть инициирована организация сюжетно-ролевой игры, с одной стороны, а с другой – ребенок подговаривает сверстника на совершение проступка;

- *направленность инициативы* зависит от сферы ее проявления. Одни дети более инициативны в игре, другие в общении;

- *определенность-неопределенность инициативы.* О данном показателе судят по четкости, аргументированности формулировок инициатив. «Давайте что-нибудь прочитаем» – пример неопределенной инициативы. «Давайте играть в «Дочки-матери»» – пример определенной инициативы;

- *мера принятия ответственности за инициативу.* Ответственность является важнейшей характеристикой ценности инициативы. Одни люди, выдвигая инициативу, осознают ее значимость для решения той или иной задачи и предлагают себя в качестве исполнителя, другие могут выдвинуть качественную инициативу, но, а реализовать ее должен кто-то другой;

- *устойчивость инициативы.* Об этом можно судить по тому, как ребенок проявляет настойчивость, отстаивает свою позицию при выдвижении инициативы;

- *частота инициатив.* Данный показатель указывает на общую способность индивида проявлять инициативу в различных сферах жизни. Есть дети, которые во всех сферах готовы проявить себя, готовы бурно обсуждать проблему, проявляют разнообразные инициативы, связанные с организацией совместной деятельности и ее исполнением. Есть и такие, кто пассивен, от них трудно ожидать инициативности.

В дошкольном возрасте инициатива имеет свою специфику. Выделяются два вида инициатив: инициативы, связанные с организацией деятельности и инициативы, связанные с исполнением.

*Первый вид инициатив*, в свою очередь, делится на *инициативы-предложения* («Давайте играть в...», «Давайте сделаем...»); на *инициативы-примеры* – (ребенок не выдвигает инициативу вербально, включается в самостоятельную деятельность и вовлекает в нее тем самым других детей); на *инициативы-поддержки* (у детей снижена степень самостоятельности, хотя способность поддерживать инициативы других – важное качество, которое необходимо воспитывать); *инициатива-распределение поручений* в различных видах деятельности («Ты будешь поливать цветы, а я – рыхлить почву»); *инициатива-доверие* («Давайте выберем Свету воспитателем, у нее мама-воспитатель»).

*Второй вид инициатив*, который связан с исполнением, включает в себя *познавательные вопросы* (направленные на получение новой информации или на ее уточнение); *инициативы, выдвигаемые в ходе осуществления деятельности с целью ее улучшения* («Ты не так делаешь, сначала нужно ... Давай вместе»); *инициатива-помощь* («Давай, я помогу тебе ...»); *инициатива-критика* (такие инициативы могут приводить к конфликтам, нежеланию понимать друг друга, но в тоже время необходимо учитывать, что умение обнаружить несоответствие выполнения норм другими, способность обеспечить правильную переориентировку их деятельности и поведения – важное качество, которое характеризует ребенка со стороны его социальной активности); *инициатива-предложение* («Я буду!», «Я хочу!»).

### **Принципы развития активности и инициативности у дошкольников**

#### **1. Принцип обеспечения возможностей для осуществления детьми свободного выбора.**

Любой сознательный выбор – игрушек, деятельности, партнеров по игре, места – является проявлением детской инициативы. Это приучает ребенка принимать решения в масштабах собственной детской жизни и брать за них ответственность. Какой бы не вполне качественной не была инициатива дошкольника, взрослому необходимо ее поддержать посредством присоединения к ребенку, вовлечения в этот процесс других детей, придавая ей социально одобряемые формы. В противном случае, первые спонтанные инициативы под влиянием запретов быстро угасают, ребенок теряет интерес к любой деятельности, становится социально пассивным.

#### **2. Принцип актуализации эмоциональных переживаний детей.**

Взрослому необходимо сделать любую деятельность привлекательной, интересной для ребенка.

#### **3. Принцип проблематизации всей жизнедеятельности детей.**

Он предполагает построение взаимодействия на основе создания проблемных ситуаций.

#### **4. Принцип сотрудничества.**

Правильная организация взаимодействия детей в любых видах деятельности несет в себе огромный потенциал для развития их инициативы. Самое главное, научить детей занимать разные позиции: руководства (инициатор игры), подчинения (исполнитель инициатив другого), равенства (взаимодействие с другими участниками игровой деятельности на равных).

Переход современной системы дошкольного образования на деятельность по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта ДО обусловил ряд сложностей, с которыми сталкиваются воспитатели и методисты детских садов. Прежде всего, изменились требования к проведению занятий, т.к. были разработаны определенные педагогические технологии, которые необходимо использовать в процессе реализации.

Реализация программ дошкольного образования происходит в специфических для дошкольников форме – в игре, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности. Образовательная деятельность в форме квеста замечательно вписывается в концепцию, заданную ФГОС ДО, становится отличной возможностью для педагога и детей увлекательно и оригинально организовывать жизнь в детском саду [5].

Квест (заимствование англ. Quest – «поиск, предмет поисков, поиск приключений, исполнение рыцарского обета») изначально – один из способов построения сюжета – путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей.

Квест – это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

Любая педагогическая технология предполагает в качестве результата усвоение воспитанниками определенного комплекса знаний, умений, навыков. И.Н. Сокол рассматривает квест, как технологию, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила, и реализуется с целью повышения у детей уровня знаний и умений.

При применении квест-технологии дети проходят полный цикл мотивации: от внимания до удовлетворения, знакомятся с аутентичным материалом, который позволяет им исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира, создавая проекты, имеющие практическую значимость. Квест, как недавно определившаяся педагогическая технология, совмещает в себе элементы мозгового штурма, тренинга, игры, и соответственно, решает ряд задач, возложенных на вышеперечисленные технологии.

Квест – технология имеет ряд особенностей: образовательная задача осуществляется через игровую деятельность и носит поисковый характер; самовыражению ребенка способствует внедрение новых технических средств обучения; целенаправленно мотивируется эмоциональная и интеллектуальная активности ребенка.



В ходе квеста у детей происходит развитие по всем образовательным областям, и реализуются разные виды деятельности: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, двигательная, изобразительная, музыкальная, восприятие художественной литературы и фольклора.

Квест – это игровая педагогическая технология. Игра, носящая непринужденный характер, опирается на внутреннее побуждение человека и позволяет ему развивать самостоятельность действий (Т.Т. Щелина).

В игре удовольствие приносит не только результат, но и процесс его достижения. В квестах присутствует элемент соревновательности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации).

Квест, с его почти безграничными возможностями, оказывает неоценимую помощь педагогу, предоставляя возможность разнообразить воспитательно-образовательный процесс, сделать его необычным, запоминающимся, увлекательным, веселым, игровым. Преимущество данной технологии в том, что она не требует какой-то специальной подготовки воспитателей, покупки дополнительного оборудования или вложения денежных средств. Главное – огромное желание педагогического коллектива детского сада заложить основы полноценной социально успешной личности в период дошкольного детства.

Квест-технология, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила, и реализуется с целью повышения у детей уровня знаний и умений. Роль педагога-наставника в квест-игре организационная, т.е. педагог определяет образовательные цели квеста, составляет сюжетную линию игры, оценивает процесс деятельности детей и конечный результат, организует поисково-исследовательскую образовательную деятельность (Т.П. Корзникова).

Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, а не только теме, создание атмосферы игрового пространства.

Для того, чтобы квест действительно был увлекательным и в тоже время, обучающим, чтобы задействовать всех участников и дать возможность каждому проявить себя, от педагога требуется высокий профессионализм, как в плане подготовки такой игры, так и в ходе ее проведения.

При планировании и подготовке квеста немаловажную роль играет сам сюжет и то образовательное пространство, где будет проходить игра. Будет ли это закрытое пространство или более широкое поле деятельности, сколько будет участников и организаторов, откуда будут стартовать участники, будут двигаться в определенной последовательности или самостоятельно выбирать маршрут. В зависимости от этого квесты можно условно разделить на три группы:

1. Линейные – игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут.
2. Штурмовые – игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач.
3. Кольцевые – представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг, команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными.

Чаще всего используются линейные квесты, где участники идут от одной точки по определенному маршруту и встречаются в другой точке, на конечной станции.

Структура квест-технологии может быть следующей: введение (в котором прописываются сюжет и роли); задания (этапы, вопросы, ролевые задания); порядок выполнения (бонусы, штрафы); оценка (итоги и призы) (И.Н. Сокол).

Рассмотрим подробнее каждый структурный компонент:

1. Введение: постановка задачи и распределение ролей.

Идей для квестов может быть много, но самое главное – грамотно все реализовать. Сценарий должен быть понятным, детальным, продуманным до мелочей.

При подготовке и организации образовательных квестов необходимо определить цели и задачи, которые ставит перед собой организатор, учитывая ту категорию участников (дети, родители), то пространство, где будет проходить игра и написать сценарий.

Общая игровая цель – известна участникам с самого начала и определяет игровую «легенду», особенности и правила заданий. Независимо от того, заложен элемент соревнования в игру или нет, конечная игровая цель – общая для всех команд. Общая цель является главным «внутренним мотиватором программы».

Задачи и мотивация.

Ко всем сценариям для квестов в реальности предъявляются общие требования:

- первая задача не должна быть сложной, ее цель – вовлечь игрока в процесс, показать, что у него все получается;
- используемые артефакты и предметы должны строго соответствовать тематике игры и ее сюжету;
- задачи по сценарию для квеста должны быть понятными, не вызывать ощущение скуки и утомления;
- также необходимо продумать все риски, устранить повторы, позаботиться о безопасности игроков, учесть, что все дети разные.

Теперь перейдем к тому, что принято называть мотивацией в достижении поставленной цели. Самое главное и, наверное, самое трудное, это заинтересовать участников. Детей заинтриговать значительно легче, чем взрослых (родителей, педагогов), поэтому очень важно продумать этот момент, чтобы родители стали нашими партнерами и активными участниками.

Для того, чтобы заинтересовать ребенка или группу детей в том, чтобы они выполнили то или иное задание, решили головоломку или нашли наиболее простое решение в достижении конечного результата, на финише должен быть приз. Нужно организовать некое соревнование по поиску «сладкого клада» на территории детского сада.

2. Задания (этапы прохождения, список вопросов и т.д.).

Для составления маршрута используются разные варианты:

✓ Маршрутный лист (на нем могут быть просто написаны последовательно станции и где они расположены; а могут быть загадки, ребусы, зашифрованное слово, ответ на которые и будет то место, куда надо последовать).

✓ «Волшебный клубок» (на клубке ниток последовательно прикреплены записки с названием того места, куда надо отправиться. Постепенно разматывая клубок, дети перемещаются от станции к станции);

✓ Карта (схематическое изображение маршрута).

✓ «Волшебный экран» (планшет или ноутбук, где последовательно расположены фотографии тех мест, куда должны последовать участники).

✓ Участники могут узнавать о том, куда дальше идти после того, как выполняют задание на станции (от организатора; ответ на задание и есть название следующей станции; нужно найти спрятанную подсказку на определенной территории) и т.п. Расположение зон и маршрут каждой команды организуются таким образом, чтобы избежать их пересечения друг с другом.

Этапы игры. В процессе игры игроки последовательно движутся по этапам, решая различные задания (активные, логические, поисковые, творческие и пр.).

3. Порядок выполнения поставленной задачи (штрафы и бонусы).

Прохождение каждого этапа позволяет команде игроков перейти на следующий этап. Команда получает недостающую информацию, подсказку, снаряжение и т.п. Но изюминка такой организации игровой деятельности состоит в том, что, выполнив одно задание, дети получают подсказку к выполнению следующего, что является эффективным средством повышения двигательной активности и мотивационной готовности к познанию и исследованию. Также в ходе выполнения заданий дети получают бонусы (фишки) и штрафы.

4. Оценка. Конечная цель (приз).

Рефлексия (подведение итогов и оценка мероприятия). Воспитатель ориентируется на 4 вида рефлексии для оценки мероприятия:

1) коммуникационная – обмен мнениями и новой информацией между детьми и педагогами;

2) информационная – приобретение детьми нового знания;

3) мотивационная – побуждение детей и родителей к дальнейшему расширению информационного поля;

4) оценочная – соотнесение новой информации и уже имеющихся у детей знаний, высказывание собственного отношения, оценка процесса.

Механизмом стимулирования рефлексии могут быть вопросы для беседы: «Что нового узнали?», «Что было интересно?», «Что вас удивило?», «Что было трудно?», «Все ли у вас получилось так, как хотелось?».

Подводя итоги, хочется отметить, что квест – игры помогают активизировать всех участников игры. Здесь необходимо проявить и смекалку, и наблюдательность, и находчивость, и сообразительность, эта тренировка памяти и внимания, восприятия, это развитие аналитических способностей и коммуникативных качеств. Посредством восприятия и ощущений в квест-играх происходит решение таких задач как: формирование чувственных впечатлений; уточнение названий предметов и их отличительные свойства (форма, цвет, величина); ориентировка в предметах согласно словесному описанию и внешнему виду; составление первичных обобщений, группировка предметов по общим свойствам. Квест-игры одна из интересных форм, направленных на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией, что и является основным требованием ФГОС ДО.

### **Проектная технология**

Проект – это «идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния» (Н.В. Матяш). В некоторых случаях проект рассматривается, как «план, замысел какого-либо действия; комплексный план системно-организованной последовательности действий, ведущей к запланированному результату» (Д. Семин).

Проект в детском саду применяется в качестве метода и средства обучения, а также формы организации работы с детьми.

В.Б. Хозиев изучал проект как форму организации продуктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста, а Е.С. Евдокимова – как форму организации познавательной деятельности детей. Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.В. Зуйкова рассматривают проект как метод организации деятельности дошкольника, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

Проектная деятельность обладает огромным развивающим потенциалом, не только создает условия для поддержки и развития детских интересов и способностей, но и нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности.

Проектная деятельность – это, прежде всего, деятельность ребенка, в которой он самостоятельно или совместно со взрослым открывает новый мир практический опыт. Она требует от педагога терпения, доверия и уважения к ребенку, веры в его силы и возможности. В проектной деятельности педагогу необходимо отказаться от позиции транслятора готовых знаний и опыта, ему необходимо стать партнером, помощником, консультантом детей, создать такую образовательную среду, в которой каждый ребенок мог бы активно действовать, соотносясь со своими потребностями, интересами, целями и возможностями.

*Особенности видов проектной деятельности:*

1. Проектная деятельность разворачивается в проблемной ситуации, которая не может быть решена прямым действием.

Например, если ребенок захотел нарисовать какой-либо предмет и нарисовал его, то мы не можем говорить о том, что он реализовал проектную деятельность, т.к. это не проблемная ситуация. Если же ребенок хочет выразить в рисунке свое отношение к предмету, то в этом случае возникает особая проектная задача, связанная с исследованием возможностей и поиском форм передачи своего отношения к предмету.

Участники проектной деятельности должны быть мотивированы. Простого интереса недостаточно. Необходимо, чтобы и педагог, и ребенок сформулировали причину, по которой они включаются в исследование.

Например, подготовка к празднику. Ребенок может быть заинтересован в подготовке к празднику, но проектная деятельность начнется только в тот момент, когда педагог совместно с ребенком попытается понять, что это событие значит для каждого из них. Как только определен смысл, можно искать способы его предъявления.

*Виды проектов (А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса)*

#### **Исследовательская проектная деятельность**

Цель – исследование предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания.

Исследовательские проекты чаще всего носят индивидуальный характер и способствуют вовлечению ближайшего окружения ребенка в сферу его интересов.

*Этапы исследовательского проекта:*

1 этап: предполагает создание ситуации, в ходе которой ребенок самостоятельно приходит к формулировке исследовательской задачи.

Стратегии поведения педагога:

- педагог создает одну и ту же проблемную ситуацию для всех детей, и в итоге формулируется общий исследовательский вопрос (например, почему идет дождь?);

- педагог внимательно наблюдает за деятельностью детей и выявляет сферу интересов каждого ребенка. Затем создается особая ситуация, которая помогает ребенку сформулировать исследовательскую задачу (например, девочку, которая любит играть в куклы и одевать их, можно подвести к вопросу о том, как раньше выглядели куклы, во что их одевали и т.д.);

- привлечение родителей, которые совместно с ребенком формулируют исследовательскую задачу для проекта.

Первый этап заканчивается формулировкой вопроса.

2 этап: оформление проекта.

*Первая страница* проекта посвящается формулировке основного исследования. Как правило, представляет собой красочный заголовок, создаваемый общими усилиями: родители пишут надпись, ребенок украшает страницу (например, «Для чего черепахе панцирь?»).

*Вторая страница* раскрывает важность поставленного вопроса с точки зрения ребенка, сверстников, родителей, знакомых. Ребенок должен самостоятельно провести опрос и нарисовать иллюстрации, изображающие содержание ответов. Важно, чтобы в проекте было представлено несколько разных точек зрения, одна должна принадлежать ребенку (например, «Это и дом для черепахи, и защита»).

*Третья страница* посвящается выбору наиболее правильного ответа, с точки зрения ребенка. Ребенок должен не только выбрать и зафиксировать ответ, но и объяснить свой выбор (например, «Когда она пугается, то прячется в свой домик на спине»).

*Четвертая страница* посвящается возможным способам проверки предложенного ребенком ответа. В нижней части страницы ребенок должен нарисовать тот способ получения информации, которым он воспользовался (обращение к взрослому, книга и т.д.).

*На пятой странице* изображается результат проверки правильности ответа (например, «Я теперь знаю! Панцирь для черепахи настоящий переносной дом. Любой хищник мог бы поймать и съесть ее. А панцирь помогает этого избежать. Животное может спрятать в него голову, ноги и хвост. Хищнику будет трудно достать черепаху из панциря, и он уйдет ни с чем»).

*На шестой странице* ребенок показывает, где можно применить проект: рассказать в группе, организовать игру и т.д. Возможные сферы применения зависят от содержания проекта.

### **Творческая проектная деятельность**

В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт. Данный вид проектов чаще осуществляется коллективно или совместно с родителями. При выполнении коллективного проекта каждый ребенок предлагает свою идею, но для реализации выбирается только одна.

Творческий проект отличает его долгосрочность. Обычно обсуждение и выбор идеи занимает 2-3 недели.

#### *Этапы творческой проектной деятельности*

1 этап: проводится подготовительная работа, в ходе которой педагоги обсуждают возможные темы проектов, связанные со значимыми социальными ситуациями в жизни детей и взрослых (праздники, оказание помощи пожилым людям и др.).

2 этап: определяются мотивы участия детей в предстоящей деятельности (например, праздник «Масленица» – рассказать о нем детям, обсудить отношение детей к этому празднику, затем подумать, как можно поздравить детский сад с этим праздником).

3 этап: дети высказывают свои идеи реализации проекта (например, можно вырезать гирлянды, сделать открытку, нарисовать картину и т.д.).

4 этап: воспитатель предлагает детям зарисовать свои идеи. После того как дети зарисуют собственные идеи, они должны подумать о том, что необходимо для ее реализации.

5 этап: дети демонстрируют свои работы сверстникам, рассказывают о своих рисунках, отвечают на вопросы. В заключение этого этапа выбирается идея, которая будет реализовываться в ходе творческого проекта. Выбор осуществляется следующим образом: воспитатель дает детям фишки, с помощью которых они «голосуют» – кладут на тот рисунок, в котором выражена наиболее интересная, с их точки зрения, идея.

6 этап: информирование родителей. Для этого идея проекта (рисунок) и название вывешиваются на стенд.

7 этап: работа по реализации общего замысла. Для этого дошкольники делятся на рабочие группы (например, одна группа выбирает цветную бумагу, другая – вырезает гирлянды и т.д.).

8 этап: педагоги продумывают, как представить полученный продукт (например, социальная презентация, направленная на то, чтобы показать ребенку значимость его усилий для окружающих).

9 этап: презентация продукта творческого проекта.

### **Нормативная проектная деятельность**

Нормативные ситуации, сопровождающие жизнь ребенка, можно разделить на три группы:

- 1) запрещающие;
- 2) позитивно нормирующие;
- 3) поддерживающие инициативу дошкольника, приводящие к созданию новой нормы.

Основная стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу.

#### *Этапы нормативной проектной деятельности*

1 этап: воспитатель выявляет такие ситуации, которые, во-первых, достаточно часто повторяются, а во-вторых, характеризуются нежелательными формами поведения детей (например, конфликтные ситуации, которые характеризуются столкновением детских инициатив, при котором каждый ребенок настаивает на своем варианте поведения).

2 этап: педагог инициирует обсуждение вариантов поведения в той или иной ситуации и тех нежелательных последствий, которые могут возникнуть.

3 этап: педагог просит детей изобразить нежелательные последствия неприемлемого поведения.

4 этап: педагог просит детей рассказать по очереди о своих рисунках и о тех последствиях, к которым может привести обсуждаемая ситуация.

5 этап: педагог предлагает детям подумать над тем, как нужно вести себя, чтобы избежать нежелательных последствий. После высказываний детей, педагог обращается к детям с предложением выбрать одно из предложений в качестве правила.

6 этап: педагог просит детей зарисовать это правило так, чтобы оно было понятно всем.

7 этап: дети объясняют, что они нарисовали.

8 этап: связан с выполнением «знака» правила всеми детьми группы и включением его в книгу правил (например, красный круг – нельзя входить в игру; зеленый круг – можно играть по своему сюжету; желтый круг – можно играть в игру, но ничего в ней менять нельзя). Книга правил служит средством регуляции поведения дошкольников.

*Педагогическая технология «Клубный час»* предложена Н.П. Гришаевой [1]. Она заключается в том, что дети могут в течение одного часа перемещаться по всему зданию (или участку) детского сада соблюдая определенные правила поведения, и по звонку колокольчика возвращаются в группу.

Она не требует длительной и сложной переподготовки воспитателей, покупки дополнительного оборудования или вложения денежных средств. Главное – огромное желание педагогического коллектива заложить основы полноценной социально успешной личности в период дошкольного детства.

Основные цели «Клубного часа»:

- воспитывать у детей самостоятельность и ответственность;

- учить детей ориентироваться в пространстве;
- воспитывать дружеские отношения между детьми различного возраста, уважительное отношение к окружающим;
- формировать умение проявлять инициативу в заботе об окружающих, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания;
- формировать умение планировать свои действия и оценивать их результаты;
- учить детей вежливо выражать свою просьбу, благодарить за оказанную услугу;
- развивать стремление выражать свое отношение к окружающему, самостоятельно находить для этого различные речевые средства;
- формировать умение решать спорные вопросы и улаживать конфликты;
- поощрять попытки ребенка осознанно делиться с педагогом и другими детьми разнообразными впечатлениями;
- помогать приобретать жизненный опыт (смысловые образования), переживания, необходимые для самоопределения и саморегуляции.

Воспитатели и специалисты предварительно обсуждают и определяют:

1) тематику «Клубных часов», перспективный тематический план на полугодие. Это необходимо, так как «Клубный час» может проводиться в различных формах: как образовательная деятельность в утренние часы, как деятельность в группах по интересам в вечернее время, как одна из форм организации прогулки или проведения досуга. Примерная тематика «Клубных часов», направленная на развитие активности и инициативности у дошкольников, может быть таковой: «Час самоуправления», «Любимому городу посвящается», «Традиции гостеприимства у разных народов», «Межпланетное путешествие» и др.;

2) организационные моменты «Клубного часа»;

3) периодичность и длительность «Клубного часа»;

4) правила поведения детей во время «Клубного часа»;

5) порядок начала программы «Клубного часа».

Одной из форм вовлечения детей в социально значимую деятельность, которая дает возможность формирования активной жизненной позиции, являются *социальные акции*, проводимые дошкольниками совместно с педагогами и родителями. Такие акции бывают различной тематики и направленности: помощь другим людям («Подарок другу», «Доброе сердечко», «Открытка для ветерана», «Будем помнить», «Помоги малышам»); экология («Наши братья меньшие», «Покормим птиц зимой», «Столовая для пернатых», «Красная книга природы»); окружающий мир («Чистая площадка в детском саду», «Чистые дорожки», «Безопасная дорога», «Вылечим книги»); значимые даты и праздники («Для мамочки любимой», «День Победы», «Добрые дела к Новому году», «Пожилые люди в жизни семьи и страны») [2].

Каждая акция состоит из трех основных этапов.

На первом (организационном) этапе следует определить, на решение какой социальной проблемы направлена акция, кто является ее целевой группой, какова цель предстоящей деятельности. Кроме того, следует продумать форму проведения мероприятия.

Второй этап (практический) направлен на реализацию сценария социальной акции. Это может быть одно мероприятие (музыкально-литературная композиция, концерт) или цепочка мероприятий, идущих друг за другом (беседа о птицах, рисование или лепка птиц, изготовление кормушек и крепление их на деревьях).

Третий этап (итоговый) подразумевает подведение итогов социальной акции, определение ее дальнейших перспектив. Взрослый совместно с детьми ставит вопросы: есть ли необходимость ее повторять, что можно усовершенствовать при подготовке и проведении, целесообразно ли каким-либо образом изменить форму проведения акции.

Так, например, социальная акция «Белая ромашка». В ходе предварительной работы педагог проводит с детьми познавательную беседу. Чтение стихотворения «Маленькое солнце» Афанасия Афанасьевича Фета усилит познавательный интерес к данной теме:

Маленькое солнце на моей ладошке, –  
 Белая ромашка на зеленой ножке.  
 С белым ободочком желтые сердечки...  
 Сколько на лугу их, сколько их у речки!  
 Зацвели ромашки – наступило лето.  
 Из ромашек белых вяжутся букеты.  
 В глиняном кувшине, в банке или чашке  
 Весело теснятся крупные ромашки.

Белые цветы всегда считались символом чистоты, надежды и новой жизни. На вопрос воспитателя «Кто из вас знает, почему в нашей стране проходит акция «Белая ромашка?» дошкольники могут ответить по-разному («К празднику», «Мама рассказала, что это о детях, которые болеют туберкулезом», «Не знаю»).

Далее педагог рассказывает об истории создания данной акции. Дети узнают, что впервые «День Белого цветка» прошел в Санкт-Петербурге во времена их бабушек и дедушек. Этот праздник, посвященный помощи больным туберкулезом, состоялся по инициативе последнего русского императора, тратившего большие личные средства на дела милосердия. Небезразличные к здоровью общества волонтеры предлагали жителям городов купить цветы – живые или искусственные – по цене, которую назначал сам покупатель. Волонтеры расходились по городу с небольшими корзинами бело-желтых цветов и подчеркивали то, что для больных ценен каждый заработанный пятак.

Эта светлая и добрая традиция проведения праздника Белого цветка была продолжена во многих уголках России и не прекращает существовать сегодня. Организаторы акции призывают всех жителей России объединиться и подарить больным надежду на новую жизнь.

На проблемный вопрос «Как мы можем поддержать детей, болеющих туберкулезом?» дети предлагают свои варианты: «Собрать им вещи», «Подарить игрушки», «Сделать цветок-ромашку», «Сделать белые ромашки и отдать волонтерам, которые передадут их в противотуберкулезный диспансер».

*Педагогическая технология «Дети-волонтеры» (Н.П. Гришаева)* решает следующие задачи:

- освоить нормы и правила общения детей со взрослыми и сверстниками, развивать коммуникативные навыки жизни в коллективе;
- развивать способность к принятию собственных решений на основе осознанности нравственного выбора и приобретенного социального опыта, развитых навыков саморегуляции поведения;
- воспитывать у детей милосердие, трудолюбие, доброту, толерантность.

Для организации и реализации данной технологии необходимо составить ежедневный и еженедельный план посещения старшими дошкольниками детей младшего дошкольного возраста; выделить группу детей, желающих играть с малышами. С детьми можно провести образовательную ситуацию «Кто такие волонтеры?». При проявлении интереса детей к данному виду деятельности, можно предложить им создать волонтерский отряд со своим названием, девизом, атрибутами, разработать заповеди волонтеров. Затем решить проблемную ситуацию «Адреса милосердия» и приступить к проектированию социально-значимой деятельности под руководством взрослого. Например, «волонтеры» могут включать в сюжетно-ролевые игры малышей, пойти к ним в группу и научить их этой игре; могут провести занятие; помочь одеться на прогулку или разучить с ними стихотворение.

На базе детского сада можно организовать «Школу волонтеров», т.е. обучать старших дошкольников по следующим программам: «Научу малышей играть», «Научу малышей одеваться» и т.д.

#### **Список использованных источников:**

1. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н.П. Гришаева. – М.: Вентана – Граф, 2015. – 184 с. – (Тропинки).
2. Деркунская, В.А., Демченко, Н.А., Грачева, Т.А. Воспитание доброты и отзывчивости у дошкольников в социальных акциях / В.А. Деркунская, Н.А. Демченко, Т.А. Грачева // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 86-95.
3. Сокол, И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – Вып. № 6 (09). – С. 138-140.
4. Шанц, Е.А. Формирование социальной активности детей дошкольного возраста в трудовой деятельности: дис. ... кандидата педагогических наук / Е.А. Шанц. – Екатеринбург, 2006.
5. Щелина, Т.Т. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни / Т.Т. Щелина, А.О. Чудакова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 146-149.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

## ТРЕК 2.

### НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ

---

УДК 378.1

**Баянбаева Л.Р.,**  
воспитатель КОУ «Излучинская школа-интернат»,  
магистрант ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАКТИЛЯ И ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР

**Аннотация.** Современная образовательная парадигма требует от логопедов эффективных методов формирования речевого аппарата у детей, особенно у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Формирование словаря у младших школьников с ТНР посредством дактиля и жестовой речи является актуальным фактором, поскольку прослеживается явный интерес к основам современной семиотики, лингвистики и жестовой речи, ставшими признанными знаковыми системами. Использование дактиля и жестовой речи является для детей важным аспектом, позволяющим накапливать объем слов и фраз, восполнять дефицит средств общения, стимулировать когнитивное развитие, помогать в развитии словесной речи и как следствие обеспечивать активное социальное взаимодействие.

**Ключевые слова.** ТНР, уровни ТНР, формы ТНР, виды ТНР, жест, дактиль, жестовая речь, дактильная речь, типы жестовой речи, словарь, дактильный алфавит, словесная речь.

**Bayanbayeva L.R.,**  
Educator of the Educational Institution  
«Izvitinskaya Boarding School»,  
Master's student at «Shadrinsk State Pedagogical University»,  
Shadrinsk, Russia

#### THE USE OF DACTYL AND SIGN SPEECH IN THE FORMATION OF VOCABULARY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DELAY

**Abstract.** The modern educational paradigm requires speech therapists to use effective methods of forming the speech apparatus in children, especially in primary school children with severe speech disorders (SSD). Formation of vocabulary in primary school children with SSD through dactyl and sign language is a relevant factor, since there is a clear interest in the basics of modern semiotics, linguistics and sign language, which have become recognized sign systems. The use of dactyl and sign language is an important aspect for children, allowing them to accumulate a volume of words and phrases, compensate for the deficit of communication tools, stimulate cognitive development, help in the development of verbal speech and, as a result, ensure active social interaction.

**Key words:** TNR, levels of TNR, forms of TNR, types of TNR, gesture, dactyl, sign speech, dactyl speech, types of sign speech, dictionary, dactyl alphabet, verbal speech.

**Введение.** В настоящее время особое внимание уделяется системе инклюзивного образования в сфере логопедической работы с детьми, имеющими различные ограничения по состоянию здоровья, одним из таких нарушений является ТНР. Актуальным фактором, формирования словаря у младших школьников с ТНР являются дактиль и жестовая речь, поскольку прослеживается явный интерес к основам современной семиотики, лингвистики и жестовой речи, ставшими признанными знаковыми системами, как в России, так и в зарубежных странах.

Процессы формирования словаря у младших школьников с различными нарушениями речи посредством дактиля и жестовой речи изучали и изучают многие российские, зарубежные ученые и психологи: рассматривая, анализируя и давая прогнозы. Среди российских специалистов обращается внимание на работы Л.С. Вы-

готского, Л.Н. Ефименковой, Г.Л. Зайцевой, С.Н. Коноваловой, З.А. Репиной, М.С. Соловейчик, М.П. Сутыриной, Е.Л. Томашевой, А.А. Федотова, В.И. Флери и многих других. Значимыми зарубежными учеными являются: Ф. Бахман, Ф. Варбург, С. Гейнике, А. Куссмауль, В. Морган, О. Ортон, П. Рашбург и другие [1].

В работах авторов раскрываются и характеризуются процессы формирования лексической категории речи, выступающей ключевым элементом успешной коммуникативной деятельности у детей, в особенности в младшем школьном возрасте с ТНР при использовании дактиля и жестовой речи. Демонстрируется возможность воспитания и обучения младших школьников с особенностями речевого развития ввиду ограничений по состоянию здоровья. Благодаря раскрытию причин возникновения ТНР и возможностей развития речевой функции, становится возможным в работе с детьми младшего школьного возраста применять различные приемы и принципы логопедической деятельности, направленной на преодоление лексических ограничений, с помощью формирования словаря дактильной и жестовой речи [1].

**Исследовательская часть.** Понятие «ТНР» по мнению С.Н. Коноваловой представляет собой «стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы, отмечающиеся у детей при сохранном слухе и интеллекте» [7].

З.А. Репина в своем пособии описывает уровни и виды тяжелых нарушений речи. Рассмотрим уровни ТНР у детей на рисунке 1.

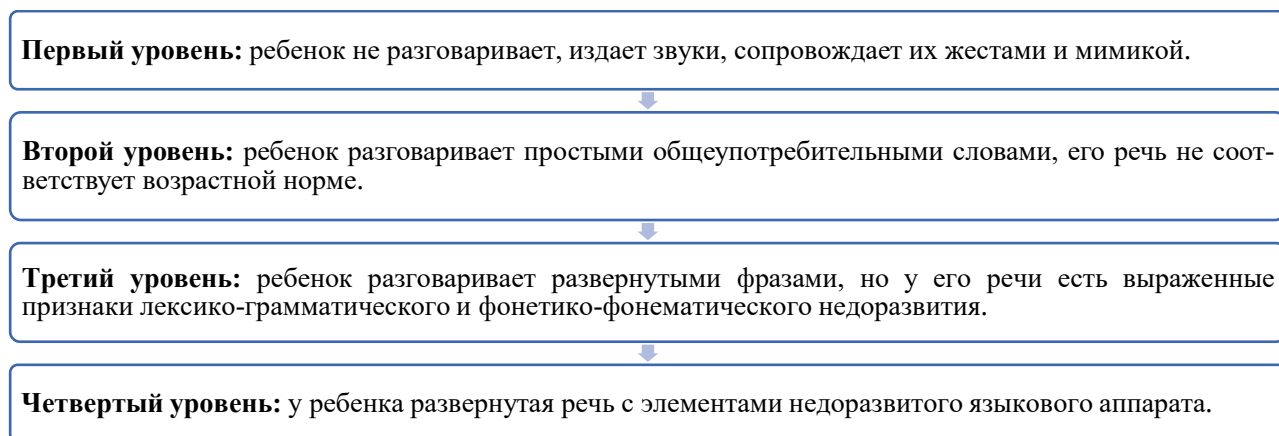


Рис. 1. Уровни ТНР у детей [9]

З.А. Репина отмечает, что «дети с ТНР относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что определяет различные проблемы с речью, причины возникновения которых также различны, что свидетельствует о проявлении тех или иных видов тяжелых нарушений речи, к которым относятся дизартрия, моторная и сенсорная алалия, афазия, общее недоразвитие речи, заикание и ринолалия, проявляемые у детей в легкой или тяжелой форме» [9].

На основании вида ТНР Е.Е. Китик выделяет формы ТНР на основании проявления данных нарушений в тяжелой и более легкой степени у детей, например, заикание или ринолалия [4]. Верно определив вид ТНР специалисты по логопедическому развитию могут компетентно составить программу по формированию речевого аппарата у детей.

Следовательно, следует обратить внимание на **формы ТНР** у детей по степени тяжести (Рис. 2).

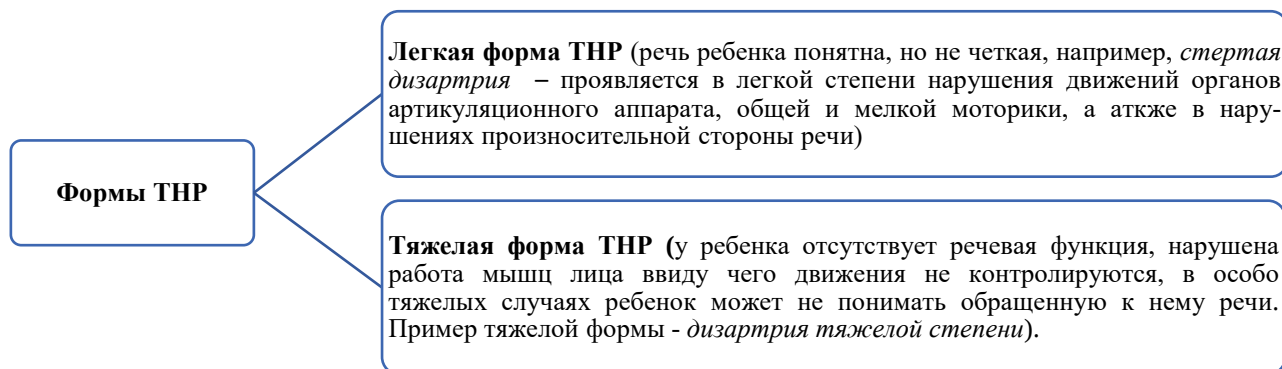


Рис. 2. Формы ТНР [4]



А.А. Федотова считает, что «в зависимости от формы ТНР относительно степени тяжести формируется специальная программа коррекции речевых функций у детей. Для каждого ребенка с ТНР составляется индивидуальная программа логопедической работы» [14].

При формировании словаря у детей с ТНР, использующих для передачи словесной информации дактиль и жестовую речь, важно регулярно совершенствовать практические методы демонстрации жестов и дактиля [6].

Дактильную и жестовую речь изучали О.А. Варинова, Л.С. Выготский, Г.Л. Зайцева, А.А. Комарова, Е.Г. Речицкая, Л.А. Плуталова, Е.П. Томашева, С.А. Шатохина и многие другие. Изначально жестовый язык был разработан во Франции Шарль Мишелем де л'Эпе, а в Германии Самуэлем Гейнике. В России первопроходцем в сфере языковедения, дальнейшего анализа и систематизации правил общения глухих людей стал В.И. Флери. Особый вклад в развитие жестового языка внес Л.С. Выготский, Г.Л. Зайцева разработала стандарт для русского жестового языка [1].

В процессе обучения жестовому языку, многие ученые выбирали для себя наиболее рациональный и действенный метод работы при работе с детьми, страдающими нарушениями речевых функций.

В толковом словаре С.И. Ожегова под понятием «**жест**» определяется «движение рукой или другое телодвижение, что-нибудь выражающее или сопровождающее речь» [8].

Е.Г. Речицкая определяет «**жестовую речь**», в общем смысле, как один из способов передачи информации и выражения мыслей, с помощью жестов, мимики и других невербальных элементов вместо или в дополнение к устной речи. Устная речь является одним из способов выражения мыслей и эмоций, особенно в ситуациях, когда устная речь недоступна или затруднена. Следовательно, жестовая речь представляет собой самостоятельный язык, позволяющий осуществлять общение людей друг с другом, имеющих нарушение слуха [10].

Учитывая все возможности проявления жестовой речи, М.С. Соловейчик «определила, что ее характеристика состоит из следующих аспектов:

- физическая форма (жестовая речь включает в себя различные движения рук, тела и лица, которые используются для передачи определенных сообщений или идей;
- семантика (жестовая речь может использоваться для передачи значений и концепций, аналогичных устной речи. Разные жесты могут иметь различные значения в зависимости от контекста и культурных особенностей);
- грамматика (жестовая речь также имеет свои грамматические правила, включая порядок слов, согласование времен и другие аспекты организации сообщения);
- экспрессивность (жестовая речь часто используется для выражения эмоций и чувств, добавляя эмоциональную окраску к коммуникации);
- культурные особенности (жестовая речь может сильно различаться в разных культурах и социальных группах, так как она часто зависит от общепринятых обычаев и символов)» [11].

На основании перечисленных выше характеристик М.С. Соловейчик выделила и основные **типы жестовой речи** [11]:

1. Иконическая жестовая речь. Иконическая жестовая речь основывается на принципе «подражания» или «изображения», где жесты имитируют или напоминают форму, движение или характеристики объекта, или действия. Такие жесты обычно непосредственно связаны с их предметом или концепцией и могут быть легко узнаны или интерпретированы. Например, жест «пить» может быть иконическим, если человек имитирует движение губ, выполняемое при питье из чашки или бокала.

2. Мимическая жестовая речь. Мимическая жестовая речь использует мимику лица и жесты тела для передачи эмоций, чувств или конкретных ситуаций. Этот тип жестовой речи часто используется для выражения эмоций, показа состояния или описания определенных сценариев. Например, мимический жест «радость» может включать улыбку и морщины на лице, а жест «страх» – расширение глаз и поднятие бровей.

3. Символическая жестовая речь. Символическая жестовая речь использует абстрактные жесты или знаки для представления определенных идей, концепций или слов. Этот тип жестовой речи часто используется в знаковом языке для передачи сложных понятий, которые могут быть трудны для изображения иконическими жестами. Например, в знаковом языке жест для слова «дружба» может быть символическим и представлять движение рук, символизирующее объединение или взаимное взаимодействие.

Л.Н. Ефименкова выделила, что «в некоторых случаях жестовая речь может быть основой для разработки альтернативных методов коммуникации, знакового языка или системы альтернативной и дополнительной коммуникации, используемых людьми с ограниченными возможностями речи» [2].

По мнению И.А. Зайцевой термин «**дактиль**» относится к методу обучения детей с нарушениями речи с использованием движений пальцев или рук, который помогает им освоить определенные звуки или звукосочетания. Дактиль является одним из многочисленных методов артикуляционной гимнастики, используемых логопедами для коррекции фонематических нарушений и улучшения произношения звуков у детей [3].

Роль дактиля в логопедии заключается в возможности при его использовании в рамках коррекции речевых нарушений, развить артикуляционные навыки и улучшить речевое произношение. Метод дактиля позволяет детям с нарушениями речи визуально и кинестетически воспринимать движения пальцев или рук, соот-

ветствующие артикуляции конкретного звука или звукосочетания. Это помогает им лучше понять и контролировать свои артикуляционные органы. Дактиль может быть использован как самостоятельный метод коррекции речи, так и в сочетании с другими методами и техниками, такими как артикуляционная гимнастика, игровая терапия и различные виды логопедических упражнений. Он позволяет логопеду индивидуализировать подход к обучению каждого ребенка, учитывая его конкретные потребности и особенности нарушения речи.

Е.П. Томашева характеризует «**дактильную речь**», как «своеобразную кинетическую форму словесной речи, построенная на движениях пальцев руки в воздухе. Дактилология – общение при помощи дактильной азбуки, а дактилирование – процесс воспроизведения дактильных слов» [13].

М.П. Сутырина в своем учебном пособии описывает «**дактильный алфавит**», как «алфавит, в котором буквы обозначаются движениями рук. Каждый национальный язык имеет соответствующий дактильный алфавит» [12].

В.Н. Шашкова свидетельствует о том, что дактильный алфавит состоит из дактилей, представляющих собой дактилируемые буквы алфавита. Существуют различные дактильные алфавиты в зависимости от страны в которой они используются. Для России характерен свой дактильный алфавит, позволяющий осуществлять процесс общения при наличии нарушений в речи. Преимущественно дактильные звуки изображаются движением одной руки, но в некоторых странах, например, Австралии или Великобритании, для общения применяются движения двух рук [15].

Рассмотрим на рисунке 3 дактильный алфавит, используемый в России.

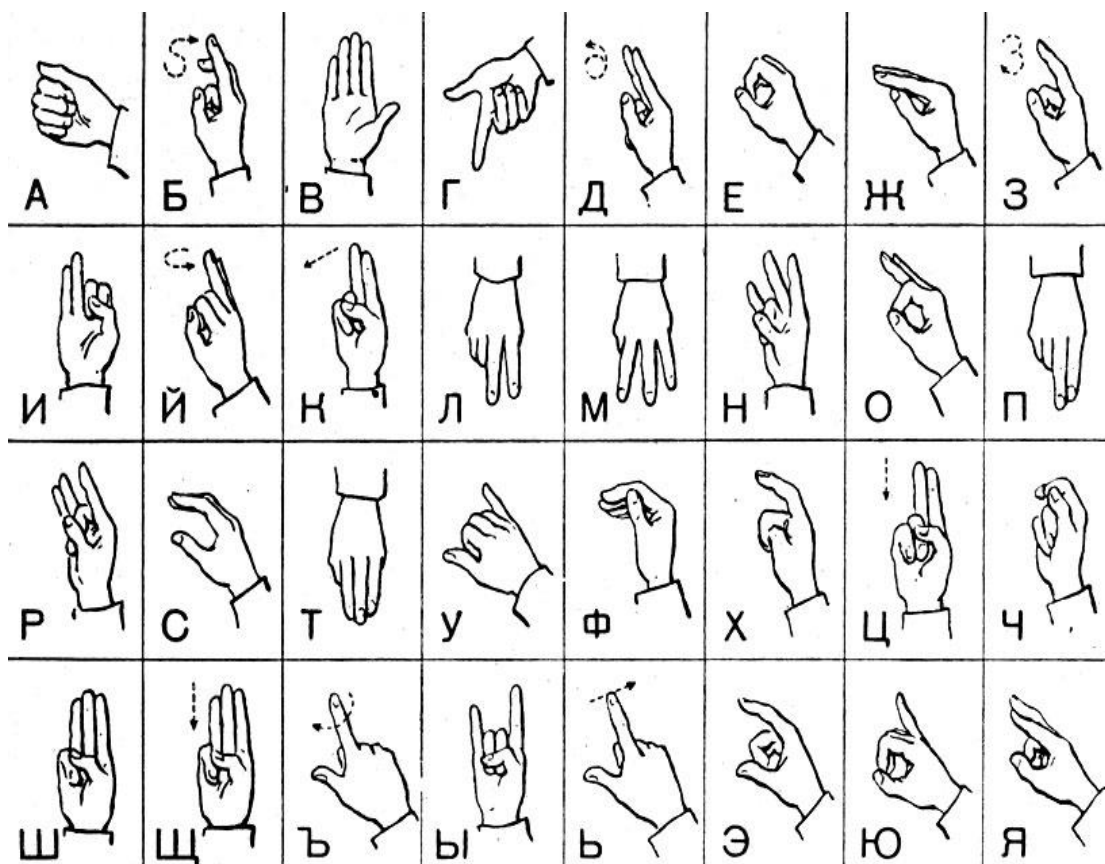


Рис. 3. Дактильный алфавит России [5]

Использование дактиля и жестовой речи требует правильных и четких движений при демонстрации тех или иных звуков, для того, чтобы передаваемый смысл речи собеседнику не был искажен. При обучении письменной и устной речи в учебных целях целесообразно обозначать ударение в словах путем небольшого опускания вниз кисти руки в момент дактилирования буквы, находящейся под ударением, также выделять заглавные буквы небольшим поднятием вверх кисти руки, делать небольшие паузы перед пунктуационными знаками и передавать жестами все пунктуационные знаки.

При дактилировании следует придерживаться ряда правил, которые построены на нескольких пунктах, при соблюдении которых ребенок с ограниченными возможностями речи сможет с легкостью выражать свои словесные мысли при общении с окружающими. Рассмотрим данные правила в таблице.

## Правила дактилирования [12]

| №<br>n/n | Правило                                                                                                                                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | Дактилирование надо производить правой рукой.                                                                                                                                                    |
| 2        | Кисть руки должна быть обращена ладонью к собеседнику.                                                                                                                                           |
| 3        | При дактилировании рука, согнутая в локте, выносится вперед настолько, чтобы кисть руки заняла удобное положение перед грудной клеткой, чуть ниже плеча.                                         |
| 4        | Не следует делать лишних движений, замедляющих дактильный разговор и затрудняющих чтение с дактилирующей руки (при дактилировании должны двигаться в основном только пальцы кисти руки).         |
| 5        | Дактильная речь должна быть четкой, ясной, выразительной, читаемой и слитной.                                                                                                                    |
| 6        | Дактильную речь следует сопровождать четким произнесением.                                                                                                                                       |
| 7        | Темп дактилирования должен максимально приближаться к темпу устной разговорной речи.                                                                                                             |
| 8        | Техника дактилирования должна поддерживаться на неизменно высоком уровне.                                                                                                                        |
| 9        | Дактилировать надо синхронно с устным проговариванием.                                                                                                                                           |
| 10       | Темп дактилирования и проговаривания необходимо определять в зависимости от словесного материала, уровня развития воспринимающих дактильную речь, состояния навыков чтения с дактилирующей руки. |
| 11       | Наиболее четко передаются те дактильные знаки, которые имеют между собой внешнее сходство (б–в–з, ж–ф–е, э–х–с, ш–ш–ц, к–п–ц, п–л, т–м).                                                         |
| 12       | Дактилировать необходимо слева направо, делая небольшие паузы между буквами, словами и предложениями.                                                                                            |
| 13       | В словах с удвоенными согласными следует четко дактилировать обе согласные, делая между ними паузы.                                                                                              |
| 14       | Сложносокращенные слова надо Дактилировать четко, выразительно и с паузами между буквами (ВЛКСМ).                                                                                                |

С.Н. Коновалова выделила отличия дактиля и жестовой речи – это два различных метода коммуникации и обучения, применяемых в различных контекстах и с разными целями. Дактиль представляет собой метод обучения детей с нарушениями речи с использованием тактильных ощущений и движений, основанный на принципе моторики рук и пальцев. Целью дактиля является помощь детям в правильном произношении звуков, формировании речи и развитии фонематического слуха. В то время как дактиль использует тактильные ощущения и движения рук и пальцев, жестовая речь включает в себя жесты и мимику для передачи информации, и коммуникации. Жестовая речь обеспечивает способ коммуникации для людей с нарушениями слуха или другими коммуникативными нарушениями [7].

**Заключение.** На основании вышеизложенного материала, мы можем сделать вывод о том, что дактильный и жестовый язык играет важную роль для общения среди детей, имеющих отклонения в развитии речевого аппарата. Следовательно, жестовая и дактильная речь имеет большое значение и важна для общества с ограниченными возможностями здоровья. Жестовая речь позволяет компенсировать отсутствие словесной речи, что в особенности является важным фактором для детей младшего возраста при общении с окружающими и познании мира. Дактильная речь способствует повышению объема словаря и развивает качество усвоения речи, что в последствии способствует всестороннему развитию ребенка. Таким образом, жестовая речь важна для осуществления межличностного общения, а дактильная речь для формирования и дальнейшего развития словесной речи ребенка.

**Список использованных источников:**

1. Гуляева, В.А. Проблема нервно-психического и речевого развития ребёнка в отечественной и зарубежной науке / В.А. Гуляева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 355-363. – URL: <https://moluch.ru/archive/363/81422/> (дата обращения: 29.10.2024).
2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общ. недоразвитием речи). Кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2019. – 111 с. – Текст: непосредственный.
3. Зайцева, Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: учебное пособие для студентов вузов / Г.Л. Зайцева. – Москва: ВЛАДОС, 2018. – 192 с. – Текст: непосредственный.
4. Китик, Е.Е. Дети с тяжёлыми нарушениями речи: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Е.Е. Китик, Л.Е. Томме. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2020. – 47 с. – Текст: непосредственный.
5. Клышникова, Е.Е. Дактильная азбука и её адаптация на платформе Android / Е.Е. Клышникова. – Текст: непосредственный // Научный журнал, – 2017. – № 6-1 (19). – С. 41-44.
6. Копица, Н.В. Специфика организации образовательной деятельности для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Н.В. Копица. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 5 (191). – С. 171-173. – URL: <https://moluch.ru/archive/191/48021/> (дата обращения: 26.10.2024).
7. Коновалова, С.Н. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: учеб.-методическое пособие для учителей-логопедов, воспитателей и студентов дефектологических фак. пед. ун-тов / С.Н. Коновалова, Т.Ю. Четверикова; Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. – Омск: ОмГПУ, 2005. – 31 с. – Текст: непосредственный.

8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: ИТИ Технологии, 2016. – 941 с. – Текст : непосредственный.
9. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. для студентов дефектол. пед. вузов / З.А. Репина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд. Калинина Г.П., 2008. – 140 с. – Текст: непосредственный.
10. Речицкая, Е.Г. Дактильная и жестовая речь как средства коммуникации лиц с нарушением слуха : учебно-методическое пособие / Е.Г. Речицкая, Л.А. Плуталова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. – 144 с. – Текст: непосредственный.
11. Соловейчик, М.С. Первые шаги в изучении языка и речи: учеб.-метод. лит. / М.С. Соловейчик ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: МПСИ : Флинта, 2014. – 103 с. – Текст: непосредственный.
12. Сутырина, М.П., Огурцова, Н.А. Теория и практика сурдоперевода: дактилология: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. – 120 с. – Текст: непосредственный.
13. Томашева, Е.П. Методические пути обучения дактильной речи детей с нарушением слуха / Е.П. Томашева // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова 2021 г.: материалы науч.-метод. конф., 27 янв. – 11 февр. 2022 г. / Под ред. Н.В. Маковской, Е.К. Сычовой. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2022. – С. 149-151. – Текст: непосредственный.
14. Федотова, А.А. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи посредством работы в песочнице / А.А. Федотова. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2023. – № 10 (457). – С. 232-235. – URL: moluch.ru (дата обращения: 18.10.2024).
15. Шашкова, В.Н. Системные свойства русского жестового языка / В.Н. Шашкова – Текст : непосредственный // Современный ученый. – 2022. – № 5. – С. 124.

**Волкова А.В.**, магистрант  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.**,  
канд. пед. наук, доцент, профессор  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются трудности, возникающие у младших школьников с задержкой психического развития при решении текстовых сюжетных задач. Основное внимание уделено проблемам восприятия и понимания текста, недостатку навыков анализа условий задач. Проведенное исследование основывается на данных диагностики уровня понимания текстовых задач учащимися начальных классов с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** текстовые задачи, задержка психического развития, начальная школа, понимание текста, математические операции, коррекционная работа.

**Volkova A.V.**, Master's student  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## A STUDY OF THE UNDERSTANDING OF TEXTUAL TASKS BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Abstract.** The article examines the difficulties encountered by younger schoolchildren with mental retardation in solving text-based plot problems. The main attention is paid to the problems of perception and understanding of the text, the lack of skills in analyzing the conditions of tasks. The conducted research is based on diagnostic data on the level of understanding of text tasks by primary school students with mental retardation.

**Key words:** text tasks, mental retardation, elementary school, text comprehension, mathematical operations, correctional work.

Задержка психического развития (далее – ЗПР) выражается в замедленном темпе развития высших психических функций, при котором у ребёнка наблюдается ограниченный запас общих знаний, быстрая утомляемость и пресыщаемость, слабый контроль концентрации внимания, незрелость мышления, потребность в игровой деятельности преобладает над мотивацией к учебной деятельности [1].

На сегодняшний день уровень развития инклюзивного образования позволяет учащимся с нарушениями в развитии, в том числе с ЗПР, обучаться в общеобразовательных школах наравне с нормотипичными сверстниками, школы обеспечивают для них условия, отвечающие особым образовательным потребностям.

Тем не менее, обучение по учебным программам, даже адаптированным, вызывает у младших школьников с ЗПР ряд определённых трудностей. В особенности тяжело учащимся даётся изучение математики. Текстовые задачи представляют собой один из самых сложных видов математического материала. Их решение требует от учащихся способности выявлять проблему, описанную в тексте, и находить пути ее решения, что предполагает выполнение сложных интеллектуальных и учебных операций. Уникальность таких задач заключается в их текстовой основе, что значительно усложняет работу. Это выводит текстовые задачи за пределы сугубо математической области, поскольку в процессе их выполнения школьники сталкиваются не только с математическими, но и с языковыми трудностями [2].

Трудности в освоении математики у младших школьников с ЗПР связаны с инертностью нервных процессов, что приводит к замедлению мыслительных операций и вызывает затруднения в выполнении практических действий с числами. Формирование навыков устного счета у таких детей осуществляется с помощью разнообразных упражнений, направленных на повышение интереса к учебе, математическим вычислениям

и предмету в целом. Однако в процессе обучения учащиеся сталкиваются с проблемами понимания смысла математических терминов, а также неспособностью использовать известные математические выражения в речи. Кроме того, многие дети не могут запомнить инструкции и удерживать в памяти вербальное оформление практических заданий. Эти и другие последствия ЗПР негативно отражаются на математическом и общем психическом развитии учащихся [3].

Вопросы восприятия и понимания текста рассматривались в работах таких авторов, как Л.П. Доблаев, А.Н. Соколов, А.А. Брудный, А.А. Смирнов, А.А. Леонтьев, К.Д. Ушинский, В.Г. Горецкий, М.С. Соловейчик, О.В. Соболева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская, Т.А. Ладыженская, О.В. Джежелей и других. Однако следует подчеркнуть, что эти исследования в основном были посвящены особенностям понимания художественных и научно-популярных текстов. Проблема восприятия и осмысления учебных текстов, особенно арифметических задач, рассматривалась в гораздо меньшей степени [4].

Л.П. Доблаев исследовал процессы восприятия и осмысления информации при работе с учебным текстом. В своих трудах он обосновал важность применения специальных мыслительных приёмов, таких как формулирование вопросов в контексте проблемного понимания текста, и разработал методы для их формирования [5].

В рамках изучения данной проблемы Г.М. Салахова отмечала, что в ходе психолого-педагогических экспериментов были выявлены ключевые трудности, которые испытывают младшие школьники с ЗПР при осмыслении учебных текстов. Прежде всего, у них наблюдается слабое понимание внутренней логики построения текста. При воспроизведении его содержания ученики часто передают информацию не полностью, фрагментарно, допуская искажения отдельных смысловых и логических связей [6].

В рамках исследования нами была определена цель: выявить организационно-педагогические условия и разработать модель, обеспечивающую доступность понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с задержкой психического развития.

Для того чтобы проверить выдвинутую гипотезу – процесс обучения пониманию текста сюжетных задач младшими школьниками с задержкой психического развития будет успешно реализован при создании соответствующих организационно-педагогических условий, – нами были поставлены три основные задачи:

- 1) провести анкетирование учителей начальных классов, чтобы собрать первоначальные данные о степени сформированности навыков решения задач у младших школьников;
- 2) отобрать и адаптировать диагностические методики и с их использованием определить уровень понимания текстов сюжетных задач у младших школьников с ЗПР.

Исследование проводилось на базе КГУ «Средняя школа № 2 имени Смагула Садуакасулы» г. Петропавловска.

Целью анкетирования выступило подтверждение актуальности темы исследования. Анкетирование учителей младших классов проводилось в формате онлайн-анкетирования на платформе Google Forms. Всего в анкетировании приняли участие 16 учителей начальных классов, 3 из которых работают с учащимися с ЗПР.

Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Результаты анкетирования учителей начальных классов

| Вопрос                                                                                                       | Результаты                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Как вы оцениваете сложность обучения младших школьников решению сюжетных задач?                           | 1 учитель (6,7%) ответил «Легко»;<br>3 учителя (20%) ответили «Умеренно сложно»;<br>5 учителей (33,3%) ответили «Сложно»;<br>6 учителей (40%) ответили «Очень сложно» |
| 2. Считаете ли вы, что ученики в вашем классе способны понять условие задачи без дополнительной помощи?      | 5 учителей (33,3%) ответили «Да, некоторые»;<br>10 учителей (66,7%) ответили «Нет»                                                                                    |
| 3. Считаете ли вы, что ваши ученики могут самостоятельно выделить важные данные задачи?                      | 4 учителя (26,7%) ответили «Да, некоторые»;<br>11 учителей (73,3%) ответили «Нет»                                                                                     |
| 4. Могут ли ваши ученики правильно выбрать арифметическое действие для решения задачи в большинстве случаев? | 6 учителей (40%) ответили «Нет»;<br>9 учителей (60%) ответили «Да, некоторые»                                                                                         |
| 5. Часто ли ваши ученики понимают задачу после первого прочтения?                                            | 2 учителя (13,3%) ответили «Иногда»;<br>1 учитель (6,7%) ответил «Никогда»;<br>12 учителей (80%) ответили «Редко»                                                     |
| 6. Сколько раз вы читаете условие задачи, чтобы учащиеся поняли суть?                                        | 1 учитель (6,7%) ответил «1 раз»;<br>9 учителей (59,9%) ответили «2-3 раза»;<br>5 учителей (33,4%) ответили «4-5 раз»                                                 |
| 7. Могут ли ваши ученики решать задачи без необходимости пересказывать их условие своими словами?            | 4 учителя (26,7%) ответили «Да, некоторые»;<br>11 учителей (73,3%) ответили «Нет»                                                                                     |

| <i>Вопрос</i>                                                                                                  | <i>Результаты</i>                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. Часто ли ученики задают уточняющие вопросы о сюжете задачи после прочтения?                                 | 6 учителей (40%) ответили «Редко»;<br>4 учителя (26,7%) ответили «Часто, многие»;<br>2 учителя (13,3%) ответили «Часто, некоторые»;<br>2 учителя (13,3%) ответили «Иногда»;<br>1 учитель (6,7%) ответил «Другое: Никогда» |
| 9. Замечаете ли вы, что ученики испытывают трудности в выделении главной и второстепенной информации в задаче? | 11 учителей (73,3%) ответили «Да, многие»;<br>3 учителя (20%) ответили «Да, некоторые»;<br>1 учитель (6,7%) ответил «Нет»                                                                                                 |
| 10. Умеют ли ваши ученики проверять правильность своих решений самостоятельно?                                 | 3 учителя (20%) ответили «Да, некоторые»;<br>1 учитель (6,7%) ответил «Другое: Единичный случай»;<br>11 учителей (73,3%) ответили «Нет»                                                                                   |
| 11. Часто ли ваши ученики допускают ошибки из-за того, что неправильно поняли условия задачи?                  | 3 учителя (20%) ответили «Иногда»;<br>2 учителя (13,3%) ответили «Часто, некоторые»;<br>9 учителей (60%) ответили «Часто, многие»;<br>1 учитель (6,7%) ответил «Другое: Всегда»                                           |
| 12. Возникают ли у учеников трудности в понимании задачи, если она представлена в непривычной сюжетной форме?  | 1 учитель (6,7%) ответил «Да, у некоторых»;<br>13 учителей (86,6%) ответили «Да, у многих»;<br>1 учитель (6,7%) ответил «Другое: Всегда»                                                                                  |

Анализ данных анкетирования показал, что обучение младших школьников, как с задержкой психического развития, так и с нормальным развитием, решению сюжетных задач вызывает у учителей значительные трудности. Большинство детей требует постоянной дополнительной поддержки и пояснений, так как часто допускают ошибки из-за неправильного понимания условия задачи. Они испытывают трудности в выделении известных и искомых данных, нуждаются в многократном повторении условия и его объяснении простыми словами.

Таким образом, результаты опроса учителей начальных классов подтверждают важность и актуальность данного исследования.

В качестве респондентов были отобраны 32 учащихся начальных классов с ЗПР.

Отбор диагностических методик осуществлялся в соответствии с выявленными критериями и показателями уровня понимания прочитанного текста сюжетной задачи, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Критерии и показатели уровня понимания текстов сюжетных задач

| <i>Критерий</i>                                                                                                                                 | <i>Показатель</i>                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Уровень развития внимания и сформированности навыка осмысленного чтения                                                                         | Объём, концентрация и распределение внимания; выразительность чтения, понимание прочитанного текста                                                                                               |
| Умение анализировать и понимать условие сюжетной задачи, выделять существенную информацию и решать задачу в соответствии с проведенным анализом | Правильное определение типа задачи, выделение основных компонентов условия задачи и определение взаимосвязи между ними; преобразование условия задачи в виде схематической или графической модели |
| Умение применять полученные знания в варьирующих и нестандартных ситуациях                                                                      | Способность модифицировать известный алгоритм решения задачи в соответствии с новыми условиями, использовать нестандартные методы решения сюжетных задач                                          |

Для отбора диагностических методик применялся системный подход, который обеспечивал возможность выявить связь между оценочно-результативным компонентом и целями, задачами, содержанием, а также методами организации диагностики, проводимой с использованием выбранной методики.

С целью определения уровня развития внимания и сформированности навыка осмысленного чтения была выбрана и адаптирована под возможности учащихся с ЗПР методика диагностики уровня понимания прочитанного текста Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [7].

Анализируемые показатели: умение выделять существенные данные, понимание смысла вопроса, умения определять и выполнять арифметическое действие. Для данной методики были разработаны критерии оценивания и показатели высокого, среднего и низкого уровней понимания прочитанного текста. В качестве стимульного материала использовались карточки с простым художественным текстом (7 предложений для учащихся 2 класса, 9 предложений для учащихся 3 класса).

После прочтения текста учащиеся ответили на 4 вопроса:

1. О чём повествует рассказ?
2. Назови главных героев рассказа.
3. Перескажи рассказ.
4. В чём заключается основная мысль рассказа?

За каждую допущенную смысловую или лексическую ошибку, а также за обращение к помощи учителя вычитался 1 балл.

В результате применения первой методики было установлено, что среди всех респондентов средний уровень понимания прочитанного текста был выявлен у 18 человек (56%), низкий уровень был выявлен у 14 человек (44%).

С целью определения уровня умения анализировать и понимать условие сюжетной задачи, выделять существенную информацию и решать задачу в соответствии с проведенным анализом была выбрана и адаптирована под возможности учащихся с ЗПР методика диагностики уровня понимания условий задач Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [7, с. 46].

Анализируемые показатели: умение выделять существенные данные, понимание смысла вопроса, умения определять и выполнять арифметическое действие. В качестве стимульного материала использовались карточки с условием задач, соответствующих возрастным особенностям респондентов.

В ходе работы учащиеся читали условие задач, отвечали на вопросы и выполняли задания:

1. Что из условия задачи нам известно?
2. Что необходимо найти?
3. Запиши условие задачи.
4. Какое арифметическое действие нужно совершить, чтобы найти искомое?
5. Запиши решение задачи и ответ.

Результаты применения второй методики показали, что среди всех респондентов высокий уровень понимания условий задач был выявлен у 3 учащихся (9 %), средний уровень – у 13 учащихся (41%), низкий уровень у 16 учащихся (50%).

С целью определения уровня умения применять полученные знания в варьирующихся и нестандартных ситуациях была выбрана и адаптирована методика диагностики уровня сформированности умений младших школьников решать задачи в тестовой форме Е.Н. Базарновой.

Анализируемые показатели: умение выделять структурные элементы в задаче, выделять известные, неизвестные и искомые величины; умение анализировать задачу, то есть устанавливать связи между исходными данными и искомыми, а также распознавать типы задач, раскладывать составную задачу на простые, представлять зависимость данных на математическом языке; умение выбирать рациональные способы решения задачи, рассуждать, активизировать теоретические знания, необходимые для решения задачи; умение реализовывать план решения задачи; умение осуществлять контроль решения и при необходимости делать его коррекцию.

В качестве стимульного материала были использованы карточки с 5 тестовыми заданиями разных типов. Учащиеся слушали инструкцию экспериментатора, после чего выполняли задания в течение 25 минут.

Задания заключались в нахождении известных данных и вопроса в условии задач, на определение слов, наводящих на использование сложения или вычитания, на составление условия задачи по известным данным, на нахождение соответствия между схемами задач и условиями.

Анализ результатов применения третьей методики позволил установить, что среди всех 32 респондентов у одного учащегося (3%) был выявлен высокий уровень сформированности умений решать задачи в тестовой форме, у 7 учащихся (22%) – средний уровень, у 24 учащихся (75%) – низкий уровень.

Обобщение результатов диагностики по трём методикам (рисунок 1) показало, что из 32 респондентов у 18 учащихся (56%) наблюдается низкий уровень сформированности умения понимания сюжетных задач, у 13 учащихся (41%) – средний уровень, тогда как только у 1 учащегося (3%) – высокий уровень.



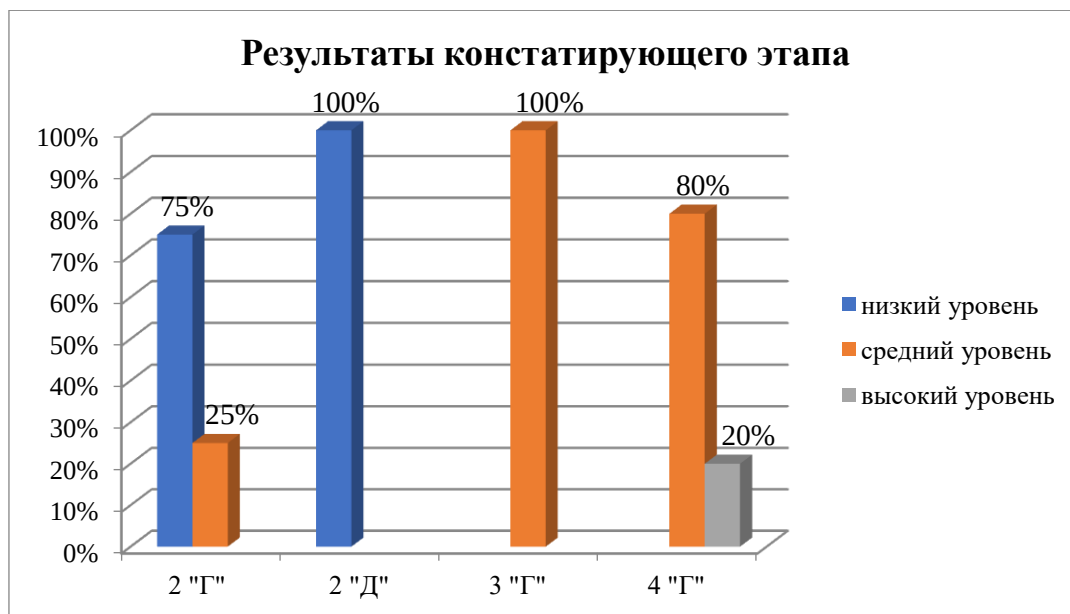


*Рис. 1. Результаты констатирующего этапа*

Результаты констатирующего этапа показали, что определяющим фактором затруднения при решении сюжетных задач у учащихся начальных классов с ЗПР выступает неумение выделять известные и искомые данные в условии задачи. Меньше всего баллов респонденты набрали за задания, в которых было необходимо выделить вопрос задачи, подчеркнуть слова, наводящие на использование сложения («стало всего», «нашёл», «на 4 больше» и т.д.) или вычитания («отдал», «съели», «на 8 меньше» и т.д.). Также многие учащиеся не справились с заданиями на составление условия задачи по известным данным, нахождение соответствия между схемами задач и условиями, что говорит о неспособности применять полученные знания в варьирующихся и нестандартных ситуациях.

Анализ выявленных затруднений позволяет утверждать, что данная категория учащихся сталкивается с проблемами не только в понимании текста задачи, но и в выделении ключевых элементов, необходимых для её решения. Отсутствие навыка четкого определения известных и искомых данных, а также сложности с идентификацией вопроса задачи говорят о недостаточной сформированности базовых аналитических и логических способностей, требуемых для работы с задачами подобного типа.

Кроме того, минимальное количество баллов, полученное за задания, связанные с подчёркиванием слов-индикаторов математических операций, указывает на слабую связь между лингвистическими и математическими процессами восприятия информации. Это позволяет сделать вывод, что учащиеся не всегда могут правильно интерпретировать текст задачи и использовать его для выбора подходящего метода решения.

Проблемы с составлением условия задачи по данным и сопоставлением схем с условиями говорят о том, что навыки, формируемые в процессе обучения, зачастую остаются фрагментарными и неприменимыми в более сложных и практикоориентированных контекстах.

Таким образом, проведённый анализ подчёркивает необходимость разработки и внедрения целенаправленных подходов к коррекционной и развивающей работе с данной группой учащихся. Следует акцентировать внимание на создании методических рекомендаций, ориентированных на поэтапное формирование навыков анализа задачи, развитие умения выделять ключевые данные и лексические маркеры, а также применение знаний в разнообразных образовательных ситуациях.

#### **Список использованных источников:**

1. Лебединский, В.В. Нарушения психологического развития у детей: учебное пособие / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2006. – 247 с.
2. Тебеннова, К.С. Развитие мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на уроках математики / К.С. Тебеннова, Н.Ш. Ахметова, К.М. Туганбекова // Вестник Карагандинского университета. – 2012. – № 1. – С. 83-87.
3. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: развивающее образование / Н.Б. Истомина – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. – 288 с.
4. Басалаева, М.В. Обучение лингвистической интерпретации текста сюжетной арифметической задачи как условие преодоления трудностей понимания ее содержания [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.

5. Садриева, С.Р. Перспективы и значение исследований вопросов формирования смыслового чтения младших школьников с задержкой психического развития в условиях цифровизации образования / С.Р. Садриева // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: материалы международной научно-практической конференции. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2023. – С. 493-499.
6. Салахова, Г.М. Прием антиципации в понимании учебного текста младшими школьниками с задержкой психического развития / Г.М. Салаева // Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Казань: Казанский федеральный университет, 2014. – С. 149-151.
7. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – АРКТИ, 2022. – 66 с.

**Гундарева С. И.**, студентка  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет,  
Сургут, Россия

**Говорухина А.А.**,  
доктор биол. наук, доцент,  
«Сургутский государственный университет,  
Сургут, Россия

## СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ БИОЛОГИИ И ГЕНЕТИКИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности работы с одаренными школьниками при изучении курса биологии и генетики. Подробно анализируется связь между биологией как наукой и учебной дисциплиной. Обсуждается роль биологии, которая вносит свой вклад в формирование поколения с фундаментальными знаниями, компетенциями 21 века. Рассмотрены ключевые понятия перевода биологического образования в новое русло, одним из которых стала гармония и диалектическая взаимосвязь науки, культуры, образования. Подчеркнута важность генетической грамотности и применения знаний в реальных жизненных ситуациях, что составляет основу функциональной естественнонаучной грамотности.

**Ключевые слова:** одаренность, интеллектуальный потенциал одаренности, результат, биология, генетика.

**Gundareva S.I.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Govorukhina A.A.**,  
Doctor of Biological Sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut State University»,  
Surgut, Russia

## SUPPORTING THE DEVELOPMENT PROCESS OF A GIFTED SCHOOLCHILD BY MEANS OF BIOLOGY AND GENETICS

**Abstract.** The article considers the features of working with gifted schoolchildren when studying the course of biology and genetics. The relationship between biology as a science and an academic discipline is analyzed in detail. The role of biology, which contributes to the formation of a generation with fundamental knowledge and competencies of the 21st century, is discussed. The key concepts of transferring biological education to a new direction are considered, one of which is harmony and dialectical interrelation of science, culture, education. The importance of genetic literacy and application of knowledge in real life situations, which is the basis of functional natural science literacy, is emphasized.

**Key words:** giftedness, intellectual potential of giftedness, result, biology, genetics.

Современные аспекты развития одаренности широко освещаются в научно-образовательном сообществе. Широко известна психологическая теория одаренности, доказывающая ее функциональную роль как системного и динамичного качества человека, психических новообразований, ориентированных на достижение высоких показателей результативности в отдельных видах деятельности. Высокоодаренный школьник имеет, прежде всего, особые образовательные способности, потребности, учет которых и их качественное развитие рассматриваем в параметрах взаимодействия природных генетических факторов и развивающей социокультурной среды.

С позиции российских классиков в области психологии и педагогики, одаренность это особое качество человека, сформированное на базе его способностей, для результативности и успеха в любой деятельности в отличие от других людей. При этом мы различаем виды одаренности. Контент анализ раскрыл перед нами сущностные основы различных видов одаренности (актуальной, потенциальной, общей), что учитываем в нашей работе при изучении курсов биологии и генетики.

В нашей работе делаем акцент на общей одаренности, которая получает развитие с учетом интеграции средовых показателей и интеллектуальных способностей, мотивации, предметного и мета предметного содержания.

Следует отметить тот факт, что в условиях устойчивого интереса научного сообщества к вопросам, связанным с одаренностью обучающихся, недостаточно освещены вопросы сопровождения процесса развития одаренного школьника средствами биологии и генетики, что стало целью нашего исследования.

Подчеркивая актуальность обозначенной проблемы, отметим, что действующий обновленный ФГОС ставит главную цель – повышение качества российского образования и развитие личности учащегося, его одаренности. Акцент образовательной деятельности смещается на получение личностных, предметных и метапредметных результатов – что определяет интеллектуальный потенциал каждого школьника. Предметные и мета предметные результаты стали более конкретизированы в рамках каждой дисциплины и их следует рассматривать как особый ресурс для развития одаренности обучающихся.

Учитывая исследования российских и зарубежных ученых, под интеллектуальным потенциалом понимаем индивидуально-личностное качество, включающее систему взаимосвязанных показателей мышления: оригинальность – (выдвижение нестандартных идей); гибкость (выстраивание новых гибких причинно-следственных связей); высокопродуктивность (генерация множества); высокая мотивация познания нового; прогноз последствия (прогнозирование). В рамках этого эффективно используем приемы и технологии интеллектуального развития обучающихся, что востребовано для практики проявления одаренности и формирования большего словарного запаса для свободного изложения мыслей [1].

Процесс сопровождения строим в рамках единства (урочной и внеурочной деятельности), интеграции (предметного и дополнительного образования), взаимопроникновения проектной и научно-исследовательской деятельности при изучении биологии и генетики. В качестве концептуального ядра в нашей модели выступает научно-исследовательская активность, обеспечивающая самостоятельную деятельность в исследовании актуальных биологических проблем. Концептуальность и культуросообразность предметного содержания раскрывается с учетом концептуальных положений и научных закономерностей. Приведем некоторые актуальные содержательные линии, раскрывающие особенности биологии к возможности развития одаренных детей. Первая содержательная линия: биология – основная наука о жизни, открывающая механизмы универсального развития живой материи в уникальности и многообразии качеств. Биология – это глобальная картина и база Жизненной цивилизации в ее непрерывном развитии.

Вторая содержательная линия: роль биологии в современности как особой культуры для сохранения современной цивилизации и ее устойчивого развития. В 21 веке теоретический фундамент биологии составляет генетика, поэтому особый интерес вызывает ее прогресс. Третья содержательная линия: роль и развитие молекулярно-биологических подходов и нанотехнологий не только для расшифровки генома многих живых организмов, но и конструирования живых организмов с заданными свойствами [3; 4].

В работе были использованы технологии интеллектуального развития, сущность которых ориентирована на развитие основных показателей интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: оригинальности, гибкости, генерации идей, прогнозирования), что подробно раскрыто в работах Г.И. Егоровой [3; 4].

Технология сопровождения и проектирования результативности предметного биологического содержания ориентировано на развитие одаренности молодого поколения в параметрах научного и социокультурного знания. Интегральная их взаимосвязь обеспечивается объективными связями. Биологическое знание соотносим с ведущими объектами – природой и культурой, познание которых выводит развитие человека на новый качественный уровень.

В работе по сопровождению и развитию одаренных учащимися руководствуемся принципами: индивидуализации обучения; метапредметности, включение проектов и проблемных заданий с учетом межпредметных связей; создание условий для работы в команде при решении проектных естественнонаучных задач.

Для развития интеллектуального потенциала одаренного школьника в работе использовали методы творческого характера: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные на основе форм индивидуальной и групповой работы.

В ходе работы получаем совокупность метапредметных образовательных результатов. Регулятивные результаты – обучающийся учится определять необходимые действия в соответствии с учебной и исследовательской задачей, составлять алгоритм их выполнения. Познавательные результаты – обучающийся учится излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте исследовательской задачи. Коммуникативные результаты – обучающийся учится владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами языка. Обучающийся получает возможность понимать и осознавать важность изучения фундаментальных основ всего естественнонаучного цикла. Ведем учет и личностных образовательных результатов: формирование ответственного отношения к исследованию, учению, готовности и способности к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, что встраивается в таксономию целеполагания курса биологии: овладение обучающимися знаниями о структурно-функциональной организации живых систем разного ранга и приобретение умений использовать эти знания для грамотных действий в отношении объектов живой природы и решения различных жизненных проблем. В работе с одаренными детьми учитывали понятийное содержание курса биологии, которое очерчивает предметные результаты (минимизация понятий, высокая дидактическая емкость). Предметные и метапредметные знания строились с учетом принципов метапредметности, научности, доступности, связи с жизнью.

Важнейшей составляющей предметного результата является система предметных знаний. В ней обычно выделяют опорные знания и знания, дополняющие, расширяющие или углубляющие опорную систему знаний, а также служащие пропедевтикой для последующего изучения курсов.

Раскроем предметные результаты, формируемые в курсе «Генетика», с учетом компетенций: понятийный аппарат науки; ведущие научные теории и законы, методология науки (от гипотезы до закономерности, ведущие методы); ведущие механизмы на уровне клетки и молекулы, теории в наследовании генотипа; законы и методы наследственности; изменчивости; роль науки в развитии научной картины мира. Многие вопросы связывали с развитием нано технологий. Важный акцент уделяли построению системы смыслов и ценностей, что формировало генетическую грамотность, иллюстрировало взаимосвязь биологии, генетики, их общую взаимосвязь с учетом приемов исследования и научного познания в живом организме и природе [5].

Вместе с этим, в курсе «Генетика» большое внимание уделяем развитию личности одаренного учащегося. Это означает, что вместе с другими естественнонаучными предметами (биологией, химией, физикой) изучение курса призвано обеспечить: интеллектуальное развитие личности, готовой к самообразованию, сотрудничеству, самостоятельному принятию решений; формировать ценности знаний основ генетики для выработки экологически целесообразного поведения в повседневной жизни и будущей трудовой деятельности для сохранения своего здоровья; раскрывать роль общественной потребности в развитии генетики, а также отношения к генетике - как к возможной области будущей профессиональной деятельности [6].

В ходе опытно-экспериментальной работы по развитию одаренности в курсе биологии, генетике, получили высокие результаты в экспериментальной группе, в которой использовали интеллектуальные технологии развития мышления (оригинальность, гибкость, генерация идей, прогнозирование).

Таблица 1

Динамика прироста показателей мышления в контрольной и экспериментальной группе (%)

| Показатели      | КГ (%) | ЭГ (%) | Динамика прироста (%) |
|-----------------|--------|--------|-----------------------|
| Оригинальность  | 12     | 26     | 14                    |
| Гибкость        | 8      | 18     | 10                    |
| Генерация идей  | 22     | 34     | 12                    |
| Прогнозирование | 8      | 16     | 8                     |

Дополнительно был определен уровень мотивации познания нового биологического знания у обучающихся. В контрольной группе (КГ) показатель составил 39%. В экспериментальной группе (ЭГ) показатель составил 69%. Общий прирост мотивации к познанию нового биологического знания составил – 20% (Рис. 1).



Рис. 1. Прирост показателей мышления и мотивации познания биологических дисциплин, где (КГ) – контрольная группа, (ЭГ) – экспериментальная группа

Результаты проведенного исследования по сопровождению процесса развития одаренности школьника средствами биологии и генетики с учетом применения приемов и технологии интеллектуального развития показали прирост показателей мышления в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Дополнительно отметим высокий уровень мотивации обучающихся к познанию нового, неизученного в курсе биологии и генетики, что становится важным с позиции профессионального самоопределения, выбора профессии в старших классах особенно.

**Список использованных источников:**

1. Егорова, Г.И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста. – Тюмень: Изд-во ТюмГНГУ, 2010. – С. 28-46.
2. Егорова, Г.И., Ионина, Н.Г. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию образовательного сообщества устойчивого развития. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 34-37.
3. Егорова, Г.И. Интеллектуальная культура человека – ценностный ориентир и жизненный критерий в обществе гуманитарные исследования центральной России. – 2019. – № 4 (13). – С. 37-42.
4. Колычева, З.И., Егорова Г.И. Теоретические основы педагогической технологии: учебное пособие для студентов пед. ин-та / (2-е изд., доп. и испр.). – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2003. – С. 35-56.
5. Паршутина, Л.А., Овчинников, А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология»: методические рекомендации. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 140 с.
6. Черникова, И.Ю. Организационные модели социально-педагогического сопровождения обучающихся профильной школы: монография / ФГАОУ ВО «ПНИПУ», ИНО / И.Ю. Черникова. – 2-е изд. перераб. и доп. – Пермь: ООО «ИЦ» Титул», 2022. – 358 с.

**Каскаева А.Б.,**  
учитель-дефектолог,  
КОУ «Излучинская школа-интернат»,  
пгт. Излучинск, Россия  
**Луцак Э.В.,**  
учитель начальных классов,  
КОУ «Излучинская школа-интернат»,  
пгт. Излучинск, Россия

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРИ ПЕРЕХОДЕ УЧАЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОСНОВНУЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по преемственности между начальным и основным общим образованием, который успешно используется в школе уже на протяжении нескольких лет. Переход из начальной школы в основную связан с возросшей нагрузкой на психику подростка. В связи с чем возникла необходимость четкого планирования работы по преемственности. Разработанный план работы дополняют приложения.

**Ключевые слова:** обучающиеся начальной и общеобразовательной школы; принцип преемственности, преемственность.

**Kaskaeva A.B.,**  
Teacher-defectologist,  
KOU «Izluchinsk boarding school»,  
Izluchinsk settlement, Russia  
**Lutsak E.V.,**  
Primary school teacher,  
KOU «Izluchinsk boarding school»,  
Izluchinsk settlement, Russia

## CONTINUITY IN THE TRANSITION OF STUDENTS FROM PRIMARY SCHOOL TO THE BASIC SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** The article presents the experience of working on the continuity between primary and basic general education, which has been successfully used in schools for several years. The transition from primary school to primary school is associated with an increased burden on the adolescent's psyche. In this regard, there was a need for clear succession planning. The developed work plan is complemented by applications.

**Key words:** primary and secondary school students; the principle of continuity.

Перевод из начальной школы в основную – переломный момент в жизни ребенка, так как осуществляется переход к новому образу жизни, к новым условиям деятельности, к новому положению в обществе, к новым взаимоотношениям со взрослыми, со сверстниками, с учителями. Это интересный и сложный этап в жизни школьника. Какие эмоции принесет ребенку этот период, радость или огорчение, во многом зависит от учителей средней школы, и в первую очередь, от классного руководителя. Поэтому необходимость психолого-педагогического сопровождения пятиклассников очевидна.

Пятый класс – трудный и ответственный этап в жизни каждого школьника. Учебная и социальная ситуация пятого класса ставит перед ребенком задачи качественно нового уровня по сравнению с начальной школой, и успешность адаптации на этом этапе влияет на всю дальнейшую школьную жизнь.

Большинство детей переживает этот переход как важный шаг в их жизни. Для них центральное место занимает сам факт окончания начальной школы, который в той или иной мере подчеркивается учителями и родителями, и, во-вторых, предметное обучение. Дети начинают понимать и осознавать связь этих предметов с определенной областью знаний.

Для многих детей, обучавшихся первоначально у одного учителя, переход к нескольким учителям с разными требованиями, характерами и разным стилем отношений является зримым внешним показателем их взросления. Определенная часть детей осознает такой переход как шанс начать заново школьную жизнь, наладить не сложившиеся и несостоявшиеся отношения с педагогами.

Возникает больше самостоятельности и ответственности. При всем положительном отношении к предоставлению свободы и самостоятельности пятиклассники порой не знают, как правильно распорядиться этими ресурсами. Сферу действия свободы и самостоятельности пятиклассников надо расширять постепенно, одновременно показывая детям, где существуют ограничения этих факторов. Ведь свобода и вседозволенность – это

не слова-синонимы, равно также как и самостоятельность и отсутствие педагогической поддержки. Из-за неправильного толкования детьми обозначенных понятий часто приходится сталкиваться с нарушениями дисциплины.

Вместе с тем большое количество учителей сами порождают вместо одного стиля – вариативность поведения школьников. Одни учителя предпочитают «живые» уроки, когда дети активно работают, самостоятельно или сообща выдвигают гипотезы, всевозможные предположения, устанавливают причинно-следственные связи, вступают в учебные дискуссии, спорят с товарищами, отстаивая свою точку зрения. На таких уроках педагогу бывает сложно упорядочить высказывания детей, их инсайты (озарения). Однако все мы знаем, что именно в споре рождается истина.

Другие педагоги отдают предпочтение более спокойным урокам. Основными их лозунгами становятся: «Отвечаем только с поднятой рукой!», «Никаких споров и совместных решений! Это слишком шумно». К тому же придется удерживать в голове несколько версий, высказанных детьми, и давать им оценку. А точнее, подводить школьников к пониманию несостоятельности их высказываний или в их правильности. Куда проще сказать: «Молодец! Пять» или «Неверно! Три».

Как выстроить модель своего поведения с каждым педагогом, на каждом конкретном уроке? Пока ребенок решает для себя эту новую задачу, он может попасть в число неуспешных школьников и его отметочный статус будет установлен педагогом без соответствия с реальными возможностями.

Ситуацию может усугубить отсутствие эмоционального настроя на предстоящую деятельность. Экономя время урока, педагоги среднего звена порой забывают о том, что если у школьников, пришедших к ним на урок, есть волнения, тревоги, обиды, раздражения, то это не лучшим образом скажется на результатах занятия, и процесс обучения не станет эффективным. Поэтому целесообразно посвятить 2-3 минуты на ликвидацию негативных эмоций и создание доброжелательной рабочей атмосферы урока. Особенно в этом нуждаются дети, у которых в начальной школе учитель уделял данному фактору большое значение.

Кроме того, пятиклассники обычно очень тяжело переживают, когда рушатся традиции, которые они вместе с первым учителем создавали и хранили на протяжении четырех лет. Это организация и проведение дней именинника, олимпиадных недель, консультаций слабоуспевающим, выпуск тематических классных газет, совместные поездки за город, написание писем болеющим детям и так далее.

Не следует забывать, что пятиклассники – народ эмоциональный. И во многом школьную жизнь они воспринимают через призму собственных эмоций. Отношение к предмету определяется личностным отношением к учителю, а не наоборот. Если нравится учитель, то нравится и предмет. Это уже в более старшем возрасте школьники будут способны оценить интеллектуальный багаж педагога, его достижения и знания. А пока для них важны забота и внимание со стороны учителя.

Кроме того, ситуацию адаптации усугубляют следующие затруднения:

- рассогласованные требования учителей;
- педагоги предъявляют одинаковые требования как к пятиклассникам, так и к более взрослым ученикам;
- ребенок вынужден приспосабливаться к своеобразному темпу, особенностям речи, стилю преподавания каждого учителя;
- отсутствие индивидуального подхода к учащимся.

Итак, мы видим, что переход из начальной школы в среднюю связан с возросшей нагрузкой на психику подростка. Резкие изменения условий обучения, разнообразие и усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в средней, – все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника. Это проявляется в понижении работоспособности, возрастании тревожности, робости или, напротив, развязности, неорганизованности, забывчивости. У большинства детей подобные отклонения исчезают через 2-3 недели учебы, но у некоторых процесс адаптации затягивается на 2-3 месяца.

В связи с чем возникла необходимость четкого планирования работы по преемственности.

Принцип преемственности предполагает, что учебная деятельность, особенно на начальном этапе, осуществляется под непосредственным руководством администрации. Решая проблему преемственности, работа ведется по трем направлениям:

- совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей-предметников в среднем звене;
- работа с учащимися;
- работа с родителями.

Преемственность между начальной школой и 5-м классом предполагает следующие направления:

- образовательные программы;
- организация учебного процесса;
- единые требования к учащимся;
- структура уроков.

Предлагаю план работы по преемственности между начальным и основным общим образованием, который успешно используется в нашей школе уже на протяжении нескольких лет. План работы дополняют приложения (приложение 1-5).



### План работы по преемственности между начальным и основным общим образованием

**Цель:** реализовать единую линию развития ребенка на этапах начального и общего школьного образования, придав педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер.

Таблица 1

| №  | Мероприятия                                                                                   | Цель проводимого мероприятия                                                                                                                                                                                                                                                                      | Сроки проведения                            | Ответственные за проведение мероприятия                           | Результат                                                                                                                                                     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Собеседование заместителя директора по УР с педагогами и классными руководителями 5-х классов | Ознакомление классных руководителей с окончательным списочным составом, особенностями адаптационного периода учащихся 5-х классов и планом работы по преемственности на период адаптации                                                                                                          | Август                                      | Зам. директора по Учебной работе                                  | Коррекция плана работы по преемственности на период адаптации 5-х классов                                                                                     |
| 2. | Родительские собрания 5-х классов при участии учителей-предметников                           | Ознакомление родителей с особенностями адаптационного периода учащихся 5 классов, с содержанием и методами обучения, с системой требований к учащимся 5-х классов, с целями и задачами работы по преемственности между начальным и основным общим образованием                                    | 2-я неделя сентября                         | Классные руководители                                             | Организация работы с родителями по вопросам адаптации учащихся, предупреждение взаимных претензий                                                             |
| 3. | Входные диагностические работы                                                                | Определить степень сохранности (устойчивости) ЗУН учащихся за курс начальной школы                                                                                                                                                                                                                | 2-я неделя сентября                         | Председатели методического объединения                            | Разработка системы повторения учебного материала за курс начальной школы                                                                                      |
| 4. | Классно-обобщающий контроль 5-х классов                                                       | Выявление организационно-психологических проблем классных коллективов, изучение индивидуальных особенностей учащихся, оценка их уровня обученности, коррекция деятельности педагогов среднего звена с целью создания комфортных условий для адаптации учащихся 5 классов в среднем звене обучения | Сентябрь – 1-я неделя октября               | Администрация, психолог                                           | Разработка системы мер по дальнейшему развитию классных коллективов                                                                                           |
|    | а) посещение уроков                                                                           | Ознакомление с особенностями коллективов, организацией учебной деятельности учащихся. Контроль соответствия уровня требований бучителей возрастным особенностям учащихся и единства требований, предъявляемых учителями к учащимся 5 классов                                                      | Сентябрь – 1-я неделя октября               | Администрация, председатели МО, психолог, учителя начальной школы | Анализ уроков, изучение педагогических подходов, разработка методических рекомендаций коррекционных мер, индивидуальная психологическая и методическая помощь |
|    | б) анкетирование учащихся                                                                     | Определение уровня комфортности учащихся при переходе из начальной школы в среднюю. Изучение эмоционально-психологического климата в классном коллективе                                                                                                                                          | 4-я неделя сентября                         | Классные руководители, психолог                                   | Определение форм индивидуальной работы с учащимися и классом в целом                                                                                          |
|    | в) анкетирование родителей                                                                    | Определение круга претензий                                                                                                                                                                                                                                                                       | 2-я неделя октября на родительском собрании | Классные руководители, психолог                                   | Индивидуальная работа с родителями и учителями-предметниками                                                                                                  |

| <i>№</i> | <i>Мероприятия</i>                                                                                                             | <i>Цель проводимого мероприятия</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <i>Сроки проведения</i>                  | <i>Ответственные за проведение мероприятия</i> | <i>Результат</i>                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | г) изучение организации домашней работы                                                                                        | Выявление и предотвращение перегрузки учащихся домашним заданием. Хронометраж домашних заданий (по рабочим тетрадям, журналам, дневникам, анкетам). Контроль наличия инструктажа домашнего задания учителям, наличия индивидуальных домашних заданий (при посещении уроков)<br>Определении степени помощи родителей при выполнении домашней работы учащимися (по анкетам, результатам собеседования) | 4-я неделя сентября – 1-я неделя октября | Зам. директора по УР, психолог                 | Индивидуальная работа с учителями, с родителями                                                                                                                                                                                                                 |
|          | д) проверка школьной документации                                                                                              | Проверка ведения контроля за дисциплиной учащихся. Проверка регулярности выставления оценок в классный журнал, дневники учащихся, ознакомление с культурой ведения учащимися тетрадей и дневников                                                                                                                                                                                                    | 3-я неделя сентября                      | Зам. директора по УР                           | Собеседование с учителями и классными руководителями                                                                                                                                                                                                            |
|          | е) посещение внеклассных мероприятий                                                                                           | Выявление проблем формирования классного коллектива в переходный период                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Сентябрь – 1-я неделя октября            | Зам. директора по воспитательной работе        | Помощь классному руководителю в коррекции плана воспитательной работы, организации ученического актива, разработка рекомендаций по дальнейшему развитию и сплочению классного коллектива                                                                        |
| 5.       | Родительские собрания 5-х классов при участии учителей-предметников и психолога                                                | Ознакомление родителей с итогами проверочных контрольных работ, с псих-эмоциональным состоянием в классном коллективе на первом этапе адаптационного периода учащихся в среднем звене школы                                                                                                                                                                                                          | 2-я неделя октября                       | Классные руководители 5-х классов              | Рекомендации родителям по ликвидации обнаруженных проблем. Индивидуальная работа с родителями                                                                                                                                                                   |
| 6.       | Малый педсовет с участием администрации, учителей начальной школы, учителей средней школы, работающих в 5-х классах, психолога | Подведение итогов классно-обобщающего контроля 5-х классов, итогов работы по преемственности в обучении между начальным и средним образованием в период адаптации учащихся 5-х классов к обучению в среднем звене                                                                                                                                                                                    | 3-я неделя октября                       | Зам. директора по УР                           | Индивидуальная работа с учителями-предметниками с учетом замечаний. Индивидуальная работа с учащимися с учетом полученных результатов, коррекция дальнейшей совместной работы начальной и средней школы по вопросам преемственности с учетом выявленных проблем |
| 7.       | Педагогический консилиум по 5-м классам                                                                                        | Подведение итогов успеваемости учащихся 5 классов в 1-й четверти. Оценка степени адаптации каждого ученика к условиям и требованиям средней школы. Определение перспектив дальнейшего развития учащихся и классных коллективов                                                                                                                                                                       | 2-я неделя ноября                        | Зам. директора по УР                           | Завершение работы по вопросам адаптации учащихся 5-х классов к обучению в среднем звене школы                                                                                                                                                                   |

| №   | Мероприятия                                                                                                                                                                                                    | Цель проводимого мероприятия                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Сроки проведения        | Ответственные за проведение мероприятия                 | Результат                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8.  | Родительские собрания 5 классов с участием учителей-предметников                                                                                                                                               | Подведение итогов успеваемости учащихся 5 классов в 1-й четверти. Ознакомление родителей с перспективами дальнейшего развития учащихся и классных коллективов                                                                                                                                                                                                                                               | 3-я неделя ноября       | Классные руководители 5-х классов                       | Совместная деятельность классных руководителей и родителей по дальнейшему формированию и развитию классных коллективов                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 9.  | Предварительная расстановка кадров для работы в 5-х классах на следующий учебный год                                                                                                                           | Определение педагогического состава среднего звена школы для осуществления дальнейшего плана работы по преемственности                                                                                                                                                                                                                                                                                      | март                    | Администрация                                           | Собеседование с учителями-предметниками и классными руководителями будущих 5-х классов о целях и задачах предстоящей работы по преемственности                                                                                                                                                                                                                              |
| 10. | Совместное заседание учителей выпускных 4-х классов и педколлектива учителей и классных руководителей будущих 5-х классов                                                                                      | Определение целей и задач мероприятий по подготовке учащихся выпускных классов начальной школы к успешной адаптации к обучению в среднем звене                                                                                                                                                                                                                                                              | март                    | Зам. директора по УР                                    | Корректировка плана совместной деятельности, согласование расписания взаимопосещения уроков, контрольных срезов знаний                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 11. | Контрольные работы за курс начальной школы по русскому языку (ЕМТ), математике (ЕМТ), замер техники чтения                                                                                                     | Проверить сформированность знаний за курс начальной школы, изучить готовность – выпускников 4-х классов к дальнейшему обучению в средней школе                                                                                                                                                                                                                                                              | 3-я и 4-я недели апреля | Заместитель директора по УР начальной школы             | Анализ работ на заседаниях МО. Коррекция знаний учащихся. Подготовка к педконсилиума по 4-м классам                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 12. | Педконсилиум по 4-м классам                                                                                                                                                                                    | Анализ результатов диагностики уровня ЗУН учащихся 4-х классов, соответствие уровня обученности каждого ученика требованиям к подготовке выпускников                                                                                                                                                                                                                                                        | 4-я неделя декабря      | Заместитель директора по УР начальной школы             | Индивидуальная работа со слабоуспевающими учащимися и их родителями                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 13. | Знакомство с классными коллективами выпускных 4-х классов. Посещение уроков администрацией, учителями средней школы, классными руководителями будущих 5-х классов, психологом, председателями МО средней школы | Изучение программ начальных классов, ознакомление с особенностями выпускников начальной школы. Изучение уровня работоспособности учащихся, их познавательной активности. Ознакомление с системой педагогических подходов учителей начальной школы, выявление психолого-педагогических проблем. Знакомство детей с их будущими учителями                                                                     | Март – май              | Зам. директора по УР                                    | Проведение в 4-х классах пробных уроков учителями средней школы, разработка и проведение коррекционных мероприятий                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 14. | Совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей математики, русского языка и литературы                                                                                                     | Определение соответствия программных требований, предъявляемых к учащимся выпускных классов начальной школы, с требованиями, предъявляемыми учителями средней школы. Изучение методов организации учебной деятельности учащихся с целью повышения их познавательной активности, своевременная коррекция деятельности учителей. Предупреждение у учащихся появления тревожности при переходе в среднюю школу | В течение года          | Председатели МО математики, русского языка и литературы | Проведение председателями МО средней школы консультаций для учителей начальной школы, для учителей математики, русского языка и литературы будущих 5-х классов. Обмен опытом посредством открытых уроков. Совместные заседания МО учителей начальных классов и МО учителей средней школы. Проведение праздников в начальной школе совместно с учителями будущих 5-х классов |

| <i>№</i> | <i>Мероприятия</i>                                                                                                 | <i>Цель проводимого мероприятия</i>                                                                                                                                               | <i>Сроки проведения</i>   | <i>Ответственные за проведение мероприятия</i> | <i>Результат</i>                                                                                                                  |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15.      | Индивидуальные беседы родителями учащихся 4-х классов                                                              | Ознакомление родителей с перспективами обучения детей в 5-м классе                                                                                                                | 3-я четверть              | Зам. директора по УР                           | Предварительное комплектование 5-х классов                                                                                        |
| 16.      | Психологическое тестирование учащихся 4-х классов                                                                  | Изучение личности выпускника начальной школы                                                                                                                                      | 2-я неделя апреля         | Классные руководители 4-х классов, психолог    | Составление психологической характеристики классных коллективов. Подготовка материалов к педконсилиуму                            |
| 17.      | Педагогический консилиум по 4-м классам                                                                            | Анализ результатов диагностики уровня ЗУН учащихся 4-х классов. Определение соответствия уровня подготовленности каждого ученика 4-го класса требованиям средней школы            | 1-я неделя мая            | Зам. директора по УР                           | Составление психологического и педагогического портрета каждого ученика и классных коллективов. Проект комплектования 5-х классов |
| 18.      | Совещание при директоре                                                                                            | Подведение итогов работы по преемственности между начальным и основным общим образованием за истекший год. Определить КПД проделанной работы                                      | 2-я неделя мая            | Директор                                       | Разработка плана преемственности на следующий год с учетом опыта и пожеланий педколлектива                                        |
| 19.      | Экскурсии выпускных классов начальной школы по территории средней школы                                            | Знакомство учащихся с кабинетной системой основной школы                                                                                                                          | 2-я неделя мая            | Классные руководители будущих 5-х классов      |                                                                                                                                   |
| 20.      | Классные собрания учащихся выпускных 4-х классов с участием педагогов и классных руководителей будущих 5-х классов | Торжественный перевод выпускников начальной школы в основную школу                                                                                                                | Последняя неделя обучения | Зам. директора по УР                           |                                                                                                                                   |
| 21.      | Совещание при директоре                                                                                            | Комплектование 5-х классов                                                                                                                                                        | 4-я неделя мая            | Директор                                       | Составление списочного состава 5-классов, утверждение педагогического состава и классных руководителей будущих 5-х классов        |
| 22.      | Родительские собрания 4-х классов с участием учителей средней школы                                                | Подведение итогов учебного года. Знакомство родителей с будущими учителями их детей, снятие психологического барьера настороженного ожидания трудностей при обучении в 5-м классе | 4-я неделя мая            | Директор                                       | Определение перспектив дальнейшего обучения детей, согласование с родителями возможного уровня обучения в 5-м классе              |

**ПОЛОЖЕНИЕ**  
**об образовательном пространстве**  
**периода перехода из начальной школы в основную общеобразовательную в школу**

**1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

1.1. Образовательное пространство периода перехода в основную общеобразовательную в школу создано для решения проблемы преемственности, особенно в период адаптации младшего школьника к новым условиям обучения в 5-м классе.

1.2. В этом пространстве учитываются психологические особенности 10-12 летних детей, вступающих в подростковый период развития, уровень познавательной деятельности, с которым ребенок перешел в 5-й класс.

1.3. Образовательное пространство выделено в связи с тем, что необходимо избежать совпадения двух кризисов: возрастной кризис (специфика переходного периода) и условно-педагогический кризис (разные организации обучения в школах I и II ступени).

**2. ЦЕЛИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

2.1. Обеспечить благополучную адаптацию школьника в 5-6 классах.

2.2. Создать условия для реального выбора индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) самим учащимися.

**3. ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

3.1. Организация постепенного, плавного перехода от начальной школы в основную общеобразовательную в школу

3.2. Оказание помощи младшему подростку (10-12 лет) состояться как личности в этот переходный период.

3.2. Осуществление преемственных связей в содержании и методах обучения, системе оценивания последнего этапа обучения в начальной школе (4 класс) и первого этапа обучения в основной школе (5-6 классы).

3.4. Предоставление учащимся культурных форм общения в стремлении экспериментировать и использовать свои возможности.

3.5. Создание таких ситуаций, которые учат подростков принимать разные точки зрения, позволяющие проявлять учащимся инициативу, иметь право на ошибку, участвовать в совместной деятельности, работать в условиях альтернативы.

**4. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

4.1. В организации учебного процесса урок остается основной формой, но не единственной. На уроке ученику предоставляется право работать в собственном темпе и получать задания в соответствии с уровнем обученности.

4.2. Осуществление следующих форм организации образовательного пространства:

– экскурсии, цель которых – расширение чувственного опыта детей, формирование умения наблюдать, на основе наблюдений самостоятельно делать выводы;

– установление ритуальной традиции посвящения в 5-классники;

– первое полугодие обучения основной школы совпадает со спецификой работы в начальной школе;

– постепенный переход от отдельных понятий к системному содержанию, работа с учащимися в зоне ближайшего развития;

– игру (дидактическую и ролевую), необходимую для развития умения действовать в соответствии с правилами;

– диспуты (устные и письменные дискуссии) – с целью развития умений дискутировать, отстаивать свое мнение, приводить аргументы;

– практические работы как необходимое условие развития умений планировать свою деятельность;

– мини-лекции с целью формирования умений концентрировать внимание;

– разновозрастное сотрудничество;

– специальные курсы и семинары повышения квалификации, на которых обучается вся группа педагогов, работающих в пятом классе;

– проведение специальных деловых игр и тренингов по проблеме преемственности обучения;

– организация разновозрастного сотрудничества детей 1-6-х классов с активным участием педагогов как начальной, так и основной школ;

- система открытых уроков, на которых отслеживается самими педагогами динамика изменений методов (способов), форм и содержания образовательного процесса от 1-го к 6-му классу;
- использование информационных ресурсов и технологий для организации разных форм взаимодействия взрослых и детей между собой для решения личностно-значимых задач младших подростков;
- на период перехода целесообразно и необходимо сохранить систему контроля и оценки со стороны учителя и учащихся в режиме начальной школы;
- обеспечение постепенного перехода от коллективно-распределенных форм учебной работы к ее индивидуальным формам;
- предоставление учащимся возможности свободного выбора способов и источников информации.

#### 4.3. Использование

- 1) контрольно-оценочной самостоятельности школьников, предметом которой является:
  - собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и возможных способов преодоления;
  - личные достижения в изучении учебного материала;
  - оценка своих возможностей;
  - самостоятельный выбор учебного материала.
- 2) «карты знаний» как средство построения образовательной траектории учащихся.

### 5. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

- 5.1. За время обучения в 5-6-м классах младшие подростки достигают следующих результатов:
  - выполняют требования, которые предъявляются к уровню их обученности предметными программами;
  - осознают необходимость обучения, понимают общественную значимость образования;
  - овладевают умениями учиться определять границы и дефициты своего знания, находить способы и пути преодоления своих трудностей, проблем, переносить способы действия из одной предметной области в другую, строить алгоритмы своих действий;
  - владеют умственными операциями (сравнение, классификация, обобщение и др.), обладают возможностями решать достаточно большой круг предметных, социально-ориентированных и личностных задач;
  - обладают достаточно широким социальным опытом, позволяющим ориентироваться в окружающем мире, взаимодействовать с ним, находить своё место в нём.

Приложение 2  
к Плану работы по преемственности между  
начальным и основным общим образованием

#### **ПАМЯТКА КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ 5-ГО КЛАССА**

1. Ознакомьтесь с характеристикой классного коллектива и его списочным составом заблаговременно.
2. С первых дней обучения в 5-ом классе организуйте работу ученического актива.
3. Продумайте, какое коллективное творческое дело сможет увлечь, сплотить детский коллектив, будет способствовать дальнейшему развитию его творческих начал, формированию культуры; составьте план воспитательной работы с учетом направлений в начальных классах.
4. Последовательно и целенаправленно реализуйте в плане работы с родителями вопросы адаптации учащихся.
5. Поддерживайте тесную связь с учителями-предметниками, учителями начальных классов, оказывайте своевременную и эффективную помощь в учении каждому ученику, используйте возможности психологической службы школы.
6. Вселяйте в каждого ученика уверенность в преодолении трудностей, всячески повышайте социальный статус ребенка и семьи, поддерживайте здоровый эмоционально-психологический климат в классном коллективе.

### ПАМЯТКА РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЮ, РАБОТАЮЩЕМУ С ПЯТИКЛАССНИКАМИ

1. Необходимо согласовать требования всех учителей-предметников.
2. Уделять особое внимание организации учебного процесса:
  - готовность к уроку (наличие необходимых учебно-письменных принадлежностей, порядок на парте);
  - правильность оформления тетради, различных видов работ;
  - требования к ведению дневника.
3. Сделать нормой единые дисциплинарные требования:
  - начинать уроки со звонком;
  - готовиться к уроку на перемене;
  - прививать культуру диалога, не перебивать ни учителя, ни ученика;
  - поднятая рука – это сигнал вопроса или ответа;
  - отвечаем, выйдя из-за парты, для развернутого ответа выходим к доске.
4. Урок заканчивается со звонком, не задерживаем детей.
5. Домашнее задание не оставляем на самый конец урока его надо прокомментировать, дать инструкцию по оформлению.

*Помните правило: домашняя работа должна приносить чувство удовлетворения ученику, стимулировать успех. Не перегружайте детей заданиями, дифференцируйте их.*

6. Учитель-предметник должен помнить, что урок в 5-м классе должен быть с частой сменой видов деятельности, включать физкультминутку.

7. На уроках не должна превышать норма письма, на всех уроках главная обще учебная задача – формирование речевых, коммуникативных умений.

8. Новые виды учебной деятельности должны сопровождаться четкими инструкциями.

9. Особое внимание на всех уроках уделять развитию поэтапно навыков работы с текстом.

10. Учащиеся должны знать свои права и обязанности, правила поведения в кабинетах, правила по технике безопасности, правила дежурных. Классный руководитель должен периодически повторять их с учащимися, убеждать в целесообразности.

11. Не используйте дневник для записи дисциплинарных замечаний (найдите индивидуальные формы работы с ребенком и семьей), контролируйте своевременность записей, заполняйте дневники вместе на классном часе, ежедневно в конце учебного дня в конце учебного дня проверяйте наличие задания на следующий день.

12. Введите правило среди учащихся помогать больным, приносить им домашнее задание, оказывать помощь в усвоении пропущенного материала.

13. Задача учителя – знать затруднения в усвоении учебного материала, своевременно прийти на помощь.

14. Не забывайте: «Ученик и учитель – союзники. Обучение должно быть бесконфликтным».

### ВАШ РЕБЕНОК – ПЯТИКЛАССНИК (рекомендации для родителей учащихся)

*Уважаемые мамы и папы!*

Если вы испытываете чувство озабоченности или беспокойство в отношении своего пятиклассника, то мы рады предложить вам эти рекомендации, как средство, которое поможет решить некоторые проблемы.

*Формирование учебной мотивации*

1. Не мешайте подростку учиться самостоятельно. Только в процессе самостоятельных открытий, «озарений» у него появится желание учиться дальше. Радость от постижения нового – самый лучший мотивирующий фактор.

2. Учебный труд интересен только тогда, когда он разнообразен. Не повторяйте дома школьную систему. Пусть подросток сам организует свой учебный труд дома, как ему нравится, сам решит, как обставить свой рабочий уголок, как организовать свое рабочее время.

3. Любой человек выполняет деятельность с удовольствием только тогда, он когда понимает, для чего это нужно. Ребенок не знает, где ему могут пригодиться знания по природоведению? Покажите эту область. Причем, желательно, чтобы знания были востребованы именно сегодня, так понимание того, что эти знания будут нужны через несколько лет, не являются мотивирующим фактором.

4. Покупайте интересные книги («Занимательная физика», «Занимательная геометрия»), справочники по разным учебным дисциплинам. Может быть, через интерес к этим книгам сформируется и интерес к предмету в целом. Еще Л. Фейербах утверждал: «То, для чего открыто сердце, не может составить тайны и для разума».

5. Не спешите облегчить труд подростка (сделать за него домашнее задание, потребовать от учителя отменить какой-либо вид работы). Но и не заставляйте ребенка переделывать задание, выполнять нудную монотонную работу, заучивать дополнительно трудный, непонятный материал. Помните, что ни слишком трудный, ни слишком легкий материал не вызывает интереса. Обучение должно быть трудным, но посильным.

6. Вселяйте в ребенка уверенность, что у него все непременно получится. Рассказывайте о том, какие проблемы в учебе возникали в детстве у вас. Если ребенок не верит в свои силы, то у него формируется обученная беспомощность, то есть он не в силах выполнять деятельность успешно.

7. Ни в коем случае не наказывайте ребенка за неудачи в учебе. Это не способствует повышению мотивации.

8. В этом возрасте начинают проявляться интересы, учение ребенка становится избирательным: на любимые предметы он тратит больше времени, на нелюбимые меньше. Не мешайте ему самоопределяться. Если он успешен в чем-то одном, готов заниматься этим предметом часами, это уже хорошо. Усвоить все предметы одинаково хорошо очень сложно.

9. Ребенку нравится только то, что он знает хорошо, что ему удастся. Иногда отсутствие интереса к какому-либо предмету связано с тем, что у ребенка очень много пробелов в знаниях. Это мешает ему усвоить дальнейший материал. Помогите ребенку восполнить эти пробелы.

10. Помните: если подросток проявляет нежелание учиться – это не каприз, а крик о помощи. Не ругайте, а выясните причины такого поведения.

### **Школьная тревожность и ее преодоление**

1. Прежде всего успокойтесь сами. Ничего страшного не случилось, дети иногда получают двойки, падают, ссорятся с друзьями и т.д.

2. Попробуйте вместе с ребенком проанализировать ситуацию, которая им предстоит. Как известно, обычное, знакомое волнует меньше, чем незнакомое. Ребенку надо писать контрольную? Прекрасно! Вспомните вместе с ним, в какой классной комнате это будет происходить, какого цвета тетрадь для контрольных работ. Представьте, как он входит в класс, как начинает писать. Оказывается, совсем не страшно!

3. Проанализируйте с ребенком его положительный опыт. Вселите в него уверенность, что он сможет преодолеть и эту ситуацию.

4. Проанализируйте с ним и те ситуации, в которых он совершил ошибки. Подумайте, чем эти ошибки были порождены? Помогите разобраться в том, что ребенок не понимает.

5. Часто тревожного человека мучит мысль: «А вдруг что-то случится?» Обсудите эту тему с ребенком. Выясните, чего он боится. Ему страшно получить двойку? А что случится, если он получит двойку? Объясните ему, что не будете его ругать, поймете, что это произошло случайно. Выразите готовность помочь ребенку в этом случае. Он должен знать, что вы будете поддерживать его в любом случае.

6. С детьми, у которых сильная нервная система, можно применять положительные стимулы. Пообещайте ребенку что-то особенное, если он справится с заданием успешно. Не переусердствуйте, потому что слишком значимые стимулы могут ухудшить деятельность ребенка. Даже если он не выполнит все так хорошо, как задумал, все равно поощрите его.

7. Наш язык достаточно богат для выражения чувств. Поэтому свое мнение можно выразить честно. Можно сказать: «Молодец, ты сделал это хорошо!» Можно сказать по-другому: «Молодец, мы постарались хорошо! Пусть еще не все получилось, но я верю, что у тебя все получится!»

### **Если дети имеют мало настоящих товарищей или с ними «не очень хотят дружить»**

А) Учите играм, в которых надо участвовать вместе с друзьями.

Б) Дом оснастить предметами, привлекающими других детей. Должно быть место, где дети могут самостоятельно общаться, чувствовать себя как дома. Угостите чем-нибудь гостей вашего ребенка.

В) Пригласите друзей вашего ребенка на совместную прогулку.

Г) Знакомьтесь с друзьями вашего ребенка. Относитесь с уважением к товарищам вашего ребенка. Интересуйтесь их жизнью.

Д) Принимайте гостей дома.



### **И еще несколько советов родителям пятиклассников:**

1. Если ваш ребенок имеет какие-то особенности характера (медлителен, импульсивен, чувствителен) или здоровья, сообщите об этом классному руководителю, он обязательно учтет это.
2. Если ваш ребенок чем-то обижен, не спешите идти в школу разбираться. Он, конечно, говорит вам правду, но это только его видение. Послушайте и других участников инцидента, составьте свое мнение. Помните: вы не сможете всю жизнь жить за ребенка, научите его выходить из конфликтных ситуаций самостоятельно.
3. У вашего ребенка будут разные учителя с разными требованиями. Важно, чтобы он научился эффективно работать на каждом уроке: это обогатит его жизненный опыт.
4. На первых порах, знакомясь с чем-то новым, подросток не принимает его, капризничает, говорит, что раньше было лучше. Не поддерживайте эти разговоры ребенка, помогите ему приспособиться к новым условиям.
5. Ваш ребенок входит в очень трудный этап жизни – отрочество. Наберитесь терпения, чтобы вместе с ним перерасти этот период!

Приложение 5  
к Плану работы по преемственности  
между начальным и основным общим образованием,

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Таблица 2

### **1 критерий – Эффективность учебной деятельности**

#### **1 шкала – Учебная активность**

|      |                                                                                                                       |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно.                                                 |
| 4 б. | На уроке работает, положительные и отрицательные ответы чередует.                                                     |
| 3 б. | Редко поднимает руку, но отвечает правильно.                                                                          |
| 2 б. | Учебная активность на уроке носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит вопроса.                     |
| 1 б. | Пассивен на уроке, дает отрицательные ответы или не отвечает совсем, часто отвлекается, переписывает готовое с доски. |
| 0 б. | Учебная активность отсутствует.                                                                                       |

#### **2 шкала – Усвоение знаний (успеваемость)**

|      |                                                                                                                                         |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Правильное безошибочное выполнение домашних заданий («5»).                                                                              |
| 4 б. | Небольшие помарки, единичные ошибки («4»).                                                                                              |
| 3 б. | Редкие ошибки, связанные с пропуском букв и их заменой («4 – »).                                                                        |
| 2 б. | Плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок («3», «2»).                                                    |
| 1 б. | Частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий: много исправлений, зачеркиваний (непостоянство оценок, средний балл «3»).               |
| 0 б. | Плохое усвоение программного материала по всем предметам: грубые ошибки, большое их количество (низкая успеваемость по всем предметам). |

### **2 критерий – Усвоение школьных норм поведения**

#### **3 шкала – Поведение на уроке**

|      |                                                                                                                     |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Сидит спокойно, добросовестно выполняет все требования учителя.                                                     |
| 4 б. | Выполняет требования учителя, но иногда, на короткое время отвлекается от урока.                                    |
| 3 б. | Изредка поворачивается, обменивается короткими репликами с товарищами.                                              |
| 2 б. | Часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах.                                           |
| 1 б. | Выполняет требования учителя частично, отвлекается на посторонние занятия, вертится или постоянно разговаривает.    |
| 0 б. | Не выполняет требования учителя: большую часть урока занимается посторонними делами (преобладают игровые интересы). |

**4 шкала – Поведение на перемене**

|      |                                                                                                                                                                   |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Высокая игровая активность, охотно участвует в подвижных, коллективных играх.                                                                                     |
| 4 б. | Активность выражена в малой степени: предпочитает занятия в классе с кем-нибудь из ребят, чтение книг, спокойные игры.                                            |
| 3 б. | Активность ребенка ограничивается занятиями, связанными с подготовкой к следующему уроку (готовит учебники, тетради, моет доску, убирает класс).                  |
| 2 б. | Не может найти себе занятие, переходит от одной группы к другой.                                                                                                  |
| 1 б. | Пассивный, движения скованные, избегает других.                                                                                                                   |
| 0 б. | Часто нарушает нормы поведения: мешает другим детям играть, нападает на них, кричит на них, не меняет своего поведения, когда делают замечания (не владеет собой) |

**3 критерий – Успешность социальных контактов**

**5 шкала – Взаимоотношения с одноклассниками**

|      |                                                                                                      |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Общительный, легко контактирует с детьми.                                                            |
| 4 б. | Мало инициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.                         |
| 3 б. | Сфера общения ограничена: общается только с некоторыми ребятами.                                     |
| 2 б. | Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ним в контакт.                              |
| 1 б. | Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться один (другие дети равнодушны к нему).   |
| 0 б. | Проявляет негативизм по отношению к детям, постоянно ссорится и обижает, и другие дети его не любят. |

**6 шкала – Отношение к учителю**

|      |                                                                                                                                          |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Проявляет дружелюбие по отношению к учителю, стремится понравиться ему, после урока часто подходит, общается с ним.                      |
| 4 б. | Дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнить все его требования, в случае необходимости сам обращается к нему за помощью. |
| 3 б. | Старательно выполняет требования учителя, но за помощью чаще обращается к одноклассникам.                                                |
| 2 б. | Выполняет требования учителя формально, не заинтересован в общении с ним.                                                                |
| 1 б. | Избегает контакта с учителем, при общении с ним легко смущается, говорит тихо, запинаясь.                                                |
| 0 б. | Общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям: обижается, плачет даже при малейшем замечании.                                      |

**4 критерий – Эмоциональное благополучие**

**7 шкала – Эмоциональное благополучие**

|      |                                                                                                                                              |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 б. | Хорошее настроение, часто смеется, улыбается.                                                                                                |
| 4 б. | Спокойное эмоциональное состояние.                                                                                                           |
| 3 б. | Эпизодически проявляет снижение настроения.                                                                                                  |
| 2 б. | Отрицательные эмоции:<br>а) тревожность, огорчение, иногда страх;<br>б) обидчивость, часто ссорится с детьми, повышает голос.                |
| 1 б. | Депрессивное настроение, плач без всяких причин.                                                                                             |
| 0 б. | Агрессия (вспышки гнева, злости) проявляется в отношениях с детьми (может ударить, что-то сломать, затеять драку) и в отношениях с учителем. |

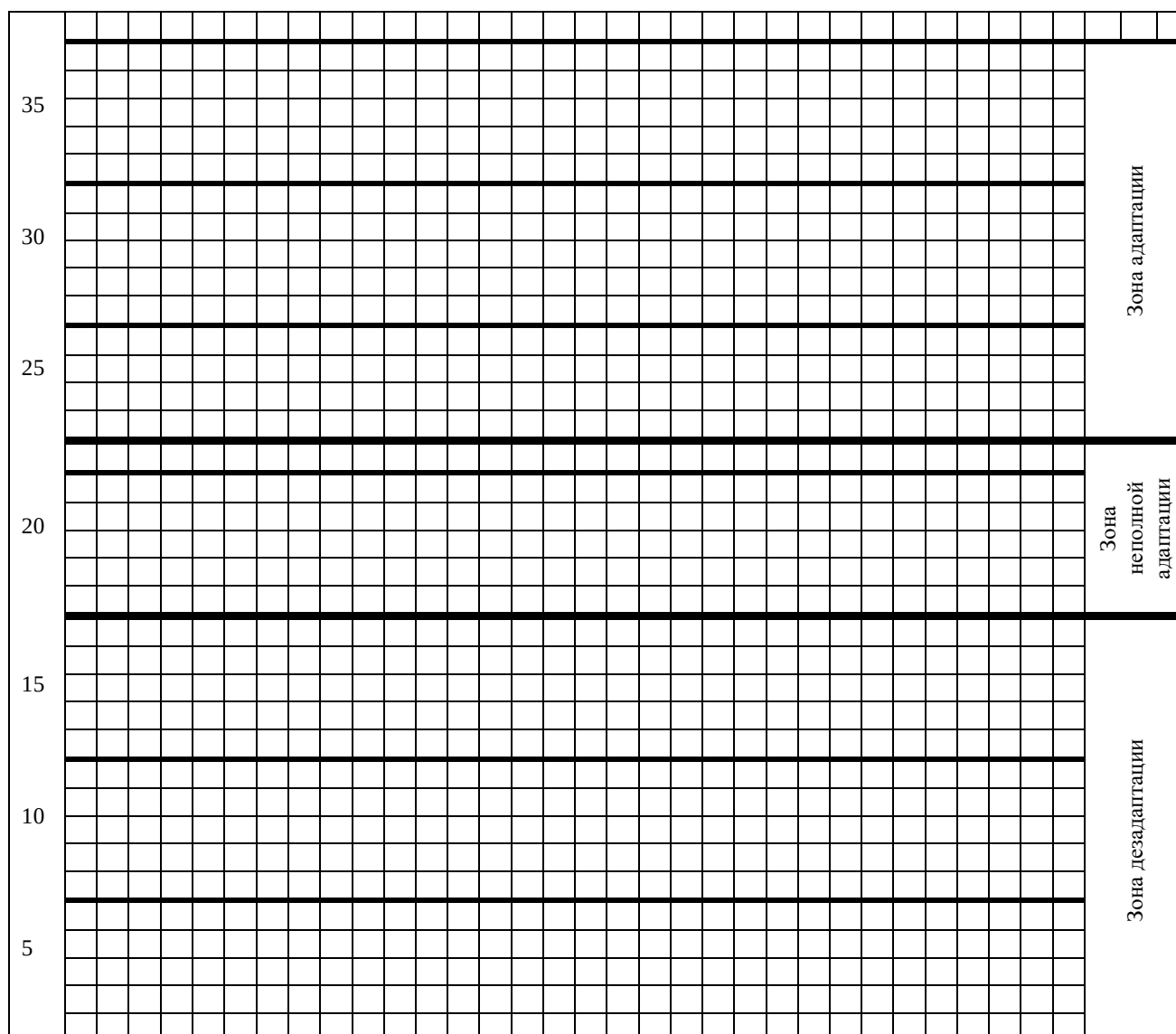
Таблица 3

**АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ \_\_\_\_ КЛАССА, 20\_\_ / 20\_\_ уч. Год**

| №  | Фамилия учащегося | Шкалы |   |   |   |   |   |   | Итого |
|----|-------------------|-------|---|---|---|---|---|---|-------|
|    |                   | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |       |
| 1. |                   |       |   |   |   |   |   |   |       |
| 2. |                   |       |   |   |   |   |   |   |       |
| 3. |                   |       |   |   |   |   |   |   |       |
| 4. |                   |       |   |   |   |   |   |   |       |
| 5. |                   |       |   |   |   |   |   |   |       |

Учитель \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

График. Зона адаптации учащихся

**Список использованных источников**

1. Аспекты модернизации российской школы: научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. – М.: ГУ ВШЭ, 2001. – 164 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Воронцов, А.Б., Чудинова, Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Издатель Рассказов, 2004. – 300 с.
4. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М.: Издатель Рассказов, 2002. – 303 с.
5. Изучение результативности обучения в начальных классах. – М.: ФНМЦ им. Л.В. Занкова, 2001.

**Коханова Н.Л.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия.

Научный руководитель: **Ниязова А.А.**,  
доктор пед. наук, профессор  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## СИТУАЦИЯ УСПЕХА, КАК ОСНОВА МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проектной деятельности младших школьников. Рассмотрено понятие «ситуация успеха» в качестве мотива к проектной деятельности и представлен опыт проектной деятельности младших школьников МБОУ №5, г. Сургут, ХМАО – Югра.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, особенности проектной деятельности младших школьников, мотив деятельности, ситуация успеха.

**Kokhanova N.L.**, Master's student  
BU "Surgut State Pedagogical University"  
Scientific supervisor: **Niyazova A.A.**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENT CONTINUITY OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the project activities of primary school students. The concept of "success situation" is considered as a motive for project activity and the experience of project activity of primary school students of MBOU No. 5, Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra is presented.

**Key words:** project activity, features of project activity of primary school students, motive of activity, success situation.

Современное образование ставит перед собой задачу – создание условий, в которых каждый обучающийся может реализовать себя, свой творческий потенциал, проявить свои способности и таланты. Отметим, что проектная деятельность – одно из направлений личностно-ориентированного обучения и воспитания, так как именно проект побуждает и позволяет обучающимся проявить разносторонние возможности в многообразии учебно-образовательного процесса, развить общие компетенции, интеллектуально-познавательные способности, нравственные и коммуникативные качества и навыки.

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых; это самостоятельная творческая работа обучающихся под руководством учителя.

Выделим типы проектов: исследовательский, прикладной (практико-ориентированный), информационный, творческий, социальный, конструкторский, инженерный.

На уроках педагоги внедряют проектную деятельность с обучающимися через ученические проекты. Ученические проекты ограничены временем урока и домашней работы, они ставят перед обучающимися решение новой, актуальной проблемы в рамках темы урока. Эта деятельность повышает интерес и привносит разнообразие в учебную программу. Ученические проекты могут выполняться группами или индивидуально. Например, на уроках технологии младшие школьники могут работать над следующими проектами: «Город моего будущего», «Улица моей мечты», «В гостях у сказки» и т.д. [1].

Мы говорим о проектной деятельности вне школьной программы, которая инициируется учителем и расширяет кругозор младших школьников, увеличивают сферу их интересов и формируют личностные качества. Отметим, что данные проекты поддерживаются не только учителями, но и их родителями. В рамках исследовательских проектов решаются вопросы формирования экологических ценностей младших школьников и направлены на достижение социально-востребованных результатов.

Работа над проектом – это творческий процесс. Конечно, в качестве направляющей функции важна роль учителя, предлагающего тему проекта, его направление и прогностичность результатов в экспериментальной части исследования.

Говоря о проектной деятельности обучающихся чаще всего уделено внимание исследованию этой деятельности у старшеклассников, тогда как обучающиеся начальной школы задействованы в единичных проектах.

Однако, наше исследование показывает, что и обучающиеся младшего школьного возраста могут и должны подключаться к работе над проектами, так как это развивает их самостоятельность и определенные исследовательские навыки. Безусловно, защита проекта выступает невероятно увлекательным процессом, помогающим обучающимся начальной школы проявить свои навыки коммуникации и лидерства.

Опыт образовательных организаций г. Сургута показывает, что проектная деятельность активно внедряется в начальной школе через конкурсы проектов, в которых выделена возрастная категория 7-10 лет. Назовем традиционные мероприятия, где младшие школьники принимают участие с проектами:

- Учебно-исследовательская конференция для младших школьников по вопросам экологии «Открываем мир для себя»;
- Всероссийский конкурс проектно-исследовательских работ учащихся «Грани науки»;
- Всероссийский конкурс социальных проектов учащихся «Изменим мир к лучшему!»;
- Всероссийский конкурс исследовательских и проектных работ школьников «Высший пилотаж»;
- Всероссийский конкурс исследовательских работ для учащихся 1-11 классов «Свет познания»;
- Всероссийский конкурс научно-исследовательских и проектных работ «Наука будущего в проектах молодых».

Выполнение проектов во внеурочной деятельности несет в себе дополнительную нагрузку, но в то же время дает большие возможности для творчества и выбора тем, интересных самим обучающимся.

Для того, что бы младшие школьники участвовали в работе над проектами, необходима заинтересованность, мотивация к данной деятельности. Известно, что деятельность без мотива или со слабым мотивом либо не осуществляется вообще, либо оказывается крайне неустойчивой. Младший школьный возраст – это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее дальнейшая судьба в течение всего школьного возраста, здесь главная задача «научиться учиться» [4].

С точки зрения М. В. Матюхиной, мотив представляет собой «побуждение человека к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека» [3, с. 17]. Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивация обеспечивает целенаправленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение определенной цели. В данном процессе формирования мотивации к проектной деятельности у младших школьников особое место отведено ситуации успеха.

Ситуация успеха - это субъективное психологическое состояние удовлетворения следствием физического или морального напряжения. А.С. Белкин указывает, что ситуация успеха достигается тогда, когда «сам ребенок признает этот результат как успех. Возникает у субъекта после преодоления своей робости, неумения, незнания, психологического поражения и тому подобное» [2].

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Переживание учеником ситуации успеха:

- повышает мотивацию учения и развивает познавательные интересы, позволяет ученику почувствовать удовлетворение от учебной деятельности;
- стимулирует к высокой результативности труда;
- корректирует личностные особенности такие, как тревожность, неуверенность, низкую самооценку;
- развивает инициативность, креативность, активность [1].

Успех рождает сильный дополнительный импульс к активной работе, содействует становлению достоинства ученика, это залог положительного отношения к учению, к школе, к науке, к труду как таковому. Таким образом, ситуация успеха становится фактором развития личности школьника [5].

Разумеется, склонность к проектной деятельности есть далеко не у всех, но привлекая обучающихся к проектной деятельности, педагог способствует развитию их компетенций. Так, выходя на защиту проекта, школьнику необходимо справиться с волнением и представить свою работу в лучшем виде. Но, сделав это, он приобретает бесценный опыт, получает удовольствие от проделанной работы. Получая награду (диплом лауреата, сертификат участника конференции) младший школьник чувствует гордость за себя и свой выполненный труд. Конференции для младших школьников строятся таким образом, что каждый из них получает заслуженную награду.

Проведенный опрос среди младших школьников, которые занимаются проектной деятельностью, показал, что более 60% из них работают над проектом с целью его защиты на более высоком уровне и представления своего опыта, отвечая на вопросы слушателей.

Опыт участия в городской учебно-исследовательской конференции для младших школьников по вопросам экологии «Открываем мир для себя» в 2024-2025 учебном году, которая проводится ежегодно на базе МАО УДО «Эколого-биологический центр» показал высокий уровень интереса младших школьников к участию, где есть ситуация успеха и гордость за проделанную работу.

В качестве рекомендации для педагогов образовательных организаций следует предложить:

- проигрывание «конференции» в классе, где зрители одноклассники;
- создание «Доски почёта», где размещается информация об обучающихся начальной школы, которые участвуют в спортивных, творческих и научных конкурсах;
- размещение дипломов и сертификатов в качестве мотивации для дополнительного стимула к проектной деятельности.

Влияние процесса работы над проектом на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося бесценно, поэтому, не смотря на сложности и временные затраты от учителя, родителей и учащихся, педагогу стоит организовывать, активизировать данный вид деятельности с младшими школьниками. Ситуация успеха, в которой оказывается юный исследователь после защиты является большим стимулом к проектной деятельности.

#### **Список использованных источников:**

1. Авхимович, А.П. Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников // Современная начальная школа. – 2023. – № 4 (47). – URL: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2023/47.pdf>.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха: как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Просвещение, 1984. – 137 с.
4. Хованская, А.А. Развитие интереса младших школьников к проектной деятельности // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-interesa-mladshih-shkolnikov-k-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 06.01.2025).
5. Шихова, А.А. Создание ситуации успеха при реализации проектной деятельности обучающихся. – 2021. – С. 285-287.

**Медведева Ю.Г.,**  
учитель начальных классов  
МБОУ Ульт-Ягунская СОШ № 1,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Ротова Н.А.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается использование цифровых инструментов в процессе формирования читательской грамотности младших школьников. Особое внимание уделяется читательской грамотности и её компонентам, цифровым образовательным инструментам и возможностям их применения на каждом этапе урока. Также в статье представлены примеры использования цифровых платформ для формирования читательской грамотности младших школьников.

**Ключевые слова:** цифровые инструменты, читательская грамотность, младшие школьники, этапы, методы.

**Medvedeva Yu.G.,**  
Primary school teacher  
MBOU Ult-Yagunskaya Secondary School No. 1,  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Rotova N.A.,**  
Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **THE USE OF DIGITAL TOOLS IN THE PROCESS OF FORMING THE READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article examines the use of digital tools in the process of forming the reading literacy of younger schoolchildren. Special attention is paid to reading literacy and its components, digital educational tools and the possibilities of their application at each stage of the lesson. The article also provides examples of the use of digital platforms for the formation of reading literacy of younger schoolchildren.

**Key words:** digital tools, reading literacy, primary school students, stages, methods.

Читательская грамотность является одной из ключевых компетенций, которая играет большую роль в успешном обучении и социализации каждого ребенка [1]. В условиях современного мира, где информация становится все более доступной и разнообразной, умение осмысленно воспринимать текст, анализировать, интерпретировать и применять полученные знания, играет важную роль в формировании личности ученика. Рассмотрим цифровые инструменты, способствующие качественному формированию читательской грамотности у учащихся начальной школы.

Формирование читательской грамотности у учащихся начальной школы является важной задачей образовательной системы, регламентируемой рядом нормативных документов системы образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) устанавливает основные требования к образовательным результатам, в том числе к умениям, характеризующим понятие читательской грамотности. В стандартах акцентируется внимание на формировании у младших школьников навыков работы с текстами, умений критического мышления, а также анализа и интерпретации прочитанного. В образовательных учреждениях разрабатываются учебные программы, соответствующие требованиям ФГОС НОО. Эти программы включают разделы, посвященные формированию читательской грамотности с описанием методов и приемов работы в классе. Важно, чтобы они охватывали разнообразные виды чтения: ознакомительное, изучающее и поисковое [2].

Для формирования читательской грамотности у младших школьников необходимо учитывать различные компоненты.

Один из ключевых компонентов читательской грамотности – это умение понимать прочитанное. Это включает в себя способность выделять основные идеи, определять главных героев, понимать основной смысл и цель текста. Для развития этого навыка важно использовать разнообразные методики обучения, которые помогут детям осознавать содержание прочитанных текстов.

Другим важным компонентом читательской грамотности является умение анализировать тексты. Этот навык помогает детям раскрывать глубинный смысл произведений и выявлять логические связи между событиями. Для развития этого компонента целесообразно использовать различные задания на анализ текстов, обсуждение содержания и взаимодействие с учителем и сверстниками. Также важным компонентом читательской грамотности является умение использовать различные цифровые инструменты для чтения и изучения текстов. Современные технологии предоставляют широкие возможности для создания интерактивных текстов, аудио- и видеоматериалов, которые могут значительно облегчить процесс формирования навыков чтения у детей. Использование цифровых инструментов позволяет делать процесс обучения более увлекательным и интерактивным, что способствует эффективному формированию читательской грамотности у младших школьников.

Таким образом, для успешного формирования читательской грамотности у младших школьников необходимо уделять внимание различным компонентам этого навыка, включая понимание прочитанного, анализ текстов и использование цифровых инструментов. Современные технологии предоставляют большие возможности для создания интерактивных и увлекательных занятий, которые помогут детям эффективно развивать свои навыки чтения и понимания текстов.

Умение читать не только включает в себя простое прочтение текста, но и способность толковать информацию, критически мыслить и применять полученные знания. Важность умения читать особенно актуальна на первом этапе обучения, потому что именно там формируются основы грамотности, влияющие на успех в учебе и освоение новых знаний. Формирование навыков чтения у младших школьников – одна из ключевых задач образовательного учреждения [4].

Учебные ресурсы в цифровом формате охватывают различные материалы, включая тексты, аудио, видео и интерактивные элементы, все это адаптировано под конкретные учебные дисциплины. Учителя свободны в выборе этих электронных средств обучения, а также в определении форм и методик ведения образовательного процесса. Благодаря новейшим технологиям, доступ к широкому спектру образовательных материалов становится удобнее и быстрее, что особенно актуально при обучении начальных классов навыкам чтения.

В современных исследованиях подчеркивается значимость интеграции электронных образовательных материалов в учебный процесс, с целью его модернизации для соответствия потребностям нашего времени.

Эти материалы отличаются широким спектром форматов, включая, но не ограничиваясь, игровыми викторинами, обогащенными медиаконтентом энциклопедиями и другими видами интерактивных изданий на разнообразные темы. Само содержимое также трансформируется, обогащаясь не просто текстом, но и добавлением видео и анимации, что делает обучение более привлекательным для детей. Такие подходы не только способствуют росту интереса к чтению среди младших школьников, но и стимулируют их креативность и воображение. Прежде всего, цифровые обучающие инструменты облегчают восприятие информации благодаря визуализации и предлагают обучающимся детальное понимание изучаемого материала. Они также способствуют увеличению интереса к обучению среди школьников, позволяя им самостоятельно исследовать темы, испытывать себя и оценивать свои достижения. Кроме того, благодаря возможностям управления обширными массивами данных, цифровые образовательные ресурсы могут предложить обучающимся значительно больше информации, чем это возможно с помощью традиционных методов, при этом все необходимые материалы удобно сосредоточены в едином месте хранения – на цифровом носителе.

Для обеспечения соответствия обучающего материала Федеральному стандарту начального образования, важно включить в электронные учебные ресурсы материалы, которые соответствуют возрасту учеников, их плану уроков и ожидаемым результатам образования. Это подразумевает не только адаптацию содержания, но и предоставление разнообразных заданий, способствующих активному участию школьников в различных формах учебной деятельности. Особенно важно это для младших школьников, чей процесс мышления больше опирается на визуальное восприятие; следовательно, включение качественного визуального материала может значительно улучшить их мотивацию и желание заниматься чтением.

Необходимо, чтобы школьники имели возможность воспользоваться электронными материалами без доступа к интернету, для чего им следует заранее загрузить нужные учебники в специально предназначенные приложения. Это обеспечит им качественный процесс обучения с использованием оффлайн контента.

При внедрении видеоматериалов в образовательный процесс важно перед просмотром организовать беседу с учащимися для определения основных моментов и вопросов, на которые они должны обратить внимание во время просмотра. После завершения просмотра следует провести обсуждение, чтобы углубить анализ информации. Длительность видео должна быть оптимальной, не превышая 3-7 минут, чтобы гарантировать полное внимание и восприятие материала.

Обратим внимание на этапы работы на уроках литературного чтения при определении тем текстов, которые активизируют познавательный интерес школьников перед чтением. Учитель объясняет важность текстов для жизни детей, отмечает ключевые темы и учитывает возрастные особенности при характеристике текстов. Форма работы на данном занятии и участие каждого; например, прием «антиципация» заключается в подго-



товке читателя или слушателя к восприятию нового материала путем активизации их знаний и предположений о содержании текста. Это помогает создать контекст и повысить интерес и внимание к предварительному обучению. Музыкальное сопровождение может усилить атмосферу и вызвать соответствующие эмоции, что способствует лучшему восприятию и подготовке учащихся к делу. Возможный ресурс для музыкального сопровождения Spotify или YouTube можно воспользоваться для поиска треков, соответствующих тематике или настроению текста. Бесплатный музыкальный архив это ресурс, где можно найти бесплатные треки для образовательных целей.

*Основной* – этап работы над произведением: учитель знакомит учащихся с различными текстами, они выполняют задания, размещенные на электронных ресурсах, основанные на разных приемах работы с информацией в тексте при чтении, а именно: поиск и извлечения информации разного вида по заданной теме из различных источников, ее осмысление, выделение главной и второстепенной информации, явной и скрытой информации, представленной в разных частях текста и др. (см. табл. 1).

Таблица 1

**Электронные ресурсы, используемые при работе с информацией**

| <i>Вид анализа</i>     | <i>Приемы работы с информацией</i>                               | <i>Ресурс</i>          |
|------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Лексический анализ     | Выделение ключевых слов, поиск синонимов и антонимов             | Thesaurus.com          |
| Морфологический анализ | Определение частей речи, анализ морфологических признаков        | Morphy.com             |
| Синтаксический анализ  | Составление синтаксических деревьев, поиск грамматических ошибок | Syntax Tree Visualizer |
| Семантический анализ   | Анализ текста для определения его смысла и контекста             | WordNet                |
| Структурный анализ     | Рассмотрение композиции текста, структуры абзацев                | MindMeister            |

*Итоговый:* подводятся итоги занятия с помощью опросов (например, Google Forms). Можно использовать для сбора отзывов о прошедшем уроке.

На уроках, направленных на развитие навыков чтения у детей младшего школьного возраста, цифровые материалы можно эффективно использовать на всех этапах, чтобы улучшить понимание прочитанного и навыки чтения. В начале урока учитель может мотивировать учеников с помощью интерактивных презентаций, видео- и аудиоматериалов, чтобы заинтересовать их в обучении и дать им возможность глубже понять изучаемый материал. Во время первого прочтения текста можно использовать цифровые инструменты для создания интерактивных заданий, игр и упражнений, направленных на развитие понимания, анализа текста и основных навыков чтения. Например, учащиеся могут отвечать на интерактивные вопросы викторины по прочитанному, анализировать информацию и читать вслух, используя самоконтроль. Для закрепления знаний можно использовать платформу Quizlet для создания карточек и викторин с терминами и вопросами по тексту, который читают учащиеся; платформа Flipgrid позволяет учащимся записывать видео-ответы, которые можно использовать для практики чтения и в качестве домашнего задания. Учащиеся также могут использовать его в качестве домашнего задания. На этапе подведения итогов цифровые ресурсы можно использовать для создания тестов на проверку знаний, упражнений и онлайн-уроков, что делает обучение более интересным и эффективным в рамках развития навыков понимания прочитанного и чтения. Используя онлайн-платформы и приложения, учащиеся могут практиковаться в самостоятельном чтении, отвечать на тестовые вопросы по материалу и выполнять задания, направленные на развитие различных аспектов читательской грамотности. Это помогает учащимся закрепить полученные в классе знания и улучшить понимание прочитанного.

Приведем пример работы с электронными образовательными ресурсами с заданием одного из таких сайтов «Школа скорочтения».

**Задание.** «Использование информации из текста для ответа на вопрос»: на экране появляется текст по теме урока, где крупным шрифтом написано «Прочитай!», дети знакомятся с данным текстом. После прочтения ребенок останавливает текст, на экране есть возможность сделать это самому, но уже эта кнопка имеет яркий цвет «Прочитал!». Данное задание дает возможность вдумчиво, без спешки прочитать текст именно в своем темпе и вникнуть в его суть, сразу после прочтения предлагаются задания на понимание прочитанного текста, а именно – перечень вопросов. В итоге появляется сводная индивидуальная таблица с результатом работы, где описано количество слов, прочитанных за минуту, указана скорость чтения с учетом понимания, понимание текста, насколько сформировано понимание текста и в чем причина. Плюсом выполнением этого задания является то, что ученик сам контролирует скорость своего чтения и останавливается, когда он уверен в прочтении текста, а анализ работы над текстом для учителя уже представлен в виде сводной таблицы, где можно вместе с учеником проанализировать его ошибки и выполнить задание повторно. В то же время, предоставленный учителю сводный отчет служит удобным инструментом для совместного анализа допущенных ошибок и повторного выполнения задачи при необходимости, подчёркивая ключевую роль самоконтроля и коррективов в процессе обучения.

Современные технологии играют ключевую роль в обучении чтению у младших школьников благодаря многообразию электронных учебных материалов. В России, благодаря национальным образовательным стратегиям, был сделан значительный шаг вперед в развитии информационно-коммуникационных технологий, что способствовало созданию единой цифровой образовательной платформы на всероссийском уровне. В арсенале этой платформы находятся многочисленные ресурсы: от электронных библиотек и коллекций учебных материалов до новостных агрегаторов и ссылок на образовательные сайты, доступные в российском интернет-пространстве. Также предоставляются инструменты для взаимодействия между учителями и учениками, справочные материалы, информация о педагогических специалистах и учебных заведениях, а также множество других сервисов, облегчающих процесс обучения.

Демонстрацией применения цифровых образовательных методик в процессе обучения детей основам чтения служит использование игровой образовательной программы от «Яндекса», называемой «Учимся читать», доступной через сервис «Яндекс. Игры». Эта программа, созданная для совместного использования детьми и их родителями, включает в себя задачи, которые предложены с учетом сложности: начиная с выбора между простыми и более трудными заданиями, которые различаются по количеству букв для выбора. Процесс начинается с рекомендаций о том, как лучше организовать учебный процесс. После этого, на экране отображается объект или персонаж, и задачей ребенка становится его идентификация, выбрав и нажав на соответствующие буквы для формирования названия или определения категории.

Чтобы организовать этот вид деятельности в классе, нужно обладать нужной аппаратурой, включая компьютер, монитор и доступ к интернету. Участие многих людей в процессе обучения добавляет ему конкурентный аспект.

Использование цифровых инструментов на уроках открывает перед младшими школьниками новые перспективы в развитии навыков чтения, сочетая традиционные методы обучения с инновационными подходами, что может привести к значительному обогащению учебного процесса и сделать его привлекательным и результативным. Следует помнить о необходимости сохранять равновесие, применяя эти инструменты в качестве дополнения к традиционным учебным методам. Успешная интеграция технологий в процесс обучения требует тщательного обдумывания со стороны педагогов и поддержки со стороны родителей и общества в целом. Поэтому цифровые инструменты могут значительно обогатить образовательную среду, при условии осознанного и умеренного использования на уроках.

#### **Список использованных источников:**

1. Азимов, Э.Г. Формирование читательской функциональной грамотности младших школьников в рамках дистанционного обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 7-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 01.11.2024).
2. Гарносьюко, Н.М. Приемы формирования читательской грамотности младших школьников / Н.М. Гарносьюко // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции, Могилев, 30 марта 2020 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2020. – С. 113-115. – Текст: непосредственный.
3. Иваненко, А.В. Методические аспекты формирования и оценивания читательской грамотности младших школьников средствами информационных и коммуникационных технологий / А.В. Иваненко, Р.М. Чудинский // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 30 марта 2022 года / Редколлегия: Р.М. Чудинский (науч. ред.), В.В. Малев, А.А. Малев (отв. ред.). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 128-134. – Текст: непосредственный.
4. Качурина, О.Л. Приемы и методы управления формированием читательской грамотности / О.Л. Качурина // Кубанская школа. – 2021. – № 2. – С. 43-48 – Текст: непосредственный.
5. Мацнева, И.В. Формирование читательской грамотности младших школьников как требование ФГОС / И.В. Мацнева // Пути повышения результативности современных научных исследований: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Воронеж, 10 мая 2022 года. Том 1. Ч. 2. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2022. – С. 106-109. – Текст: непосредственный.

**Поletaева М.А.,**  
учитель начальных классов  
МБОУ «Солнечная СОШ № 1»,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Ротова Н.А.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены вопросы внедрения нравственного воспитания младших школьников в соответствии с обновленными ФГОС НОО и цифровизацией образования. В статье поднимается проблема влияния цифровизации на духовно-нравственное воспитание младших школьников, а также цифровые инструменты в работе педагога.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, младшие школьники, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты.

**Poletaeva M.A.,**  
Primary school teacher  
MBOU «Solnechnaya SOSH No. 1»,  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Rotova N.A.,**  
Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **DIGITAL TOOLS IN THE WORK OF AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE TASKS OF MORAL EDUCATION**

**Abstract.** This article discusses the issues of the introduction of moral education of younger schoolchildren in accordance with the updated Federal State Educational Standards and the digitalization of education. The article raises the problem of the influence of digitalization on the spiritual and moral education of younger schoolchildren, as well as digital tools in the work of a teacher.

**Key words:** moral education, primary school students, digital educational environment, digital tools.

Нравственное воспитание детей является неотъемлемой частью их всестороннего развития. В этот период закладываются основополагающие элементы личностного роста, социального поведения и формирования ценностных ориентиров. В рамках Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России выделяется социальный заказ на образование, который можно охарактеризовать через несколько ключевых понятий и их взаимосвязь [1]:

✓ **Духовно-нравственное развитие личности** подразумевает последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы в процессе социализации. Это включает в себя формирование способности оценивать и осознанно выстраивать отношения к себе, окружающим, обществу, государству и миру в целом, основываясь на традиционных моральных нормах и нравственных идеалах.

✓ **Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России** – это педагогически организованный процесс, направленный на усвоение и принятие обучающимися базовых национальных ценностей, которые имеют иерархическую структуру и сложную организацию.

В современных условиях цифровые инструменты могут существенно обогатить процесс нравственного воспитания, предоставляя новые возможности для взаимодействия и обучения. Рассмотрим несколько полезных инструментов и их применение в образовательном процессе.

Современное образование претерпевает радикальные преобразования под влиянием интеграции инновационных учебных технологий, что влечет за собой глубокую переоценку статуса учителя и качественных изменений в необходимых ему навыках цифровой грамотности.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», входящий в состав национального проекта «Образование», нацелен на создание интегрированной цифровой инфраструктуры, которая обеспечивает взаимодействие всех участников образовательного процесса. В рамках данного проекта педагоги начальных классов получают доступ к современным цифровым инструментам, что существенно обогащает их методический арсенал и позволяет эффективно реализовывать задачи нравственного воспитания [2].

Внедрение цифровых технологий предоставляет возможность для создания интерактивных и персонализированных образовательных маршрутов, где нравственные ценности становятся центральным элементом обучения. Учителя могут использовать мультимедийные ресурсы, онлайн-платформы, и виртуальные классы для работы над темами дружбы, честности, ответственности и уважения.

Такие инструменты способствуют активному вовлечению ученика в процесс, формируя у него не только академические знания, но и важные этические ориентиры. Проект «Цифровая образовательная среда» становится опорой для педагогов, помогая им внедрять инновационные подходы к нравственному воспитанию, соответствующие требованиям современного мира.

Современный мир характеризуется разнообразием информационно-коммуникационных технологий, которые активно используются как педагогами, так и обучающимися в рамках всех образовательных программ. Цифровые технологии глубоко интегрированы в учебный процесс, пронизывая все его уровни без исключений, включая начальную школу. Этот процесс внедрения технологий за последние годы развивался синхронно с глобальной цифровизацией общества и резко усилился под влиянием массового перехода к дистанционному обучению – явления, ставшего вынужденным катализатором изменений в образовательной системе.

Новые технологии предоставляют уникальный образовательный опыт, акцентируя внимание на цифровизации образовательной среды. Однако на текущий момент существует неопределенность в вопросах применения цифровых образовательных ресурсов и их классификации, что продолжает вызывать дискуссии в академических кругах.

Современные технологии прочно внедряются в образовательный процесс, открывая новые горизонты для педагогов, в том числе для учителей начальной школы. Цифровые инструменты способствуют успешной реализации задач нравственного воспитания, повышая мотивацию младших школьников к обучению и разнообразя методы и формы работы с детьми. В данной статье мы рассмотрим, как современные цифровые инструменты могут поддержать педагогов начальной школы в решении задач нравственного воспитания.

В условиях стремительного технологического развития педагогам необходимо осваивать новейшие методы взаимодействия с учениками. Это позволит эффективно формировать у них высокие нравственные ценности и укреплять моральные ориентиры, что является важной задачей в современном образовательном процессе.

В рамках национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года особое внимание уделяется модернизации образовательной системы, включая внедрение цифровых инструментов в работу педагогов начальной школы. Эти инструменты призваны не только облегчить образовательный процесс, но и существенно повысить качество нравственного воспитания.

Цели государства в области образования отражают стремление к созданию более эффективной и адаптивной модели, способной отвечать вызовам современности. Воспитание моральных ценностей, формирование ответственности и уважения у детей становятся приоритетами, которые требуют интеграции новых технологий. Использование цифровых платформ и приложений позволяет педагогу в интерактивной форме проводить занятия, вовлекать детей в обсуждение важных этических вопросов и развивать критическое мышление.

Таким образом, реализация задач нравственного воспитания через цифровизацию образования способствует созданию гармоничной среды, где учащиеся не только осваивают навыки, но и формируют ценностные ориентиры для будущей жизни. Эти усилия соответствуют стратегическим приоритетам государственной политики и направлены на укрепление отечественного образования [3].

В государственной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р) установлены приоритеты государственной политики в области воспитания на период до 2025 года, которые должны быть реализованы в системе образования (далее – Стратегия) [4]. Одним из этих приоритетов является формирование высокого уровня духовно-нравственного развития у детей. Для достижения этой цели необходимо обновление учебно-воспитательного процесса с учётом современных научных достижений и отечественных традиций. В разделе «Обновление воспитательного процесса с учётом современных достижений науки и на основе отечественных традиций» в Стратегии выделяются и разрабатываются основные направления воспитания, которые соотносятся с основными направлениями воспитания по ФГОС НОО. Одним из таких направлений является «Духовное и нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей», которое рассматривается в нашем исследовании [5].

Рассмотрим некоторые цифровые инструменты для нравственного воспитания младших школьников.

1. Создание классовых блогов или страниц в социальных сетях предоставляет возможность для коллективного обсуждения нравственных дилемм. Такие платформы способствуют обмену мнениями между детьми, позволяют им делиться собственными мыслями и получать обратную связь от сверстников и учителей. Это, в свою очередь, способствует формированию критического мышления и ответственности за свои высказывания.

2. Quizlet – это онлайн-платформа, позволяющая создавать и использовать учебные материалы, такие как карточки, тесты и игры. Она делает процесс обучения интерактивным и увлекательным.

Возможности применения данной платформы в нравственном воспитании:

✓ **Создание карточек по нравственным темам:** Учителя могут создавать карточки на темы, такие как честность, уважение, доброта, и командный дух, что поможет детям усвоить ключевые понятия и ценности.

✓ **Игровые формы обучения:** Функции, такие как викторины и тесты, позволяют организовать занятия в формате игры, что дополнительно мотивирует учеников и способствует их вовлеченности в процесс.

✓ **Совместные проекты:** Задания на создание совместных наборов карточек могут развивать социальные навыки и способствовать командной работе.

3. ClassDojo – образовательная платформа, которая помогает наладить взаимодействие между учителями, родителями и учениками, создавая позитивную атмосферу в классе.

Возможности применения в нравственном воспитании:

✓ **Система поощрений:** Учителя могут вводить систему наград за достижения в области нравственного поведения, что помогает формировать позитивные привычки у детей.

✓ **Обсуждение нравственных дилемм:** Платформа позволяет организовывать обсуждения различных ситуаций и дилемм, что способствует развитию критического мышления и умению принимать правильные решения.

✓ **Информирование родителей:** ClassDojo предоставляет возможности для обмена информацией с родителями о поведении и успехах детей, что создает совместное пространство для воспитания и развития.

Далее рассмотрим, как интегрировать эти платформы в учебный процесс на уроках литературного чтения.

**Quizlet:** На начальном этапе урока можно создавать карточки с ключевыми нравственными понятиями, героями литературных произведений или моральными уроками. Например, карточки могут содержать вопросы о том, как поступают герои в сложных ситуациях и каким образом это соотносится с понятием «добро».

**ClassDojo:** Эту платформу можно использовать для создания атмосферы взаимопомощи и поддержки в классе. Например, можно установить правила, поощряющие доброту и уважение к другим. В начале урока стоит обсудить успехи класса, связанные с нравственными ценностями, что подчеркивает важность этих принципов в жизни каждого ученика.

Обе платформы, Quizlet и ClassDojo, являются мощными инструментами для учителей при реализации задач нравственного воспитания. Они позволяют создавать интерактивные и увлекательные занятия, направленные на формирование у детей социально-позитивных навыков и нравственных ценностей. Использование цифровых инструментов в образовательном процессе не только способствует лучшему усвоению учебного материала, но и укрепляет взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, создавая пространство для совместного роста и развития.

**Quizlet:** В процессе изучения литературных произведений на основной части занятия использование платформы Quizlet позволяет создавать разнообразные задания, проверяющие понимание текста через вопросы о морали и нравственных поступках, затрагиваемых в произведениях. К примеру, после прочтения сказки «Цветик-семицветик» можно организовать интерактивную викторину, на которой ученики обсудят, что они узнали о понятиях добра и зла, милосердия и эгоистичности, а также о том, как эти темы перекликаются с их собственным жизненным опытом.

**ClassDojo:** На основном этапе целесообразно использовать ClassDojo для интерактивной оценки нравственного поведения учащихся. Они могут зарабатывать очки за активное участие в обсуждениях на темы морали и нравственности, а также за уважительное отношение к мнениям товарищей. Это не только формирует у детей понимание ценности их точки зрения, но и способствует уважению к мнению сверстников.

**Quizlet:** Для заключительной части урока Quizlet позволит создать тесты по прочитанным произведениям, позволит включить задания, направленные на выявление нравственных уроков, которые можно извлечь из литературного текста. Это поможет учащимся не только запомнить ключевые сюжетные детали, но и осознать значение нравственных уроков, представленных в произведении.

**ClassDojo:** В завершение урока можно провести рефлексию с помощью ClassDojo, в ходе которой ученики поделятся своими мыслями о том, какие нравственные уроки они усвоили и как могут применить их в повседневной жизни. Это может осуществляться через публикации в классовой ленте, где каждый сможет выразить свое мнение и поделиться своим опытом.

**Quizlet:** Используя Quizlet, можно организовать опросы для оценки понимания нравственных аспектов урока и получения обратной связи от учащихся. Ученики смогут анонимно отвечать на вопросы о том, какие нравственные понятия они усвоили и как эти знания могут быть применены в их жизни.

**ClassDojo:** ClassDojo также позволяет учителям предоставлять обратную связь, основанную на наблюдениях за поведением учащихся. Это дает возможность выделять и поощрять тех, кто активно демонстрирует нравственные качества, такие как щедрость, сочувствие и честность. Это способствует созданию культуры позитивного поведения в классе.

Цифровые инструменты открывают новые горизонты для реализации задач нравственного воспитания в начальной школе. Они делают образовательный процесс более активным и интересным, предлагают различные способы коммуникации и взаимодействия, а также способствуют развитию личностных характеристик и социальной ответственности у детей младшего школьного возраста.

В заключение, важно подчеркнуть, что использование цифровых технологий может значительно обогатить образовательный процесс и помочь в достижении целей нравственного воспитания. Педагоги должны применять эти инструменты с умом, соотнося их с образовательными задачами, стремясь создавать в классе положительную и поддерживающую атмосферу. Таким образом, мы сможем заложить прочный фундамент для формирования нравственной личности, обладающей высокими моральными ценностями.

**Список использованных источников:**

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: пособие / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 23 с. (Стандарты второго поколения). – Текст: непосредственный.
2. Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.12. 2019 № 56962). – URL: [https://lic-int-pos-im-marshala-zhukova-r38.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/195/3961/2\\_prikaz\\_649\\_02122019.pdf](https://lic-int-pos-im-marshala-zhukova-r38.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/195/3961/2_prikaz_649_02122019.pdf) (дата обращения: 05.12.2024). – Текст: электронный.
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения: 05.12.2024). – Текст: электронный.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 05.12.2024).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044/> (дата обращения: 05.11.2024). – Текст: электронный.

**Селиверстова М.В.,**

канд. пед. наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Галимуллина А.М.,** магистрант,

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **РАЗВИТИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание логопедической работы, направленной на развитие артикуляционной моторики у младших школьников с речевыми нарушениями посредством технологий визуальной поддержки. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов коррекции речевых нарушений, способствующих повышению качества образовательного процесса. В исследовании представлены подходы к использованию визуальных технологий, таких как схемы, иллюстрации и видеоинструкции, которые помогают детям лучше усваивать движения артикуляционного аппарата. Особое внимание уделено влиянию визуализации на формирование точных артикуляционных навыков, что является важным условием для нормализации речевой функции. Приводятся примеры практического применения технологий визуальной поддержки, а также рекомендации по их интеграции в логопедическую работу.

**Ключевые слова:** артикуляционная моторика, младшие школьники, речевые нарушения, технологии визуальной поддержки, логопедическая практика, коррекция речи, визуализация.

**Seliverstova M.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Galimullina A.M.,** Master's student

BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **DEVELOPMENT OF ARTICULATION MOTOR SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING VISUAL SUPPORT TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY PRACTICE**

**Abstract.** The article deals with the content of speech therapy work aimed at the development of articulation motor skills in junior schoolchildren with speech disorders by means of visual support technologies. The relevance of the topic is conditioned by the need to find effective methods of correction of speech disorders, contributing to the improvement of the quality of the educational process. The study presents approaches to the use of visual technologies such as diagrams, illustrations and video instructions that help children to better learn the movements of the articulatory apparatus. Special attention is paid to the influence of visualization on the formation of accurate articulation skills, which is an important condition for the normalization of speech function. Examples of practical application of visual support technologies are given, as well as recommendations for their integration into speech therapy work.

**Key words:** articulation motor skills, junior schoolchildren, speech disorders, visual support technologies, speech therapy practice, speech correction, visualization.

Проблема сформированности артикуляционной моторики у детей младшего школьного возраста является актуальной в современных условиях развития специального дефектологического образования. Развитие артикуляционной моторики первично зависит физиологических особенностей органов речевого аппарата и их согласованных движений. Соответственно качество артикуляционной моторики в свою очередь влияет на качество речевого развития у младших школьников, так как непосредственно артикуляционная моторика обеспечивает точное звукопроизношение. Артикуляционная моторика – это сложный двигательный процесс для детей, имеющих речевые нарушения, который требует создания специальных условий и коррекционно-педагогических средств для систематического логокоррекционного сопровождения.

Важную роль в формировании звукопроизношения играет четкая, точная, координированная работа артикуляционных органов, способность их к быстрому и плавному переключению с одного движения на другое, а также к удержанию заданной артикуляционной позы. На важность и необходимость своевременного формирования артикуляционной моторики у детей с речевой патологией указывали многие отечественные исследо-

ватели Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Ф.Ф. Рау, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др. Недоразвитие артикуляционной моторики проявляется в различных нарушениях звукопроизношения. Недостатки произношения отрицательно сказываются на эмоционально-психическом состоянии ребенка, затрудняют общение со сверстниками, препятствуют полноценному овладению письменной формой речи. Это диктует необходимость формирования артикуляционной моторики в процессе коррекционно-логопедической работы. Артикуляционная моторика – совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата и обеспечивающая одно из условий правильного звукопроизношения [3].

Под артикуляцией (лат. *articulatio* от *articulare* – расчленять, членораздельно, ясно произносить) понимают работу произносительных органов при образовании звуков речи, а также положение этих органов, необходимое для образования определенного звука. Артикуляционный отдел состоит из языка, губ, нижней челюсти, мягкого неба, uvулы, зубов, альвеол и твердого неба. Наиболее подвижным речевым органом является язык. Он состоит из корня языка и спинки, в которой различают заднюю, среднюю и переднюю части [6]. В широком смысле слова под артикуляцией понимают двигательную активность мышц дыхательной системы, гортани, глотки, небной занавески, нижней челюсти, языка, губ. Благодаря воспитанию правильной артикуляции у ребенка в будущем вырабатывается и безупречная дикция. Проблемой развития артикуляционной моторики с целью развития речи, профилактики нарушений звукопроизношения занимались: Т.В. Буденная, Г.А. Каше, Н.Л. Крылова, Р.Е. Левина, О.В. Правдина, Е.Ф. Рау, Т.А. Ткаченко, М.Ф. Фомичева и другие.

Логопедическая работа, направленная на развитие артикуляционной моторики у младших школьников с речевыми нарушениями, представляет собой важное направление в образовательной и коррекционной деятельности. Актуальность исследования, связанного с данным вопросом, определяется необходимостью повышения качества образовательных процессов, связанных с коррекцией речевых нарушений, а также стремлением к внедрению инновационных технологий в образовательную практику [1].

В процессе работы над артикуляционной моторикой целесообразно формировать у ребенка и другие сопроводительные практические действия: жевание, глотание, сосание и т.п., а также мимические позиции: улыбка, намазывание лба, нахлестывание, оскал и т.д. Такие позиции могут быть опорными для формирования артикуляции определенных звуков речи и в целом хорошо входят в практику использования ребенком при необходимости потребления пищи, общения с окружающими тому подобное. Следовательно, в процессе их применения ребенок самостоятельно будет использовать эти движения и позиции, тренируя себя и закрепляя необходимые для артикуляции фонем определенные моторные действия и формируя определенные кинестетические ощущения, возникающие при удерживании позиций.

Использование технологий визуальной поддержки, таких как схемы, иллюстрации, видеоматериалы и анимации, способствует улучшению восприятия информации детьми с особенностями речи. Визуализация, являясь инструментом наглядного сопровождения, позволяет школьникам младшего возраста легче понимать и выполнять упражнения, направленные на развитие артикуляционных навыков. Особое внимание в данной области уделяется созданию методик, которые максимально адаптированы к возрастным и когнитивным особенностям детей, страдающих речевыми нарушениями.

Работа над артикуляционной моторикой, включающая элементы визуализации, является процессом многоэтапным, требующим тщательной подготовки. На первом этапе проводится диагностическое обследование, целью которого становится определение уровня сформированности артикуляционных движений. На основе полученных данных составляется индивидуальный план коррекционной работы. Второй этап включает непосредственное применение технологий визуализации: картинки с последовательностью движений; видеоролики, демонстрирующие правильные артикуляционные позы; схемы, отражающие последовательность выполнения упражнений [4].

Технологии визуальной поддержки, используемые в процессе коррекционной работы, включают в себя несколько направлений: иллюстрации, демонстрирующие правильные положения языка и губ; динамические схемы, описывающие порядок выполнения артикуляционных движений; видеоинструкции, которые способствуют точному воспроизведению артикуляционных действий. Кроме того, для повышения эффективности работы применяется сочетание визуальных материалов с тактильными и кинестетическими методами. Таким образом, создаётся комплексный подход, обеспечивающий развитие навыков моторной координации у младших школьников [5].

Особенности использования визуализации в логопедической работе заключаются в её способности значительно облегчить восприятие информации детьми. Например, демонстрация артикуляционных упражнений с использованием ярких, детализированных изображений способствует повышению интереса у ребёнка, что является важным фактором для успешного обучения. Кроме того, такие материалы дают возможность родителям, вовлечённым в процесс коррекции, лучше понимать суть заданий и помогать своим детям в выполнении упражнений. Коррекционная работа с использованием визуализации способствует не только улучшению артикуляционной моторики, но и развитию общей координации движений, внимания и памяти. При этом важным становится обеспечение последовательности в работе: начиная с простых упражнений, логопед постепенно переходит к более сложным. Это позволяет добиться устойчивого результата и закрепить полученные навыки.



Итак, логопедическая работа, направленная на коррекцию нарушений моторики периферийной части органов речи у детей, должна формироваться в системе: с учетом уровня (глубины) нарушений артикуляционной и дыхательной моторики у детей, места локализации, нарушения (губы, нижняя челюсть, язык, язычок и т.п.), тонуса мышц органов артикуляции (наличия вялого или спастического тонуса мышц), а также в общем моторных и интеллектуальных возможностей ребенка (выбор позы при проведении коррекционной работы, доступных для понимания и выполнения ребенком упражнений и заданий). Только с учетом всех особенностей ребенка и при правильном выборе средств коррекции четком, последовательном, поэтапном планировании коррекционной работы можно добиться максимальной эффективности при проведении подготовки органов артикуляции к постановке звуков речи.

Таким образом, технологии визуальной поддержки становятся эффективным инструментом в логопедической практике, направленной на развитие артикуляционной моторики у младших школьников с нарушениями речи. Их использование обеспечивает интеграцию современных подходов в образовательный процесс, что, в свою очередь, способствует повышению качества коррекционной работы и улучшению коммуникативных способностей детей. Применение визуализации, в сочетании с другими методами, даёт возможность достичь устойчивого прогресса в коррекции речи, что является важным шагом на пути к социальной адаптации ребёнка

**Список использованных источников:**

1. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду: программа и методические рекомендации / В.В. Гербова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 56 с.
2. Колупаева, Ю.А. К вопросу о комплексном подходе к коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с дизартрией / Ю.А. Колупаева, В.А. Мезенцева. – Москва, 2018. – С. 350-355.
3. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: пособ. для учителей / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 2015. – 245 с.
4. Невская, В.П. Речевые игры и упражнения: пособие для учителей-логопедов, воспитателей и родителей / В.П. Невская. – Москва: ТЦ Сфера, 2013. – 64 с.
5. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 445 с.
6. Расторгуева, Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2002. – № 2. – С. 50-53.

**Синебрюхова В.Л.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности формирования у детей младшего школьного возраста традиционных российских ценностей средствами уроков труда. Автор рассматривает возможности организации разных видов деятельности при формировании у обучающихся традиционных российских ценностей в процессе освоения учебного содержания, предусмотренного федеральной рабочей программой по учебному предмету «Труд (технология)».

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, традиционные российские ценности, урок труда (технологии).

**Sinebryukhova V.L.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### **FORMATION OF TRADITIONAL RUSSIAN VALUES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AT LABOR LESSONS (TECHNOLOGY)**

**Abstract.** The article reveals the features of the formation of traditional Russian values in children of primary school age by means of labor lessons. The author considers the possibilities of organizing different types of activities in the formation of traditional Russian values in students in the process of mastering the educational content provided for by the federal work program for the academic subject «Labor (technology)».

**Key words:** children of primary school age, traditional Russian values, labor lesson (technology).

В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» дана характеристика понятия «традиционные ценности»: «традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России».

К традиционным российским ценностям, согласно Указу, относятся такие ценности, как: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [4].

В Федеральном законе от 19.12.2023 г. № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» в п.1 части 6.3 статьи 12 отмечается, что «при разработке ООП ООО организации предусматривают непосредственное применение при реализации обязательной части образовательной программы ООО федеральных рабочих программ по учебным предметам «Труд (технология)». Данные изменения вступили в силу с 1 сентября 2024 года [6].

Это свидетельствует о том, что с 2024-2025 учебного года в начальном общем образовании введен новый учебный предмет Труд (технология), одной из задач которого является воспитание уважительного отношения к людям труда, к культурным традициям, понимания ценности предшествующих культур, отраженных в материальном мире.

Решение поставленной задачи прежде всего нашло отражение в содержании учебного предмета Труд (технология). В рамках каждого года обучения предусматривается изучение такого раздела, как «Технологии, профессии и производства». Для каждого класса определены соответствующие содержание, так, в *первом классе* в тематическом планировании выделена тема – «Традиции и праздники народов России, ремесла, обычаи; во *втором классе* – Традиции и современность. Культурные традиции; в *третьем классе* – Непрерывность процесса деятельностного освоения мира человеком и создания культуры; в *четвертом классе* – Сохранение и развитие традиций прошлого в творчестве современных мастеров. Бережное и уважительное отношение людей к культурным традициям. Изготовление изделий с учетом традиционных правил и современных технологий» [5].

Все вышесказанное подчеркивает важность и актуальность формирования у обучающихся начальных классов традиционных российских ценностей средствами уроков Труд (технология).

В Информационно-методическом письме «Об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2024-2025 учебном году» отмечается, что существенная роль в достижении намеченных целей и задач, предусмотренными новыми нормативными документами, отводится, прежде всего, учителю, который является непосредственным организатором образовательной деятельности обучающихся на уроке. Именно учитель, реализуя предметное содержание, осуществляет выбор технологий, методов и приемов освоения изучаемых тем.

Одним из важных аспектов, именно он выделяется в нормативно-методических документах, является установка на самостоятельное решение обучающимися проблем, обозначенных в рамках содержания учебного предмета Труд (технология). В связи с чем существенное внимание уделяется разным видам деятельности на уроках. Остановимся на данном аспекте [2].

*Сенсорная деятельность.* В последние годы значительное место в жизни школьников занимают компьютерные технологии, которые пронизывают весь образовательный процесс. Изменение требований к образовательной среде в общеобразовательных организациях привело к тому, что у обучающихся уменьшились возможности реального созерцания окружающей действительности, их эмоциональное восприятие. Именно поэтому на уроках труда (технологии) целесообразно организовать наблюдения, которые позволят в большей степени привлечь внимание к реальным явлениям, фактам и процессам.

Наиболее целесообразным на данном этапе приобретает просмотр и анализ видео фрагментов (фильмов), демонстрирующих специфику быта человека, традиционные праздники народов России, тайны ремесел и обычаи народов многонациональной страны в разные эпохи нашего государства. Так, например, при разработке в первом классе проекта на тему «Традиции и праздники народов России» именно видео фрагменты в полной мере отразят красоту и неповторимость традиций и праздников российского народа, колорит ремесел и обычаев народов России. Работа с материалами видео фрагментов должна вестись осознанно и основательно, учителю следует обращать внимание на все детали демонстрируемого содержания, тем самым формировать такие ценности, как историческая память и преемственность поколений, единство народов России и др. Такие детские фильмы, как «Хозяйка Медной горы», «Рождество в России», «Белый Бим черное ухо», «Чук и Гек», «Новогодние приключения Маши и Вити» и др. могут быть использованы для выбора фрагментов по темам курса Труд (технология). Например, во втором классе в рамках федеральной образовательной программы по предмету Труд (технология) в разделе «Мастерская рукодельницы» предлагается на уроках выполнить проект на тему «Подарок малышам «Волшебное дерево»», предшествовать данному проекту может просмотр фрагмента из фильма «Рождество в России». Такие ценности, как созидательный труд, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, гуманизм, милосердие и другие становятся объектом рассмотрения в рамках урока.

Применяя видео фрагменты на уроке труда (технологии), организуя работу с обучающимися, рекомендуется следовать алгоритму, который в свое время был предложен Дэвидом Колба в качестве обобщенного способа действия [3, с. 12].

На первом этапе – *актуализация знаний или «погружение»* – рекомендуется организовать проверку знаний и умений обучающихся, полученных ранее в рамках изучения близких по содержанию тем на уроках технологии или других учебных предметов, таких как «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Изобразительное искусство» и т.д. Ценным становится опора учителя на субъектный опыт обучающихся. При этом важно не только актуализировать имеющиеся предметные знания, но и сосредоточиться на таких метапредметных умениях, как целеполагание, разработка единых критериев оценки видео сюжета, выработка правил взаимодействия и др. Учитель в данной ситуации в обязательном порядке перед просмотром уточняет цель просмотра и проводит инструктаж с обучающимися.

На этом же этапе осуществляется непосредственный просмотр видео фрагмента, содержащего необходимую информацию для дальнейшего рассмотрения и анализа. Следуя методике работы с любым текстом, в том числе, содержащемся в видео, важно сформулировать проблему или вопрос (серию вопросов), требующих решения.

Второй этап – *реакция и осмысление* – предусматривает организацию работы по анализу явления, события, ситуации и др. и выбор информации для решения проблемной ситуации, если таковая имеется, или ответы на поставленные перед просмотром вопросы (задания). Организация познавательной беседы, учебного диалога или дискуссии требует включенности учителя в данный процесс, чаще всего это совместная деятельность. Однако, если обучающиеся готовы к самостоятельной работе, то допускается разделить класс на небольшие группы (3-4 человека) и предложить им выполнить задание (задания) совместно, обсуждая конечный результат, который можно зафиксировать в виде кластера, выборки ключевых фраз или текстов, раскрывающих ответы на вопросы или задания. Учитель в данном случае выполняет роль тьютора, который следит за работай мини-групп, координирует ее и направляет в нужном направлении.

Третий этап – *формулировка выводов* – нацелен на представление обучающимися результата работы, в данном случае формулирование заключительных выводов по материалам просмотренного видео, они могут быть представлены не только в словесной форме, но и в виде наглядных материалов, которые фиксируются на доске. Если же работа выполнялась в мини-группах, то организуется сначала выступление каждой из них с результатами своей деятельности, затем обсуждаются полученные результаты и принимаются решения

обобщающего характера. Важно акцентировать внимание на новых знаниях и умениях, поэтому учитель подводит обучающихся к выводу о том, какая цель была достигнута, какие новые «открытия» были сделаны в совместной деятельности, насколько полученное знание важно для каждого, можно ли установить связь между ранее изученными темами и новыми знаниями, умениями. И что самое важное, какие ценности для нас важны и почему.

Существенную роль на данном этапе играет оценивание, которое осуществляется с учетом выделенных на первом этапе критериев. Оценка дается в обязательном порядке при совместной деятельности с обучающимися. Среди критериев ведущее место должны занимать такие критерии, как активность обучающихся при обсуждении видео фрагмента, глубина осмысления рассматриваемого в видео фрагменте материала, оригинальность высказываний обучающихся при решении проблемы, ответе на вопросы, решении заданий.

Именно организация сенсорной деятельности младших школьников становится первоочередной задачей учителя, решение которой осуществляется на уроках труда (технологии) с применением видео фрагментов исторической ценности. Целенаправленное наблюдение и выявление конкретных исторических явлений и фактов определенной тематики окажут значительное воздействие не только на достижение предметных результатов, но и обеспечит достижение метапредметных и личностных планируемых результатов, представляющих ценность для любой образовательной деятельности, в том числе сенсорной. Важно отметить, что существенные изменения при сенсорной деятельности на уроках труда (технологии) происходят и в эмоциональной сфере младших школьников, не менее важной для их полноценного развития, чем все другие: эмоциональное восприятие реальных событий, явлений, происшествий в любом случае находят отклик при их созерцании, тем более при умелом руководстве учителя.

*Исследовательская деятельность.* Данный вид деятельности характеризуется прежде всего наличием проблемы, решение которой требует «добывания» младшими школьниками новых знаний и освоения новых умений. Безусловно, выполнение проектов и есть проектно-исследовательская деятельность. На данном этапе в реальной практике нередко на уроке учителем организуется работа с разными видами текстов. Как правило, учитель стремится использовать научные и справочные тексты, которые содержат ценную информацию в явном виде. Однако, по нашему мнению, одно из ведущих мест занимают художественные тексты, которые рекомендуется использовать на разных этапах урока при освоении предметного содержания.

Именно художественный текст, по мнению Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильева Ю.В. Казарина, можно охарактеризовать как «сложный или комплексный текст (параметр структуры), произведение художественного стиля (параметр функционально-стилевой), текст подготовленный (параметр подготовленности), нефиксированный (параметр алгоритмизации), мягкий (параметр экспликации замысла), дескриптивный с элементами деонтического и аксиологического текстов (функционально-прагматический параметр), целостный и связный» [1, с. 55].

Поскольку проектно-исследовательская деятельность предполагает опору на мыслительные операции, такие как, анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д., то именно работа с художественными текстами дает возможность научить младших школьников применять данные приемы в разных видах деятельности.

Так, например, в первом классе в рамках федеральной образовательной программы по предмету Труд (технология) в разделе «Бумажная мастерская» предлагается на уроках выполнить проект на тему «Скоро Новый год». В качестве источников для получения новой информации, выявления традиций и исторических смыслов могут быть полезна работа с художественными текстами классической литературы для детей. К ним можно отнести такие произведения, как А.Т. Аверченко «Рождественский день у Киндяковых», Л.Н. Андреева «Ангелочки», Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством», Ф.М. Достоевского «Мальчик на елке у Христа», А.И. Куприна «Елка в капелке», Н.С. Лескова «Святочные рассказы» и другие. Однако для сравнения образов, традиций и т.д. можно предложить художественные тексты и из современной литературы такие, как А.А. Усачева «Школа снеговиков» и «Все про Дедморозовку», С.М. Усачевой и др. «Вечная сказка (Новогодняя история)», Э.Н. Успенского «Новый год в Простоквашино» и другие. При этом усвоение темы, приобщение к ценностям осуществляется не на формальном запоминании и использовании обучающимся готового образца, а на его конструировании в процессе совместно-распределительной деятельности.

Отметим, что исследовательская деятельность позволяет обучающимся на уроке выполнять разные роли – они могут стать «исследователями», «экспериментаторами», «конструкторами», «технологами», «оппонентами», «критиками», «редакторами» и др. Все это возможно, если при организации работы с художественными текстами использовать специальные методы их анализа. К таким методам относятся анализ образов героев, дидактические игры, театрализация, работа с иллюстрацией к тексту и другие.

*Творческая деятельность.* Проектно-исследовательская деятельность немыслима без включения обучающихся в творческую работу, предусматривающую выполнение особого вида заданий. На уроках труда (технологии) такие задания становятся неотъемлемой частью всей деятельности, поскольку сущность уроков заключается прежде всего в формировании у обучающихся способности к творчеству, в классификации Н.М. Коньшевой такие уроки называются эмоционально-ценностными. Хотим обратить внимание на особенность данного типа уроков – воздействие на эмоции младших школьников через творческую деятельность они приходят к осмыслению и овладению ценностями. Другими словами, данные уроки изначально призваны приобщать обучающихся начальных классов к ценностям, которые пронизывают содержание федеральной образовательной программы по предмету Труд (технология) и не противоречат ценностям, выделенными в Указе президента и основных нормативных документах (ФГОС, ФОП и др.).

Не будем останавливаться на классификации творческих заданий, обратим внимание лишь на заданиях, которые предусматривают выполнение художественных работ, таких, как выставка картин, подготовка костюмов и декораций к спектаклю, иллюстрация прочитанного художественного произведения, изготовление макетов и композиций разной тематики и др. Все это сопряжено с такой формой организации урока как творческие мастерские. Федеральной образовательной программой по предмету Труд (технология) предусмотрена организация разных видов мастерских. Например, Пластилиновая мастерская и Бумажная мастерская организуется в первом классе; Художественная мастерская и Конструкторская мастерская – по второму классу; Мастерская рукодельницы и Мастерская инженера-конструктора, строителя, декоратора – в третьем классе; Студия Мода – в четвертом классе. Стремление авторов программы погрузить младших школьников в атмосферу мастерской позволяет затронуть и эмоциональную сферу обучающихся, приблизить их к реальной деятельности отечественных мастеров, показать важность и ценность результатов человеческого труда. Все это позволяет учителю акцентировать внимание всех участников деятельности на таких ценностях, как «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [4].

Так, в третьем классе в рамках федеральной образовательной программы по предмету Труд (технология) в разделе «Мастерская инженера-конструктора, строителя, декоратора» обучающимся предлагается на уроках выполнить проект на тему «Парад военной техники». Безусловно, данный проект направлен на приобщение младших школьников к таким ценностям, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы и др. Творчество в первую очередь заключается в определении эпохи проведения парада; создании его концепции; разнообразии родов войск, принимающих участия в военном параде и т.д. Данной работе предшествует глубокая и основательная предварительная работа, которая может быть организована с учетом описанной нами деятельности – сенсорной (просмотр видео фрагментов) и исследовательской (изучение и анализ художественной литературы).

Все это доказывает тот факт, что указанные виды деятельности: сенсорная, исследовательская и творческая, неразрывно связаны между собой и в полной мере способствуют формированию у обучающихся начальных классов традиционных российских ценностей, ставших неотъемлемой частью деятельности педагога и его воспитанников. Содержание каждого учебного предмета, в том числе учебного предмета Труда (технология) призвано транслировать обучающимся традиционные российские ценности, выделенные на государственном уровне. Осмысление обучающимся начальных классов таких традиционных российских ценностей, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России осуществляется не только средствами содержания, но и средствами организации учебно-воспитательного процесса, формами и способами взаимодействия всех субъектов образования.

#### **Список использованных источников:**

1. Казарин, Ю.В. Лингвистический анализ текста: учебное пособие для вузов / Ю.В. Казарин; под научной редакцией Л.Г. Бабенко. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 132 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-17902-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – Режим доступа: URL: <https://urail.ru/bcode/533941> (дата обращения: 12.12.2024).
2. Методические рекомендации по организации приобщения обучающихся общеобразовательных организаций к традиционным российским ценностям в ходе урочной деятельности. – Режим доступа: URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/> (дата обращения 12.12.2024).
3. Модестов, С.Ю. Цикл Дэвида Колба и теория поэтапного формирования умственных действий / С.Ю. Модестов. – Режим доступа: URL: [http://www.treko.ru/show\\_article\\_927](http://www.treko.ru/show_article_927) (дата обращения: 12.12.2024).
4. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения 12.12.2024).
5. Федеральная рабочая программа по предмету Труд (технология) для 1-4 классов образовательных организаций // Режим доступа: URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/frp-trud-tehnologiya\\_1-4\\_09062024.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/frp-trud-tehnologiya_1-4_09062024.pdf) (дата обращения 12.12.2024).
6. Федеральный закон от 19.12.2023 г. № 618-ФЗ о внесении изменений в Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» // Нормативные документы. – Режим доступа: URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения 12.12.2024).

**Таранова А.Р.**, студент  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Сетяева Н.Н.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Гордеев Д.С.**, студент  
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** *Гибкость определяется как физическое качество, обозначающее уровень подвижности в суставах опорно-двигательного аппарата и возможность выполнения движений с широкой амплитудой. Известно, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития многих физических качеств, в том числе и гибкости. Если этого не происходит, то время для формирования физической и функциональной основы будущего физического потенциала можно считать упущенным. Целью исследования явилась оценка развития гибкости обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.*

**Ключевые слова:** *гибкость тела, интеллектуальные нарушения, обучающиеся младшего школьного возраста.*

**Taranova A.R.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Setyaeva N.N.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Gordeev D.S.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## ASSESSMENT OF THE FLEXIBILITY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** *Flexibility is defined as a physical quality indicating the level of mobility in the joints of the musculoskeletal system and the ability to perform movements with a wide range. It is known that primary school age is the most favorable period for the development of many physical qualities, including flexibility. If this does not happen, then the time for the formation of the physical and functional basis of the future physical potential can be considered lost. The aim of the study was to assess the flexibility development of primary school students with intellectual disabilities.*

**Key words:** *body flexibility, intellectual disabilities, primary school students.*

**Актуальность.** Известно, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития многих физических качеств, в том числе и гибкости. Если этого не происходит, то время для формирования физической и функциональной основы будущего физического потенциала можно считать упущенным. В этот период закладываются основы культуры движений, успешно осваиваются ранее не известные упражнения, приобретаются новые двигательные навыки. Почти все показатели двигательных способностей ребенка демонстрируют высокие темпы прироста. Наиболее интенсивное увеличение наблюдается в показателях гибкости [4; 6].

Таким образом, оценка развития гибкости у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является актуальной задачей, направленной на улучшение их физического состояния, повышение качества жизни и успешную социальную интеграцию. Проведение исследований в этой области поможет разработать эффективные методики и подходы, способствующие всестороннему развитию детей с интеллектуальными нарушениями.

**Цель исследования:** провести оценку развития гибкости обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Педагогический эксперимент был организован на базе КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Целью эксперимента являлась оценка уровня развития гибкости у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В исследовании участвовали две группы: 2-Б класс, состоящий из 10 учащихся (7 мальчиков и 3 девочки), и 3-А класс, насчитывающий 8 учащихся (6 мальчиков и 2 девочки).

**Методы исследования.** Для оценки уровня гибкости использовались педагогические наблюдения и методы педагогического тестирования.

Наблюдение проводилось систематически в ходе урока по адаптивной физической культуре. Для обеспечения объективности результатов были выбраны следующие этапы наблюдения:

1. Подготовительный этап: определение критериев наблюдения (амплитуда движений в суставах, координация движений, уровень участия и мотивации детей); подготовка оборудования и средств для фиксации данных (протокол наблюдений, гониометр).

2. Основной этап: проведение наблюдений во время урока по адаптивной физической культуре, включающих упражнения на развитие гибкости; фиксирование наблюдений в протокол с указанием даты, времени и условий проведения занятия.

3. Заключительный этап: анализ собранных данных, выявление закономерностей и тенденций.

Основными критериями педагогического наблюдения были: амплитуда движений в суставах: оценка степени подвижности в различных суставах (плечевом, тазобедренном, коленном, голеностопном); координация движений: способность детей выполнять упражнения с координированными движениями различных частей тела; уровень участия и мотивации: активность и заинтересованность детей в выполнении упражнений.

Для каждого критерия были разработаны конкретные показатели, позволяющие проводить количественный и качественный анализ наблюдений. На основе анализа данных были сделаны выводы о степени развития гибкости у детей с интеллектуальными нарушениями. Применение метода педагогического наблюдения позволило получить ценную информацию о процессе развития гибкости у детей с интеллектуальными нарушениями и определить направления для дальнейшего совершенствования нашего исследования.

Тестирование для определения уровня гибкости проводилось с помощью предложенных тестов: показатели углов к горизонту при наклоне вперед в положении сидя на полу с прямыми ногами; показатели углов отведения тазобедренного сустава; выкрут в плечевых суставах; выкрут прямых рук из положения перед собой в положение назад выполняется с использованием гимнастической палки (веревки) при вертикальном положении туловища; поднимание рук вверх из положения лежа на животе; гониометрия.

**Результаты.** Вначале тестирование проводилось по двум основным критериям: углы наклона вперед в положении сидя на полу с прямыми ногами и углы отведения тазобедренного сустава (левая и правая нога) в различных направлениях. В тестировании приняли участие две девочки из класса 3-А.

Первая испытуемая: угол наклона вперед составил 35 градусов, что было оценено как выраженный показатель гибкости. Углы отведения тазобедренного сустава показали высокие результаты: 81 градус вперед и 31 градус назад для правой ноги, а также 75 градусов вперед и 58 градусов назад для левой ноги. Все показатели были оценены как выраженные.

Вторая испытуемая: угол наклона вперед составил 16 градусов, что было оценено как умеренный показатель гибкости. Углы отведения тазобедренного сустава также показали высокие результаты: 66 градусов вперед и 35 градусов назад для правой ноги, а также 65 градусов вперед и 52 градуса назад для левой ноги. Все показатели были оценены как выраженные.

Удельный вес показателей гибкости среди девочек был следующим: 50% показали выраженную гибкость в наклоне вперед, 50% – умеренную. 100% показали выраженную гибкость в отведении тазобедренного сустава вперед и назад для обеих ног. Эти данные свидетельствуют о начальном уровне развития гибкости у девочек и показывают, что несмотря на интеллектуальные нарушения, они демонстрируют хорошие показатели гибкости, что является хорошим базисом для дальнейшего развития.

Далее мы рассмотрели результаты тестирования гибкости девочек 2 класса «Б». Большинство девочек имеют выраженную гибкость при наклоне вперед и при отведении правой ноги вперед. Однако гибкость при отведении правой ноги назад и левой ноги назад у большинства девочек была незначительной или умеренной.

Данные по развитию гибкости у девочек с интеллектуальными нарушениями в двух тестах: выкрут в плечевом суставе (в градусах) и поднимание рук вверх из положения лежа на животе (в сантиметрах) показывают, что по первому показателю: 3-А класс (n=2): средний показатель составляет  $43 \pm 2,12$  градуса; 2-Б класс (n=3): средний показатель значительно ниже и составляет  $19,33 \pm 3,46$  градуса. Поднимание рук вверх из положения лежа на животе (см): 3-А класс (n=2): средний показатель составляет  $55,5 \pm 0,35$  см; 2-Б класс (n=3): средний показатель составляет  $33,67 \pm 4,09$  см. Сравнение показателей гибкости между классами показал, что показатели выкрута в плечевом суставе у учениц 2-Б класса значительно ниже показателей учениц 3-А класса. Разница между средними значениями составляет 23,67 градуса, что указывает на незначительную гибкость плечевого сустава у девочек 2-Б класса. В тесте на поднимание рук вверх из положения лежа на животе, ученицы 3-А класса показывают более высокие результаты (55,5 см против 33,67 см). Это может свидетельствовать о лучшей гибкости и силе мышц верхней части тела у учениц 3-А класса. Для выкрута

в плечевом суставе  $t$ -критерий составил – 5,84, что при критических значениях  $t$  (2,35; 4,54; 10,21) соответствует  $p < 0,01$ , что свидетельствует о значимых различиях между группами. Для поднимания рук вверх из положения лежа на животе  $t$ -фактическое составило – 5,32, что также указывает на статистически значимые различия ( $p < 0,01$ ).

Проанализировав результаты оценки развития гибкости у обучающихся (девочек), было выявлено, что тест «Показатель угла к горизонту при наклоне вперёд в положении сидя на полу с прямыми ногами» смогли выполнить 4 ученицы из 5. Это говорит о хорошем показателе развития гибкости.; тест «Показатели углов отведения тазобедренного сустава» на правую ногу смогли выполнить все 5 учениц, с отведением правой ноги назад успешно справились 2 ученицы из 5, у остальных 3-х имеется незначительный уровень развития гибкости, то есть низкий уровень развития. С отведением левой ноги вперёд справились 4 ученицы из 5, что говорит об хорошем уровне развития гибкости, с отведением левой ноги назад справились 2 ученицы, другие 2 ученицы показали умеренный показатель развития гибкости и 1 незначительный.

Результаты тестирования гибкости у мальчиков с интеллектуальными нарушениями из 3-А класса по нескольким параметрам: углов наклона вперед и отведения тазобедренного сустава в разных направлениях для каждой ноги, представлены в виде фактических значений и их оценок, а также рассчитаны удельные веса различных оценок в процентах.

Большинство мальчиков – 57,15%, демонстрируют незначительную гибкость при наклоне вперед; 85,72% имеют умеренную гибкость при отведении тазобедренного сустава назад правой ногой. При отведении назад левой ногой большинство мальчиков (42,86%) имеют умеренную гибкость, однако 28,57% показывают выраженную гибкость, и столько же – незначительную. Эти данные могут указывать на необходимость усиленного внимания к упражнениям на развитие гибкости, особенно в области наклонов вперед, для улучшения общего физического состояния обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

В сравнении с третьим классом, все участники эксперимента из класса 2-Б, демонстрируют выраженную гибкость в упражнении «Показатели углов к горизонту при наклоне вперед в положении сидя на полу с прямыми ногами», что свидетельствует о хорошем уровне физической подготовки в этом аспекте.

Отведение тазобедренного сустава. Правая нога: отведение вперёд показывает, что у большинства мальчиков развита выраженная гибкость, за исключением одного, у которого умеренная гибкость. Отведение назад в основном показывает незначительную и умеренную гибкость, что может указывать на необходимость дополнительной работы над этим аспектом. Левая нога: отведение вперёд демонстрирует высокие показатели гибкости у большинства мальчиков, с преобладанием умеренной и выраженной гибкости. Отведение назад вновь показывает, что большая часть участников имеет умеренную гибкость, с несколькими случаями незначительной гибкости.

Таким образом, проведённое исследование показывает, что у мальчиков с интеллектуальными нарушениями выражена гибкость в упражнениях на наклон вперёд. Тем не менее, в упражнениях на отведение тазобедренного сустава, особенно назад, наблюдаются значительные различия в уровне гибкости, что указывает на необходимость дополнительной целенаправленной работы в этом направлении для улучшения их физической подготовки.

Для анализа развития гибкости у мальчиков с интеллектуальными нарушениями были использованы так же два показателя: выкрут в плечевом суставе и поднимание рук вверх из положения лежа на животе. Для класса «3-А» среднее значение составляет  $18 \pm 2,57$  градусов. Для класса «2-Б» среднее значение составляет  $17,43 \pm 3,12$  градусов. Значение  $t$ -фактическое равно 0,14, что значительно меньше критических значений  $t$  (1,78; 2,68; 3,92). Значение  $P > 0,05$ , что говорит о статистически незначимых различиях между группами по данному показателю.

Поднимание рук вверх из положения лежа на животе (см). Для класса «3-А» среднее значение составляет  $31,14 \pm 2,5$  см. Для класса «2-Б» среднее значение составляет  $33,29 \pm 4,5$  см. Значение  $t$ -фактическое равно 0,42, что также меньше критических значений  $t$  (1,78; 2,68; 3,92). Значение  $P > 0,05$ , что также указывает на статистически незначимые различия между группами по этому показателю. Следовательно, результаты первого этапа исследования показывают, что показатели гибкости у мальчиков с интеллектуальными нарушениями из классов «3-А» и «2-Б» статистически незначимы, что означает отсутствие существенных различий в уровне развития гибкости между двумя группами.

Также мы проанализировали результаты оценки развития гибкости у мальчиков, было выявлено, что тест «Показатель угла к горизонту при наклоне вперёд в положении сидя на полу с прямыми ногами» смогли выполнить 8 учеников из 14. Это говорит о неплохом общем показателе развития гибкости.; тест «Показатели углов отведения тазобедренного сустава» на правую ногу смогли выполнить 13 учеников, умеренный (средний) уровень отведения правой ноги назад наблюдается у 10 из 14 учеников, у остальных 4-х имеется незначительный уровень развития гибкости, то есть низкий уровень развития. С отведением левой ноги вперёд справились 12 учеников из 14, что говорит о хорошем общем уровне развития гибкости, с отведением левой ноги назад справились 2 учеников, другие 7 учеников показали умеренный уровень развития гибкости и 5 незначительный уровень развития.



**Вывод.** Таким образом, результаты исследования позволили выявить текущие показатели гибкости и оценить необходимость дальнейшей работы в этом направлении. Дальнейшее исследование будет направлено на проверку и обоснование предложенных методов, форм и средств развития гибкости у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Будет разработан и апробирован комплекс, учитывающий выявленные в констатирующем эксперименте особенности, что позволит повысить эффективность занятий и улучшить показатели гибкости у детей.

#### **Список использованных источников**

1. Курманбаева, Ф.А. Стретчинг – как средство развития гибкости и повышения физической активности / Ф.А. Курманбаева // Науки о здоровье. – Москва: БМИК. – 2020. – С. 285-286.
2. Мордашова, Е.Г. Влияние занятий йогой на развитие гибкости детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / Е.Г. Мордашова, Ю.А. Бахарев // Адаптивная физическая культура. – 2016. – № 4. – С. 44-46.
3. Осипова В.Н. Сенситивные периоды развития физических качеств / В.Н. Осипова. – Москва: МГПУ, 2010. – С. 1-2.
4. Adams, J.S. Essentials of Musculoskeletal Care / J.S. Adams. – 4th ed. – Rosemont: American Academy of Orthopaedic Surgeons. – 2022. – 1259 p.
5. Magee, D.J. Orthopedic Physical Assessment / D.J. Magee. – 4th ed. – Philadelphia: W.B. Saunders Company. – 2012. – 234 p.
6. Norkin, C.C. Clinical Measurement of Joint Motion / C.C. Norkin, D.J. White. – 3th ed. – Rosemont: American Academy of Orthopaedic Surgeons. – 2020. – 152 p.

**ТРЕК 3.**  
**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**  
**В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

---

УДК 376.42

**Антропова Е.С.**, магистрант  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Квасных Г.С.**,  
зав. кафедрой «Начальное, дошкольное и специальное образование»,  
канд. пед. наук, ст. преподаватель  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ**  
**ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию экологической воспитанности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Рассматривается значение экологического воспитания для развития личности и социальной адаптации детей. Обосновывается необходимость создания условий, способствующих формированию экологического сознания и ответственного отношения к окружающей среде.*

***Ключевые слова:** экологическая воспитанность, интеллектуальные нарушения, младшие школьники, экологическое воспитание.*

**Antropova E.S.**, Master's student  
of the Department of Primary,  
Preschool and Special Education of the  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Kvasnykh G.S.**,  
Head of the Department  
of Primary, Preschool and Special Education PhD, Senior Lecturer  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

**THE STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION**  
**OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

***Abstract.** The article is devoted to the study of environmental education of students with intellectual disabilities. The importance of environmental education for the development of personality and social adaptation of children is considered. The need to create conditions that promote the formation of environmental awareness and a responsible attitude to the environment is substantiated.*

***Key words:** environmental education, intellectual disabilities, primary school children, environmental education.*

В настоящее время вопросы защиты естественной экологической среды становятся наиболее актуальными. Это происходит по причине активной и порой нерациональной деятельности человека. Человек на протяжении многих лет истории бесконтрольно использовал природные ресурсы, загрязнял, а порой и вовсе истощал водные объекты природы, уничтожал места обитания различных диких животных, нарушал устоявшиеся экосистемы, не задумываясь о том, к каким последствиям это может привести. Подобное поведение ставит под угрозу не только дальнейшее состояние окружающей среды, но и будущее человека.

На данный момент мы можем стать свидетелями различных экологических катастроф, которые происходят по вине человека, и даже несмотря на это многие люди продолжают проявлять потребительское отношение к природным ресурсам и к окружающей среде в целом. Данная тенденция наталкивает нас на складывающееся противоречие между осведомленностью людей о проблемах, связанных с экологией, и реальными действиями, которые они совершают в повседневной жизни.

Защита окружающей среды – это долг каждого человека и одна из важнейших задач современного мира. Устойчивость и благополучие будущего поколения напрямую зависит от действий, которые совершаются нами в настоящем. Для того чтобы решить или хотя бы не ухудшить складывающуюся экологическую ситуацию, необходимо объединить усилия как со стороны мирового сообщества, так и каждого человека. Мысль о важности сохранения окружающей среды должна прививаться с раннего возраста посредством воспитания.

Воспитание – это ключевой процесс становления личности, который направлен на её всестороннее развитие. В рамках воспитательного процесса ребёнок усваивает определённые моральные и нравственные эталоны поведения, устоявшиеся в обществе, любовь к Родине, а также приобретает знания о правилах поведения с окружающей средой.

Воспитание экологически осознанной личности происходит во время экологического воспитания. Понятие «Экологическое воспитание» широко раскрыто в работах А.А. Плешакова, А.С. Бахаревой, А.М. Мироновой и других [1].

Экологическое воспитание – это целостный, системный процесс, целью которого является привитие подрастающему поколению определённых экологических ценностей. В контексте привития экологических ценностей раскрывается механизм формирования уважительного отношения к природе, осознание её важности для человеческой жизни, а также приобретение навыков бережного взаимодействия с окружающей средой.

В связи с ситуацией, складывающейся в мире, каждый человек должен обладать сформированным экологически осознанным и правильным отношением к окружающей среде, так как это является составляющим элементом современной, разносторонне воспитанной личности. Особое внимание в процессе экологического воспитания необходимо уделить детям с интеллектуальными нарушениями.

В рамках экологического воспитания дети с интеллектуальными нарушениями не только познают окружающий мир, получая необходимые знания, умения, навыки, а также формируя правильное отношение к природе, но и развиваются в общем плане, работая над социальными навыками, эмоциональной включённостью и практическим мышлением.

Вопросами экологического воспитания детей с нарушением интеллекта занимались О.Ф. Горбунова, М.А. Зотина, С.В. Курдюкова, М.С. Мелешкина и другие [2].

Экологическое воспитание детей с интеллектуальными нарушениями – это сложный и многогранный процесс, включающий в себя не только привитие основных положений экологии, это также способ раскрыть их потенциал, привить любовь к природе и заложить основы ответственного поведения в будущем. В условиях растущей экологической нестабильности каждый человек, не взирая на физическое или психическое состояние, должен нести ответственность за свои действия и сохранение окружающей среды. Сейчас как никогда важно воспитывать поколение, которое будет готово принимать осознанные решения и активно заботиться о состоянии и сохранении окружающего мира.

Цель данной статьи – выявить имеющийся уровень экологической воспитанности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Исследование направлено на выявление актуальности данной проблемы, трудностей, возникающих в процессе экологического воспитания, а также поиск эффективных педагогических условий, которые помогут сделать данный процесс более результативным.

Экологическое воспитание детей с интеллектуальными нарушениями является важным компонентом их общего развития. Этот процесс не только способствует формированию у обучающихся осознанного отношения к окружающему миру, но и играет важную роль в социальной адаптации, развитии познавательных способностей и эмоциональной включённости.

В результате экологического воспитания у ребёнка формируется экологическая воспитанность. Понятие «экологическая воспитанность» широко раскрывается в работах Н.А. Гончаровой, Н.В. Мелеховой, Г.В. Кретиной и других [3; 4].

В соответствии с этим под экологической воспитанностью подразумевается личностное качество, которое заключается в согласованности между имеющимися экологическими знаниями, поведением и выражающееся в гуманно-ценностном отношении к природе. Экологическая воспитанность – это внутренняя готовность человека действовать в интересах природы, которая основывается на знании её законов, осознании своей ответственности и уважении к её ценности.

Для того чтобы определить уровень сформированности экологической воспитанности младших школьников с интеллектуальными нарушениями, нами было проведено диагностическое исследование на базе КГУ «Специальная школа-интернат № 2» г. Петропавловск.

В первую очередь, необходимо было выяснить, на сколько данный вопрос является актуальным в настоящее время, существует ли потребность в экологическом воспитании младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Для того чтобы это узнать, нами было проведено анонимное анкетирование учителей младших классов и воспитателей.

В анкетировании для учителей и воспитателей приняло участие 27 респондентов. Цель анкетирования – подтвердить актуальность вопроса экологического воспитания младших школьников с интеллектуальными нарушениями и выяснить мнение респондентов о наличии необходимости экологического воспитания для данной категории детей.

Анализ полученных результатов показал, что экологическое воспитание младших школьников с интеллектуальными нарушениями является важной и актуальной задачей. Все респонденты отмечают необходимость привития правильного и осознанного отношения к окружающей среде, а также выражают мысль о том, что, что полученные знания, умения и навыки помогут формировать у детей полезные привычки и могут повлиять на их поведение в будущем.

Ответы на некоторые вопросы позволили сделать вывод о том, что не все дети с интеллектуальными нарушениями осознают важность заботы о природе, а также о том, что в основном у детей проявляется выборочный интерес к вопросам сохранения окружающей среды.

Так, например, наиболее показательными стали вопросы № 3 и № 6.

В вопросе № 3 педагогам предлагалось выразить своё мнение о том, есть ли у младших школьников с интеллектуальными нарушениями понимание важности заботы об окружающей среде. Мнения педагогов по данному вопросу разделились: большая часть респондентов утверждает, что лишь некоторое количество младших школьников с интеллектуальными нарушениями обладает осознанным пониманием важности сохранения объектов природы. Полученные данные отображены на рисунке 1.

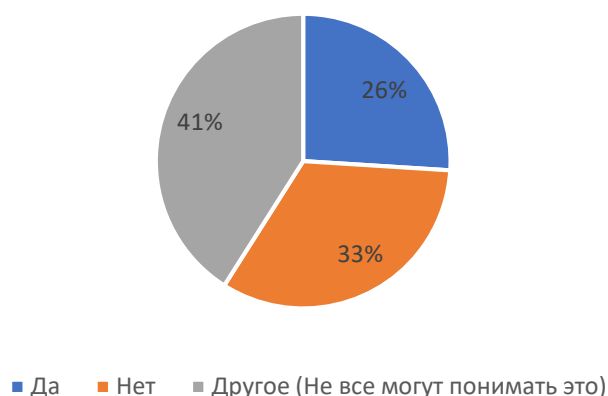


**Рис. 1.** Результаты ответов на вопрос № 3 «Считаете ли вы, что младшие школьники с интеллектуальными нарушениями понимают важность заботы об окружающей среде?»

Вопрос № 6 был нацелен на выяснение того, замечают ли респонденты интерес к вопросам экологии и защиты природы у младших школьников с нарушением интеллекта. Мнения респондентов вновь разделились: большая часть в своих ответах сделала акцент на то, что лишь у некоторых младших школьников с интеллектуальными нарушениями проявляется активный интерес к вопросам экологии и защиты природы. Полученные данные отображены на рисунке 2.

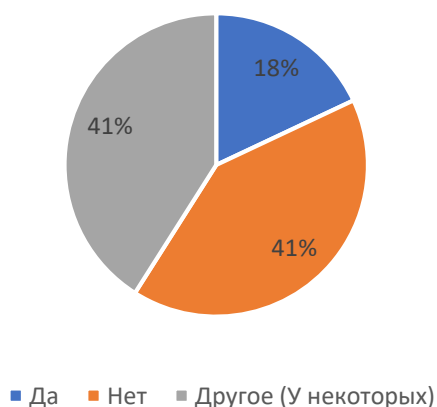


**Рис. 2.** Результаты ответов на вопрос № 6 «Замечаете ли вы у младших школьников с нарушением интеллекта интерес к вопросам экологии и защиты природы?»

Таким образом, проведённый анализ результатов анкетирования показывает, что в настоящее время вопрос экологического воспитания младших школьников с интеллектуальными нарушениями является актуальным, так как интерес к экологии у таких детей носит выборочный характер, а осознание ими важности заботы об окружающей среде требует системной работы.

Вторым шагом в процессе проведения диагностического исследования стало выделение основных компонентов экологической воспитанности: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный [5].

Таблица 1

**Компоненты экологической воспитанности и характеристика их критериев**

| Компонент                  | Критерий                                                                                            |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивный                | имеющиеся экологические знания младших школьников с интеллектуальными нарушениями.                  |
| Эмоционально-мотивационный | осознание важности и ценности природы, а также проявление эмоционально-ценностного отношения к ней. |
| Деятельностный             | готовность проявлять эколого-осознанные действия в процессе взаимодействия с объектами природы.     |

Методики диагностики были отобраны в соответствии с выделенными компонентами, а также с учётом психофизических и индивидуальных особенностей младших школьников интеллектуальными нарушениями.

В рамках проведения диагностики были задействованы 26 человек: учащиеся 2 «А» класса в составе 10 человек, учащиеся 3 «А» класса в составе 6 человек, учащиеся 4 «А» класса в составе 10 человек.

Для определения уровня когнитивного компонента экологической воспитанности был использован адаптированный вариант методики Вортоњьян Н.Г. «Знатоки природы». Цель методики – определение уровня имеющихся экологических знаний.

Анализируемые показатели: ориентирование во временах года, дифференцированном отношении растений к свету, влаге, тени, в механизмах приспособления различных насекомых к окружающей среде, о пищевых цепочках, которые чаще всего встречаются в природе.

В ходе анализа результатов был сделан вывод о том, что большая часть учеников продемонстрировали средний уровень сформированности когнитивного компонента экологической воспитанности. В процессе выполнения заданий у детей возникали небольшие трудности, некоторым требовалась помощь в виде наводящих вопросов, при формировании ответов наблюдалось допущение ошибок, неуверенность в выбранных решениях.

Более подробные результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 3.

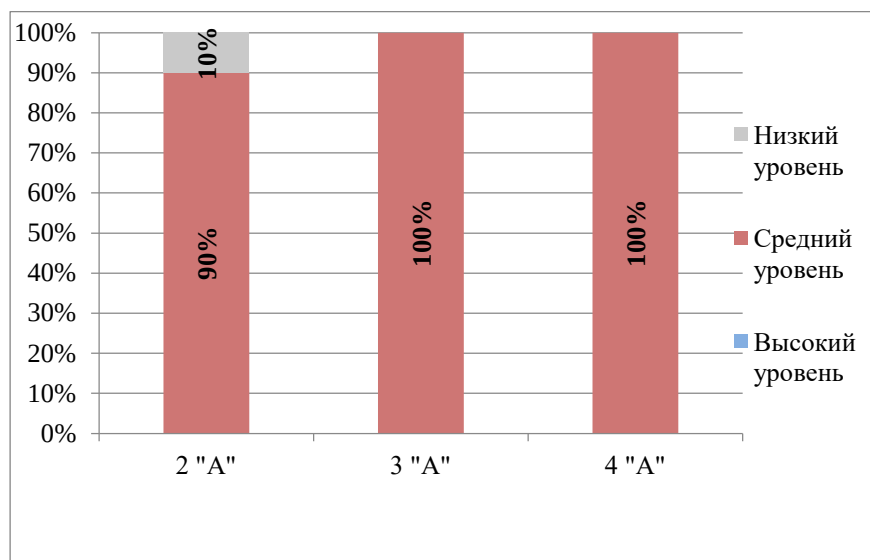


**Рис. 3.** Показатели уровней сформированности когнитивного компонента экологической воспитанности младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Для определения уровня эмоционально-мотивационного компонента использовалась методика «Моё отношение к природе» (Глазычёва С.Н.). Цель методики – определение имеющегося уровня отношения к объектам живой природы.

В ходе анализа результатов был сделан вывод о том, что в основном преобладает средний уровень сформированности эмоционально-мотивационного компонента. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями имели базовые представления о важности сохранения окружающей среды, но в процессе ответов на вопросы не всегда следовали этому принципу. Более подробные результаты продемонстрированы на рисунке 4.

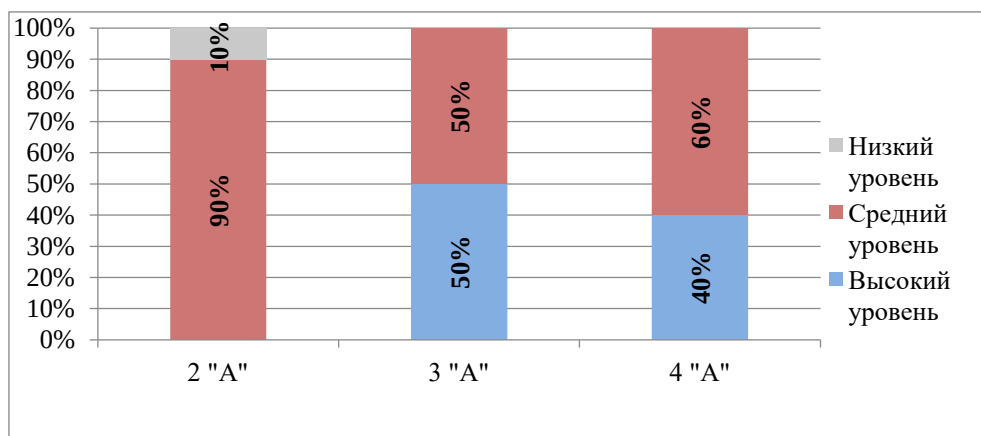


**Рис. 4.** Показатели уровней эмоционально-мотивационного компонента у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Для определения уровня сформированности деятельностного компонента использовался адаптированный вариант методики «Экологические ситуации» (по Брюхановой Е.К., Груздевой Н.В.). Цель данной методики – определить сформированность эколого-осознанного поведения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

В ходе анализа полученных результатов был сделан вывод о том, что большая часть учащихся 2 «А» класса продемонстрировали низкий уровень владения данным компонентом, они редко выбирали правильные экологически ориентированные ответы, не имея представления о том, как верно поступить в той или иной экологической ситуации. В 3 «А» классе большая часть учеников получили средний уровень, выбрав правильный вариант решения экологических ситуаций, но с допущением некоторых ошибок или неуверенности с собственным выбором. В 4 «А» классе был выявлен учащийся с высоким уровнем сформированности деятельностного компонента, в своих ответах он выбирал правильные варианты решения ситуаций и показывал положительное поведение по отношению к объектам природы. Более подробные результаты продемонстрированы на рисунке 5.

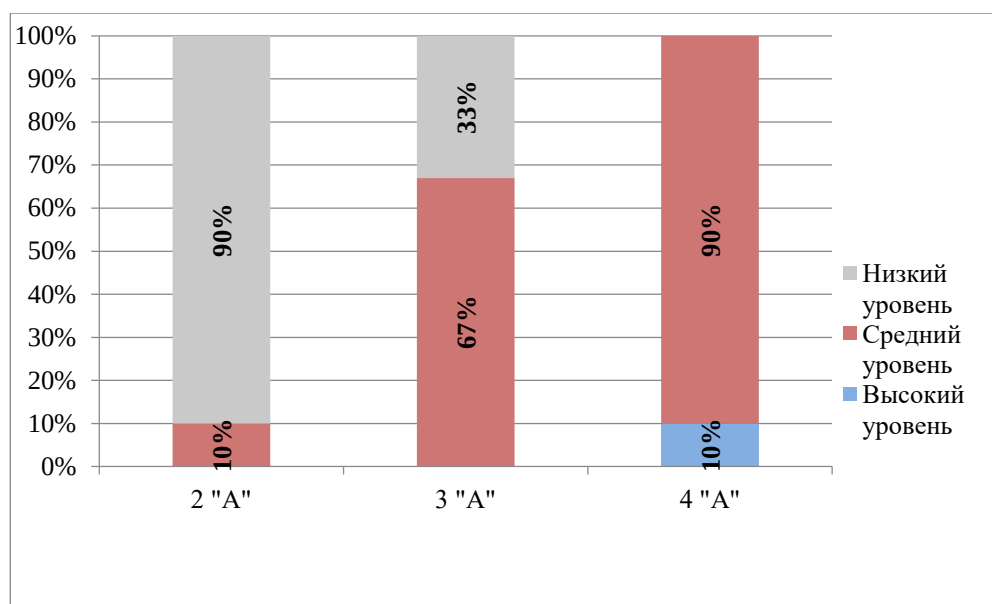


**Рис. 5.** Показатели уровней деятельностного компонента у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

На основе полученных результатов имеющихся уровней когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностного компонентов, были выявлены уровни сформированности экологической воспитанности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Более подробные результаты продемонстрированы на рисунке 6.

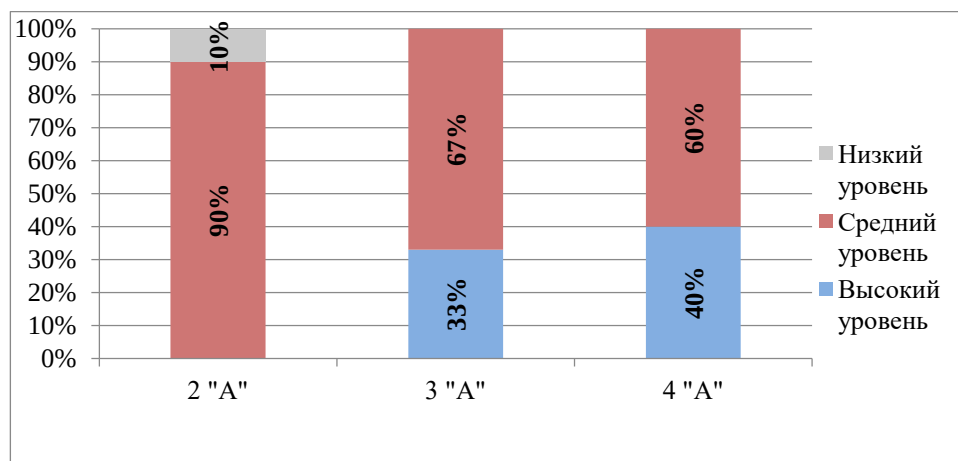


**Рис. 6.** Уровни сформированности экологической воспитанности младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Анализируя полученные данные, можно сказать, что в основном у детей проявляется средний уровень сформированности экологической воспитанности. Выделенный уровень свидетельствует о том, что у детей частично сформирована экологическая воспитанность, они имеют начальные представления об объектах окружающей среды, могут осознавать некоторые, происходящие в природе, процессы, но не понимать их значимость. Заинтересованность в вопросах экологии выражена слабо, проявляется в редких случаях. В процессе природоохранной деятельности действуют только под руководством педагогов или воспитателей. Привычки, позволяющие говорить об экологически осознанном поведении, слабо сформированы, их проявление остаётся несистематичным и не всегда осознанным.

В результате проведённого диагностического исследования были выявлены определённые трудности, возникающие в процессе формирования экологической воспитанности младших школьников с интеллектуальными нарушениями: ограниченное понимание экологических понятий и взаимосвязей в природе; недостаточная осознанность действий в процессе взаимодействия с объектами окружающей среды; низкий уровень мотивации и интереса к экологическим темам.

Таким образом, проведённый анализ подчёркивает необходимость организации педагогических условий, которые будут направлены на повышение эффективности процесса экологического воспитания младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

#### **Список использованных источников:**

1. Быкова, Н.В. Особенности экологического воспитания в начальной школе / Н.В. Быкова // Наука, техника и образование. – 2018. – № 8 (49). – С. 79-84.
2. Гончарова, Н.А. Диагностика уровней эколого-эстетической воспитанности младших школьников как основа экологического и эстетического воспитания в рамках начальной школы / Н.А. Гончарова, Г.В. Кренинина, Н.В. Мелехова // Наука и образование. – 2023. – № 1. – С. 8-11.
3. Гринёва, Е.А. Формирование экологической культуры младших школьников в духовно-нравственном аспекте: критериально-диагностический комплекс / Е.А. Гринёва, Л.Х. Давлетшина // Поволжский педагогический иск. – 2014. – № 3 (9). – С. 57-59.
4. Несговорова, Н.П. Конструктивный подход в формировании экологической воспитанности у детей младшего школьного возраста / Н.П. Несговорова, Е.П. Богданова, В.Г. Савельев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 30-35.

**Ахметдинова Д.Ч.,**  
учитель-дефектолог  
МБДОУ детский сад № 37 «Колокольчик»,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Кожанова Н.С.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## **РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу роли социальных проектов в развитии духовно-нравственной сферы у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Известно, что у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью снижена активность и ориентированная деятельность, следовательно, смещена их система потребностей в сторону усиления примитивного и физиологического. Социальные проекты служат важным инструментом социальной интеграции и преодоления барьеров в общении для детей с особыми образовательными потребностями. Описываются методические подходы к организации социальных проектов, направленных на формирование нравственных ценностей, развитие духовных качеств. В работе также акцентируется внимание на необходимости взаимодействия с семьей и обществом, их вовлеченности в данный коррекционный процесс. Взаимодействие всех участников проекта способствует более глубокому пониманию детьми своего места в обществе и формированию позитивной самоидентификации. Результаты эксперимента показывают, что участие в социальных проектах способствует не только улучшению социальных навыков, но и психологическому благополучию детей, что, в свою очередь, положительно влияет на их духовно-нравственную сферу.

**Ключевые слова:** социальный проект, метод проектирования, духовно-нравственная сфера, интеллектуальная недостаточность, нравственное развитие, нравственность, духовность, нравственные чувства, сознание и мышление.

**Akhmetdinova D.Ch.,**  
Teacher-defectologist  
MBDOU kindergarten No. 37 «Kolokolchik»,  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Kozhanova N.S.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **THE ROLE OF SOCIAL PROJECTS IN THE DEVELOPMENT OF THE SPIRITUAL AND MORAL SPHERE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Abstract.** The article is devoted to the role of social projects in the development of the spiritual and moral sphere in older preschool children with intellectual disabilities. It is known that pupils with intellectual disabilities have reduced activity and oriented activity, therefore, their system of needs is shifted towards strengthening the primitive and physiological. Social projects serve as an important tool for social integration and overcoming communication barriers for children with special educational needs. Methodological approaches to the organization of social projects aimed at the formation of moral values and the development of spiritual qualities are described. The work also focuses on the need for interaction with family and society, their involvement in this correctional process. The interaction of all project participants contributes to a deeper understanding of children's place in society and the formation of a positive self-identification. The results of the experiment show that participation in social projects contributes not only to the improvement of social skills, but also to the psychological well-being of children, which, in turn, has a positive effect on their spiritual and moral sphere.

**Key words:** social project, the design method, spiritual and moral sphere, intellectual insufficiency, moral development, morality, spirituality, moral feelings, consciousness and mind.



Духовно-нравственное развитие детей – это важный аспект их общего развития, который закладывает основы для формирования личности, эмоционального интеллекта и социальных навыков. Для детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью этот процесс требует особого внимания и подхода. Социальные проекты могут стать эффективным инструментом, позволяющим развивать нравственные ценности и обеспечивать интеграцию этих детей в общество.

Социальные проекты представляют собой организованные мероприятия, направленные на выполнение конкретных задач в социальной сфере. Они способствуют формированию у детей навыков социального взаимодействия, эмпатии и ответственности. Для детей с интеллектуальной недостаточностью такие проекты могут быть адаптированы в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями.

Научно-методическую основу вопроса составляет методология социального проектирования (Н.Г. Алексеева, О.Е. Бочарова, К.М. Кантора, О.Г. Прикот, А.В. Розенберга, В.М. Розина, Л.А. Радченко, А.Н. Кошечко и др.). Исходные принципы социального проектирования разрабатывались Н.А. Аитовым, Т.М. Дридзе, И.К. Корниловым, И.И. Ляховым, Г.П. Щедровицким и др. Более подробно можно ознакомиться с характеристиками социального проектирования в работах В.И. Курбатова и О.В. Курбатовой.

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Обладает широкими возможностями применения на всех уровнях образовательной системы и способствует более эффективному выполнению аналитических и организационно-управленческих задач.

Социальный проект – сконструированное инициатором проекта нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы, и воздействие которого на людей считается положительным по своему социальному значению [2; 13].

В.И. Курбатов и О.В. Курбатова считают, что социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений.

«Социальное проектирование – это целенаправленная значимая деятельность обучающихся, в ходе которой разрабатываются различные варианты решения социальных проблем. Основной целью этого процесса является – создание условий, способствующих формированию у обучающихся собственной точки зрения по актуальным социальным вопросам» [2; 15].

Одним из положительных аспектов социального проектирования является активное применение воспитанниками своих знаний, навыков общения и сотрудничества. С помощью проведения воспитанниками интервью, опросов и других форм, они могут наблюдать результаты своей деятельности.

Метод проектирования учитывает интересы детей, поэтому применяется творческий подход благодаря которому развиваются исследовательские навыки воспитанников, а еще умение ориентироваться в информационном пространстве. Метод позволяет достигать поставленных дидактических целей через тщательную разработку выявленной проблемы. Затем должен сформироваться практический результат, который будет выступать продуктом всей деятельности. Проектный метод также способствует взаимодействию различных разделов образовательной программы, то есть, их интеграции. Подход направлен на развитие личности ребенка, его познавательных и творческих способностей.

А.И. Фархшатова акцентирует важность использования данного метода в работе с детьми старшего дошкольного возраста и говорит, что: «именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации: формировать свою Я - концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых». Исходя из вышесказанного, мы убеждаемся, что субъектами проектной деятельности являются воспитанники и взрослые, принимающие участие в проектировании [6, с. 14].

И.А. Фархшатова предложила технологию разработки социального проекта и описала основные требования к проекту [6, с. 16]. «План действий и этап практических шагов (от «проекта» к «продукту») несут в себе логику всего социального проектирования: получение информации о социальном объекте (познание) – проблематизация информации – преобразование социального объекта. Следование данной логике поможет специалисту или команде специалистов в целом максимально избежать возможных рисков в дальнейшей реализации проекта» [6, с. 17].

К проекту предъявляются основные требования:

- 1) ограниченность (т.е. по времени, целям и задачам, результатам и т.д.);
- 2) целостность;
- 3) последовательность и связность;
- 4) объективность и обоснованность;
- 5) компетентность автора и команды;
- 6) жизнеспособность и наличие перспектив для дальнейшего развития проекта.

Задачи духовно-нравственного воспитания детей могут быть достигнуты в процессе разработки и дальнейшей реализации проектов [3, с. 43].

Поскольку дети с интеллектуальной недостаточностью имеют значительные трудности в формировании духовно-нравственной сферы, это проявляется в бедности эмоций, слабости интеллектуальной деятельности, низком уровне осознания морально-нравственных норм и правил, незнании общих правил повседневной жизни, слабой мотивации к освоению нравственных установок.

При организации работы необходимо опираться на следующие принципы:

«1. Единство обучения и воспитания в процессе коррекции недостатков психофизического развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

2. Доступность воспитания – организация воспитательного процесса на уровне реальных возможностей детей с умственной отсталостью.

3. Воспитание через труд.

4. Индивидуальный и дифференцированный подход в воспитании – всестороннее изучение личности обучающихся с умственной отсталостью и определение воспитательного воздействия с учетом выявленных индивидуально-типологических особенностей детей» [5, с. 763].

Необходимо проводить коррекционную работу по формированию духовно-нравственной сферы у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, воспитывать навыки культуры поведения в общении с людьми, навыки коммуникабельности (воспитанники должны научиться выражать просьбу, уметь адекватно реагировать на общение, уметь защитить себя или избежать опасности). Важно развивать у детей такие чувства как сострадание, радость, жалость и т.д. И в то же время уделять внимание внешним формам поведения [1, с. 36].

При организации социальных проектов для детей с интеллектуальной недостаточностью важно учитывать их индивидуальные особенности. Включение элементов игры и творчества облегчает восприятие материала и делает участие более увлекательным. Методики, такие как ролевые игры, создание совместных поделок, театрализованные представления, могут стать основой для активного участия детей и усвоения нравственных уроков [4, с. 105].

Необходимо помнить, что важную роль в духовно-нравственном и патриотическом воспитании играют не только дошкольные учреждения, но и семья. Вся работа воспитателя и семьи должна быть построена одинаково, все действия согласованы, только в этом случае будет осуществляться успешное взаимодействие. Пример взрослых, родителей, воспитателей, педагогов является авторитарным для ребенка. Задача педагогов заключается в том, чтобы заинтересовать и вовлечь в активную деятельность родителей, а также дать им понять, что особенно в семье, обязаны сохраняться и передаваться нравственные и духовные традиции и ценности, созданные нашими предками. Взаимодействием и общей идеей помочь сформировать как можно раньше у ребенка любовь и уважение ко всему окружающему [2, с. 15].

Метод проектирования требует активного участия со стороны родителей в проектной деятельности. Благодаря данному методу участники проекта могут обучаться и самостоятельно применять нравственные нормы в повседневной жизни. Это способствует созданию позитивной атмосферы и укрепляет связь между детьми, их родителями и обществом в целом. Совместные мероприятия, такие как выездные пикники, культурные праздники, мастер-классы, акции, создают условия для воспитанников и их семей ощутить ценность сообщества. В этом контексте родители стали нашими союзниками: стараемся привлечь внимание родителей и реализовать каждый проект с их участием. Вовлечение родителей в проектную деятельность и активное участие в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения являются необходимыми для эффективного и успешного развития ребенка.

Участие в социальных проектах позволяет детям испытывать множество эмоций через взаимодействие с ровесниками и взрослыми. Это создает возможности для освоения социальных норм и правил поведения. Например, участие в благотворительных акциях, проектах по уходу за животными или экологии формирует у детей чувство ответственности за окружающий мир и помогает им понять важность помощи другим.

Исследование различных социальных проектов показало, что они могут быть разнообразными и направлены на различные аспекты развития личности детей.

Один из таких проектов – «Спешите делать добро!», который представляет собой групповой интегрированный проект, ориентированный на информационно-практические задачи и имеющий краткосрочную цель.

Цель данного проекта – развитие нравственных качеств личности дошкольников, имея возможность проявить социальную активность с помощью совершения добрых поступков.

Продукт данного проекта – театрализованное представление для детей «Муха Цокотуха» и благотворительная акция «От чистого сердца». Данные мероприятия способствуют сбору необходимых вещей для детей, находящихся в тяжелых жизненных ситуациях.

Другим примером социального проекта является «В гости к бабушке Фольклору», который также представляет собой групповой проект, но уже с познавательно-творческой направленностью и долгосрочной целью.

Цель этого проекта – приобщение детей к духовно-нравственным ценностям посредством ознакомления и проведения народных фольклорных праздников.

Продуктами данного проекта выступают игровая программа с участием родителей «Коляда, Коляда в детский сад пришла» и фольклорный праздник «Весенние поделки с мамочками».

Еще одним интересным примером социального проекта является «Сундучок русских народных сказок», который также представляет собой групповой проект, но уже с познавательно-творческой направленностью и долгосрочной целью.

Цель данного проекта – вовлечение внимания к сказке и значимости совместного творчества детей и их родителей через образы русских народных сказок.

Продуктами этого проекта являются выставка рисунков «Герои русских народных сказок», создание альбома «Герои сказок», изготовление книг «Моя любимая сказка», театрализованное представление «Теремок» и «Заюшкина избушка».

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что существуют различные проекты, направленные на духовно-нравственную сферу детей, которые в свою очередь, образуют пространство, влияющее не только со стороны детского сада, но и семьи. Данное пространство способствует формированию духовных качеств и воспитанию морально-устойчивой личности.

Благодаря социальным проектам родители и педагоги помогают развивать неокрепшую личность ребенка и приобщать к культуре. Воспитанники способны ощутить позитивное отношение к себе, окружающим и природе, а также имеют право на саморазвитие. Применение метода проектирования является актуальным и очень эффективным, так как предоставляет возможность экспериментировать, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. Это, в свою очередь, способствует качественному формированию духовно-нравственных чувств личности и открывает пути для создания собственного жизненного опыта общения с окружающим миром. Социальное проектирование включает принцип сотрудничества между детьми и взрослыми.

Социальные проекты имеют особую значимость в развитии духовно-нравственной сферы у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Они не только способствуют развитию социальных навыков и нравственных ценностей, но и помогают повышать уровень самооценки и уверенности в себе у таких детей. Учитывая индивидуальные потребности и особенности, можно создать эффективную и поддерживающую среду, которая будет способствовать полному развитию и интеграции детей в общество.

#### **Список использованных источников:**

1. Власова, Т.И. Педагогика духовности: содержание и технологии духовно-нравственного воспитания / Т.И. Власова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 107 с. – Текст: непосредственный.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Текст электронный. – URL: <http://roshchaschool.minobr63.ru/wp-content/uploads/konceptsiya.pdf> (дата обращения: 08.12.2024).
3. Дулина, Н.В. Задачи духовно-нравственного воспитания детей с нарушениями интеллекта [Электронный ресурс] / Н.В. Дулина // Известия Южноуральского государственного университета. Серия «Начальное образование». – 2017. – № 6 (216). – С. 40-45. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-detey-s-narusheniyami-intellekta/viewer> (дата обращения: 02.12.2024).
4. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: учебное пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2021. – 332 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/191192> (дата обращения: 12.10.2024). – Текст: электронный.
5. Кадырова, Р.М. Нравственное воспитание детей в условиях детского сада: его составляющие, принципы, направления, средства и методы / Р.М. Кадырова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 762-766. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16622/> (дата обращения: 05.12.2024).
6. Фархшатова, И.А. Социальное проектирование в системе дополнительного образования детей. – URL: [http://www.orenipk.ru/rmo\\_2009/rmo-dop-2008/dop/dop\\_proekt.html](http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-dop-2008/dop/dop_proekt.html) (дата обращения 10.12.2024).

## СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме социально-бытовой адаптации детей с нарушениями интеллекта. Автор раскрывает главные задачи, решаемые на уроках социально-бытовой ориентировки. В статье описаны некоторые приёмы и методы, применяемые на уроках в условиях специальной школы. В заключении автор приводит примеры успешной социальной адаптации обучающихся и выпускников специальной школы прошлых лет.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, навыки коммуникации, трудовые умения, самообслуживание.

**Baibekova L.N.,**  
Teacher-defectologist  
«Special boarding school № 2»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## SOCIAL AND DOMESTIC ADAPTATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF A SPECIAL SCHOOL

**Abstract.** The article is devoted to the problem of social and household adaptation of children with intellectual disabilities. The author reveals the main tasks solved in the lessons of social orientation. The article describes some of the techniques and methods used in the classroom in a special boarding school. In conclusion, the author gives examples of successful social adaptation of students and graduates of a special school in the past years.

**Key words:** social adaptation, communication skills, work skills, self-service.

Главной целью современной системы специального образования является социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями.

Определение понятия «социальная адаптация» представлено в законе Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». Социальная адаптация – это активное приспособление детей с ограниченными возможностями к условиям социальной среды путём усвоения и восприятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, и трудовой подготовки в процессе целенаправленной социальной и медико-педагогической и коррекционной поддержки [1].

Специальные школы для детей с интеллектуальными нарушениями решают задачи по формированию у обучающихся навыков социально приемлемого поведения, самообслуживания, созданию условий для профессионального самоопределения путём формирования общетрудовых умений и мероприятий по профориентации. Работа по социальной адаптации возможна посредством индивидуального и дифференцированного подхода, с учётом интересов и психофизических возможностей каждого обучающегося.

Согласно «принципу оптимизма» в специальной педагогике специалисты-дефектологи стремятся создавать все условия для социальной адаптации и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, что позволяет – хоть и в разной мере для разных категорий обучающихся – усвоить важные жизненные компетенции. Параллельно с процессом коррекционно-развивающего социализирующего обучения учителями специальной организации образования идёт работа с семьями обучающихся, педагоги мотивируют родителей систематически закреплять вновь полученные знания и умения в домашних условиях, при посещении социальных и природных объектов. В процессе изучения семьи обучающегося становится возможным оказывать помощь в консультировании родителей, выстраивать дальнейший образовательный маршрут. Включение семьи обучающегося в коррекционный процесс, позволяет родителям участвовать в формировании будущего своего ребёнка, повышает их самооценку и взаимоуважение, снижает травмирующий стресс и эмоциональное напряжение.

По словам А.Р. Маллера занятия по социальной адаптации помогают ребёнку усвоить основные представления о жизни, о быте и труде людей. При этом автор учебника для родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями не рекомендует вести с ребёнком длительные беседы в виде наставлений, а советует опираться на потребность детей в подражании действиям и шаблонам поведения. Как пример, обучение ребёнка шнуровке ботинок должно осуществляться в школе и дома с применением наглядных пособий на начальном этапе обучения (дощечка с двумя линиями крупных отверстий) методом сопряжённых действий, когда ребёнок тренируется, повторяя все действия за взрослым. Педагог или мама при этом наблюдают, поощряют самостоятельные попытки ребёнка, хвалят за малейшие успехи. Следующим этапом идёт шнуровка настоящего ботинка, протирание обуви от пыли, стремление убирать обувь при входе

в дом. Такие тренировки со временем воспитывают аккуратность и бережное отношение к личным вещам, одежде и обуви [2, с. 13]. Некоторые вышеупомянутые дидактические пособия (дощечка со шнуровкой и пуговицами, счёты, игрушки) могут быть выполнены самим учителем СБО, либо возможен обмен с родителями, педагогами, работающими по методике Монтессори на основе общих целей обучения.

Особую роль в социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями Л.И. Акатов отводит трудовой деятельности производительного и непроизводительного характера (бытовой, учебный труд, самообслуживание, спорт). Подготовка ребёнка к труду позволяет выработать у него определённые трудовые навыки, а также ориентировать его на профессиональное самоопределение. Человек с особыми образовательными потребностями должен быть готов к дальнейшему самообразованию, к возможным переменам мест работы, к профессиональной переподготовке и повышению квалификации. Предметы в школе, внеурочные мероприятия должны быть направлены на понимание детьми таких категорий, как здоровый образ жизни, экономика, право, индустрия, экология, мораль, культура [3, с. 37]. Такой учебный предмет как «Социально-бытовая ориентировка» также как и трудовое обучение призван решать проблемы социализации детей с нарушениями интеллекта на базе специальной школы в главную очередь посредством привития навыков хозяйственно-бытового труда.

Главными задачами предмета стали:

- формирование у учащихся бытовых трудовых умений;
- формирование умений пользования услугами и самостоятельного посещения социальных объектов (учреждений, предприятий, мест отдыха, здравоохранения, транспорта и тому подобного);
- формирование навыков коммуникации;
- коррекция недостатков развития устной речи, обогащение активного словаря, а также других высших психических функций.

В специальной школе кроме кабинетов трудового обучения есть кабинет и лаборатория социально-бытовой ориентировки. Кабинет СБО с его предметным наполнением позволяет проводить занятия по привитию навыков самообслуживания, личной гигиены, кулинарии, умений ухаживать за одеждой и обувью, может быть разделён на функциональные зоны (кухня, гостиная). В кухонной зоне устанавливается кухонный гарнитур и столы: кухонный и для дегустации приготовленных учащимися блюд. Среди посуды обязательны столовый и чайный сервизы, полный набор кухонной посуды и инструментов, в качестве электрооборудования – холодильник, электроплита, духовой шкаф. Для обучения личной гигиене в кабинете всегда имеются зубная паста, жидкое мыло, шампунь, устанавливаются дополнительные раковины, для стирки одежды – стиральная машина-автомат, сушилка, для утюжки – гладильная доска и утюг. В «гостиной» располагаются предметы мягкой мебели. Мебель из разных материалов, имеющаяся в кабинете, позволяет проводить уроки на тему «Уход за мебелью». Для уборки помещений в хозяйственных шкафах хранятся вёдра, тазы, швабры, для чистки ковров, дивана – пылесос. С самых первых уроков учащиеся привыкают к специальной одежде, в платяном шкафу хранятся чистые фартуки и косынки, все необходимые виды полотенец, салфеток, скатерти. Уроки на тему «Уход за постельными принадлежностями. Смена постельного белья» можно проводить в спальном корпусе интерната, расправлять и заправлять постели, повторять названия предметов, уроки на тему «Уборка ванной комнаты» – в санитарных комнатах интерната.

Правила санитарии и гигиены, техники безопасности повторяются из урока в урок, пока обучающиеся не начнут их соблюдать, не нарушая. Для мотивации безопасного поведения в лаборатории СБО можно завести соответствующий журнал, где обучающиеся ставят свои подписи, прослушав или рассказав инструктаж по технике безопасности. Мыть окна на уроках по теме «Уход за окнами» следует с внутренней стороны в целях безопасности.

На уроках СБО с применением активных коммуникативных методов можно разыгрывать множество ситуаций, возникающих в реальной жизни при посещении различных учреждений (банк, аптека, кабинет врача, супермаркет, парикмахерская). Сюжетно-ролевые игры способствуют активизации познавательной деятельности и интереса учащихся, вовлекают в игру более слабых ребят, помогают разрядить обстановку и создать атмосферу делового общения и «реальности» происходящего. Для начала педагог описывает обстановку, стимулирует ответы детей, исходя из их актуального социального опыта, далее подводит детей к выводу основных правил поведения и ведения диалога. Можно раздать уже готовые напечатанные заранее диалоги, например, с аптекарем, попросить учащихся прочитать их вслух (можно по парам). Утвердить с детьми итоговый вариант и начать тренироваться в ведении беседы, манерах поведения, в алгоритме действий. На уроках особый интерес вызывают сценки, заранее подготовленные с группой ребят, просмотрев которые, остальные учащиеся находят ошибки в действиях «актёров» (покупателя в магазине, посетителей кафе, пациента в поликлинике, зрителей в театре).

Как показывает практика, никто из детей не отказывается от подобной игровой формы работы на уроке, обучающиеся с интересом меняют вид деятельности в такой последовательности: беседа – чтение – коррективная работа с учителем – заучивание в парах – театрализация. Для большей связи с реальностью и создания позитивного лёгкого настроения обязательны элементы декора: предметы одежды, игрушки, маленькие копии настоящих предметов: игрушечная касса, распечатанные деньги, куклы-дети и тому подобное. Например, сюжетно-ролевая игра «Аптека». Цель проведения игры: закреплять представления участников игры о лекарственных

средствах, учить рассказывать об основных дезинфицирующих средствах и перевязочных материалах, узнавать их по описанию, обучать диалогу с аптекарем, развивать устную речь. В качестве оборудования можно использовать все основные средства из школьной аптечки, которые применяются для оказания первой доврачебной помощи.

В ходе игры следует назначать (или предоставлять право выбора) роли фармацевта, организовывать активный диалог между покупателем и продавцом, включать в диалоги описательные характеристики лекарственных средств. Покупатель называет фармацевту основные качества товара: «Дайте мне жидкость для дезинфекции ран и ушибов, зелёного цвета, популярное, недорогое средство, безопасная настойка, красящая кожу и ногти в зелёный цвет». Продавец узнаёт предмет и подаёт зелёнку.

Для развития восприятия, внимания, устной и письменной речи, для лучшего запоминания материала учащимся может быть предложено выполнить два-три задания на интерактивных онлайн платформах <https://learningapps.org.>, <https://wordwall.net>. Благодаря наличию разных готовых шаблонов создавать здесь упражнения и игры легко, при конструировании достаточно вставлять тексты заданий и сохранять на личной странице готовые ресурсы. Подобные формы работы возможны при наличии интерактивной доски в кабинете. Любые текстовые задания могут выполнять сами обучающиеся, владеющие навыком набора текста на клавиатуре, остальные – не просто наблюдают, а помогают, подсказывают.

Для повышения мотивации к коммуникации применяются техники активизации, такие как: абсурд – предъявление сказанного ребёнком в смешном, но не обидном виде; интерпретация – предложение сказать об этом по-другому, например: «Гигиена – это уход за телом. Это уход за внешним видом. А ещё что?». Побуждение к сравнению и умозаключению – сопоставление по существенным признакам, обобщение понимания словами, например: «Гель для душа и шампунь чем-нибудь отличаются друг от друга или они одинаковые? Гель – это... Шампунь – это...». Проектирование – планирование деятельности средствами обсуждения при определении условий, при которых результат будет достигнут, например: «Давайте опишем портрет здорового человека. Какой это человек? Какие черты характера вы ему припишете?». Моделирование – выведение на понимание основных характеристик объекта, предмета, явлений, ситуаций, процессов. Описание моделей, а также изображение с комментированием, например: «Сейчас мы нарисуем ванную комнату. Что должно быть в ней? Что бы вы добавили? Перечислите. Расскажите». Учитель может составлять абсурдные тексты, предлагая исправить их, рассказать в правильном варианте. Например, «Грязь и пыль полезны для здоровья, а потому умываться можно через день. Частая чистка зубов приводит к истиранию эмали зубов. Стоматологи рекомендуют чистить зубы один раз в неделю. Мыть волосы вредно, смывается защитный жировой слой с волос. Гигиену следует соблюдать при выходе из дома. В выходные дни надо дать коже, волосам и зубам отдых от воды».

Содержание обучения СБО должно быть элементарным и практически направленным, при этом подкрепляться научными знаниями, не противоречить законам природы, государства, общественным устоям и правилам. На любом уроке можно приводить дополнительные сведения о предмете изучения – исторические, научные, правовые «справки». Любые тексты – для чтения, устный рассказ учителя – должны формулироваться на, так называемом, «ясном языке». Это метод представления информации лицам с особыми образовательными потребностями с понятным, кратким смыслом. Как пример, сказки для детей с короткими, простыми предложениями, с одними и теми же словами, означающими один и тот же предмет. По такому же принципу следует адаптировать, к примеру, алгоритм первичной обработки овощей для учащихся с умеренными нарушениями интеллекта: «Овощи помыть. Овощи почистить. Овощи нарезать». Для обозначения одних и тех же понятий стоит использовать одни и те же слова, к примеру «мочалка» (не «вихотка», «губка», «спонж»). По возможности применять активный залог вместо пассивного, пример «Я погладил носовой платок», «Мальчик умыл лицо», но не «Носовой платок поглажен», «Лицо умыто». Не допускать аббревиатур, сокращений, терминов, иностранных заимствований в речи. Любые новые или впервые употребляемые слова нужно объяснять в полной мере.

Методики, взятые из нейропсихологии, так называемые «кинезиологические» игры и упражнения, мнемотехники для запоминания правил и текстов, крайне благотворно действуют на когнитивную сферу учащихся, делают уроки более динамичными, позволяют в интересной и увлекательной форме применять методы коррекционно-развивающих технологий. Мнемотехника учит фиксировать полученный результат в доступной детям схематичной форме. Рисунки и их количество в схеме-модели могут изменяться в зависимости от содержания рассказа. Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы-рисунки, школьник легко воспроизводит текстовую информацию. Эффективно использование на уроках социально-бытовой ориентировки текстов для пересказов. Для наглядности можно применять сюжетные картинки. Пересказ можно проводить по услышанному: учитель чётко и внятно, не торопясь читает текст для пересказа, учащиеся пересказывают. При этом для неуспевающих за темпом работы учитель задаёт наводящие вопросы, помогает выразить мысль. Нейропсихологическая коррекция может послужить полезным и очень действенным дополнением к основной программе развития устной речи. Ежедневное использование психотехник на уроках позволяет учителю глубже понять нарушение межполушарного взаимодействия, ведь, как известно, при нарушении нервной проводимости мозолистого тела головного мозга одно из полушарий (ведущее) блокирует работу другого, но само при этом перегружается. При подготовке учитель должен сам отработать все приёмы кинезиологических упражнений.

Обучающиеся запоминают правила игры с картинками, с каждым уроком начинают лучше воспринимать, запоминать и воспроизводить тексты. Практически к каждой теме урока социально-бытовой ориентировки учитель может составить текст самостоятельно. Это могут быть основные правила (гигиены, ухода за обувью, пользования услугами такси и тому подобное). К каждому такому тексту можно составить мнемотаблицы. Символы одного и того же предмета и явления следует повторять и не видоизменять на протяжении всего курса обучения. Так школьники легче припоминают символы, повышается мотивация выполнять подобную работу, так как ситуация успеха является мощным фактором активизации познавательной деятельности.

Из опыта работы в специальной школе для детей с интеллектуальными нарушениями можно привести примеры успешной социально-бытовой адаптации выпускников.

Мейрамбек, 20 лет, выпускник специальной школы прошлых лет. Диагноз: лёгкая умственная отсталость. Впервые поступил в четвёртый класс для детей с лёгкой умственной отсталостью из средней общеобразовательной школы, где обучался в классе с нормотипичными сверстниками. Обучающийся на момент прибытия в школу с трудом читал и писал, при этом отличался аккуратностью, старательностью. За время учёбы в школе в полной мере овладел навыками чтения и письма, полюбил уроки труда и СБО, где учителя смогли сформировать устойчивые хозяйственно-трудовые и бытовые навыки. Мейрамбек научился готовить, печь кондитерские изделия, ухаживать за своей одеждой, имел спортивные достижения. По окончании школы поступил и успешно окончил колледж по специальности «парикмахер-универсал». Устроился на работу в салон-барбершоп, где стал популярен среди клиентов, благодаря креативному подходу и точности выполнения модных мужских стрижек.

Анастасия, 21 год. Диагноз: задержка психического развития, расстройство аутистического спектра. Педагогами проведена коррекционно-развивающая работа с акцентом на коррекцию коммуникативных компетенций и профессиональное самоопределение, результатом которой стало овладение учащейся прочными трудовыми навыками. Несмотря на особенности поведения и нарушения эмоциональной сферы, Анастасия научилась выступать на школьных мероприятиях, читать доклады, стихотворения, вести детские праздники в качестве ведущей. Отучившись в колледже на швею, работает на швейной фабрике «Комсомолка».

Случаи успешной социально-бытовой адаптации выпускников – результат как личностного роста лиц с особыми образовательными потребностями, высокого уровня самосознания, стремления к самостоятельности, так и результат работы специальных организаций образования, заботы и поддержки внутри семьи. Подобные достижения в социализации и реабилитации детей с нарушениями интеллекта возможны только при совместной деятельности специалистов ПМПК, специальных педагогов, психологических и логопедических служб школы, а также семьи и родителей.

#### **Список использованных источников:**

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-ІІ «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.12.2019 г.) – [www.adilet.zan.kz](http://www.adilet.zan.kz)
2. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Маллер, А.Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с.



**Гайдукова В.В.**, студентка  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия  
**Рюмина Ю.Н.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Память – один из важных аспектов эффективного развития ребенка, а слухоречевая память – является обязательным аспектом для успешного обучения. У ребенка с ЗПР отмечается отставание в развитии всех видов памяти, но особенно слухоречевой, которую возможно скорректировать посредством дидактических игр, примеры которых отображены в статье.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, мнемическая деятельность, память, игра.

**Gaidukova V.V.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Ryumina Yu.N.**,  
Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## DEVELOPMENT OF AUDITORY-SPEECH MEMORY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AFTER THE USE OF DIDACTIC GAMES

**Abstract.** The article discusses the features of the development of auditory-speech memory in older preschool children with mental retardation. Memory is one of the important aspects of a child's effective development, and auditory – speech memory is an essential aspect for successful learning. A child with ASD has a lag in the development of all types of memory, but especially auditory-speech memory, which can be corrected through didactic games, examples of which are shown in the article.

**Key words:** mental retardation, mnemonic activity, memory, play.

Дефектология является относительно молодой наукой, что говорит о том, что изучением детей, у которых имеются различные нозологии занимаются не так долго, но несмотря на это, на данную тему имеется огромное количество информации. Как уже известно, существует огромное количество различных нарушений, но одним из самых распространенных является «задержка психического развития». К сожалению, с каждым годом количество детей, обладающих данным видом нарушения, становится больше, так, по данным Минздрава в 2021 году количество детей с ЗПР составляло 34%, в 2023 году количество детей увеличилось до 42%. В связи с этими данными возникает потребность в продолжении изучения проблемы и поиске решений для помощи.

Изучением детей с ЗПР занимаются повсеместно, но если говорить о нашей стране, стоит упомянуть таких известных ученых как Г.Е. Сухарева (отечественный психиатр, основоположник детской психиатрии в СССР), которая определила ЗПР как нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста, так же стоит упомянуть В.В. Лебединского, который отмечал, что ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Лебединский выделил так же и четыре вида ЗПР: четыре основных варианта ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза. Рассмотрим каждую форму немного подробнее:

- при конституциональной форме ЗПР у детей отмечается отставание эмоционально-волевой сферы, то есть эмоциональный склад может напоминать нормальную структуру, но в более раннем возрасте;
- соматогенная форма ЗПР возникает под влиянием различных тяжелых соматических состояний, возникшие в раннем возрасте, при данной форме у ребенка отмечается соматогенный инфантилизм;



– психогенная форма ЗПР возникает под влиянием социальных условий. При гиперопеке у ребенка может проявляться отсутствие целеустремленности, эгоизм, отсутствие силы воли, если рассматривать гипопеку, то могут проявляться признаки психической нестабильности;

– церебрально-органическая форма ЗПР возникает вследствие различных патологий беременности и родов, а также инфекций в первые годы жизни. Проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы.

Как можно понять, ребенок с задержкой психического развития будет обладать проблемами не только в развитии эмоционально-волевой сферы, но и во всех сложных психических процессах, таких как: речь, внимание, мышление, восприятие, воображение и память. Отличаться будет только степень проявления нарушений.

Речь характеризуется бедностью словарного запаса, аграмматизмами, недостаточностью дифференциации речевого восприятия, связная речь как правило значительно отстает, в речи преобладают существительные и глаголы. Внимание рассеянное и неустойчивое, мышление характеризуется низкой способностью к анализу и синтезу, слабой мыслительной активностью, восприятию характерны ограниченность и фрагментарность знаний об окружающей среде, так же могут присутствовать трудности с целостным восприятием, воображение ограничено. Памяти присущи такие признаки, как: снижение объема и продолжительности запоминания, механизмы памяти ослаблены, а долговременное запоминание сильно затруднено.

Характеризуя память детей старшего дошкольного возраста, остановимся на ряде аспектов: длительность воспроизведения, цель фиксации данных по характеру психической активности.

По длительности воспроизведения выделяют следующие виды памяти:

– мгновенная – по-другому могут назвать сенсорной, так как она напрямую связана с органами осязания. Информация хранится очень недолго;

– оперативная – при данном виде человек запоминает информацию для определенной цели, когда цель выполняется, информация стирается;

– кратковременная – информация так же хранится относительно недолго, если информацией не пользуются, она так же забывается;

– долговременная – данный вид памяти позволяет удерживать информацию очень длительное время.

По цели фиксации данных выделяют: произвольную память – запоминание без определенной на это цели; произвольную память – запоминание, которое имеет под собой цель, человек задействует мотивацию.

По характеру психической активности:

– моторная – запоминание телодвижений;

– эмоциональная – запоминание ощущений и чувств, которые пережил человек;

– логическая – запоминание посредством речь-мышление;

– социальная – запоминание информации, принадлежащей определенному обществу;

– образная – запоминание посредством органов чувств.

Проблеме изучения особенностей слухоречевой памяти детей с задержкой психического развития посвятили свои исследования Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер.

Результаты исследования Г.И. Кожина и А.В. Лобановой логической слухоречевой памяти детей с задержкой психического развития указывают на низкий уровень данного вида памяти. Главной проблемой является недостаточность смысловой переработки получаемой информации. Для ребёнка важно не качество запоминания материала, а его количество. По этим причинам дети испытывают значительные трудности при запоминании текстов, таблицы умножения, условий задач, инструкций учителя переданных вербальным способом [3, с. 88-89].

Ключевой проблемой является нарушение мнемической деятельности – памяти. Многочисленные исследования подтверждают это, указывая на специфические особенности работы памяти у детей с данной нозологией. Интересно, что их мотивация сосредоточена не на самом процессе запоминания, а на достижении высоких результатов при воспроизведении информации. Это парадокс: желание показать хорошие результаты часто мешает эффективному запоминанию.

Проявление таких особенностей многогранно. Дети с ЗПР испытывают трудности с одновременным удержанием в памяти сложных инструкций, имеют проблемы с запоминанием объемных текстов, и их продуктивность в тестах на память сильно колеблется. Старшие дошкольники с ЗПР, в сравнении со сверстниками, запоминают материал хуже и тратят на это значительно больше времени.

Корень проблемы, как показывают исследования, лежит не только в самой памяти, но и в тесной взаимосвязи с другими когнитивными функциями, прежде всего – с вниманием. Нарушения процессов памяти напрямую связаны с низкой концентрацией внимания, несформированностью ассоциативного мышления и трудностью в установлении связей между различными элементами информации. Это подтверждается исследованиями в области психологии.

Эрнст Мейман еще в 1913 году подчеркивал взаимозависимость памяти и внимания: объяснение работы памяти требует привлечения внимания, а объяснение внимания опирается на предыдущий опыт, хранящийся в памяти. Эта взаимообусловленность подчеркивает системный характер проблемы. Нельзя рассматривать трудности с памятью изолированно – необходимо учитывать целостную картину когнитивного развития ребенка.

Современные исследования, например, работа Л.В. Мищенко, подтверждают эту взаимосвязь, демонстрируя значимые корреляции между различными когнитивными функциями. Так, логичность и гибкость мышления коррелируют с концентрацией внимания, а слуховая память напрямую связана с устойчивостью и концентрацией внимания. Это свидетельствует о том, что улучшение одной функции положительно влияет на другие.

Таким образом, трудности с памятью у детей с ЗПР – это не изолированная проблема, а симптом более глубоких нарушений когнитивного развития. Успешная коррекционная работа должна быть направлена не только на улучшение памяти как таковой, но и на развитие внимания, формирование ассоциативного мышления и улучшение других когнитивных функций. Комплексный подход, учитывающий взаимосвязь различных психических процессов, является ключом к эффективной помощи детям с ЗПР в преодолении трудностей в обучении. Только гармоничное развитие когнитивных функций может обеспечить успешную адаптацию и полноценное развитие ребенка.

Как правило, у детей с ЗПР ведущим способом запоминания является – зрительный, а самым сложным – слухоречевое запоминание. Механизм запоминания у детей с данной нозологией отличается недостаточной регуляцией произвольной деятельности, что в дальнейшем приводит к трудностям в учебной деятельности и, как следствие, к школьной неуспеваемости.

Слухоречевая память играет важную роль в развитии понимания и использования языка, общения и мышления. У детей с ЗПР наблюдается не только снижение объема памяти, но и особые трудности в воспроизведении запомненного материала, что выражается в частых ошибках и недочетах при его реализации [3, с. 82]. Это имеет серьезные последствия, поскольку формирование навыков речи и мышления в детском возрасте является основой для дальнейшего обучения и успешной социализации в обществе.

Согласно наблюдениям, основными методами, которые могут улучшить слухоречевую память у таких детей, являются использование различных игровых методов, включая дидактические игры. Игровая деятельность помогает развивать не только память, но и внимание, а также умение работать в группе, что имеет огромную значимость для детей с ЗПР [6, с. 12]. Такие методы способствуют не только коррекции недостатков, но и стимулируют активное участие детей в образовательном процессе, позволяя адаптироваться к социальной среде.

Необходимость применения дидактических игр в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития очевидна. Педагог играет ключевую роль в создании условий для успешной организации таких игр. Прежде всего, он должен обеспечить ознакомление детей с содержанием игры, в ходе чего следует представить дидактический материал, будь то картинки или предметы, а также провести краткую беседу для уточнения имеющихся у детей знаний.

Следующий этап – объяснение хода и правил игры. На этом этапе педагог должен акцентировать внимание на важности соблюдения установленных правил, это поможет детям сформировать представление о важности коммуникации и взаимодействия в игре. Дети должны понимать, что четкое выполнение правил способствует получению положительного опыта и достижения результата [7, с. 77-78]. Важно, чтобы воспитатель показывал примеры игровых действий, подчеркивая, как именно выполнять те или иные операции в игре.

После проведения игры следует провести ее анализ. Это позволит педагогу оценить, насколько правильно были использованы приемы и какие аспекты игры вызвали наибольший интерес у детей. Успех анализа во многом зависит от того, насколько хорошо специалист понимает, что именно было новым и увлекательным для детей, а также что может потребовать дополнительного внимания в будущем [4, с. 16].

Методика проведения дидактических игр требует от педагога учета не только целей игры, но и индивидуальных особенностей детей. Каждый ребенок уникален, и его восприятие может сильно варьироваться. Поэтому важно проводить предварительную подготовку как со стороны педагога, так и участников игры. Правильная организация поможет в дальнейшем избежать недоразумений и сделать игру более продуктивной.

При организации дидактических игр необходимо учитывать, что важную роль играет создание комфортной и дружелюбной атмосферы. Это не только способствует развитию слухоречевой памяти, но и формирует у детей чувство уверенности в собственных силах, что особенно важно для детей с задержкой психического развития. Следует продумать, как лучше выстроить процесс игры, чтобы поддерживать активное участие всех детей. Педагог может задавать вопросы, поощрять инициативу и помогать в случае затруднений.

Методика также предполагает проведение регулярных игр, что позволяет создать у детей устойчивые навыки и умения. Регулярная практика накапливает опыт, что в свою очередь способствует улучшению слухоречевой памяти. Каждый новый игровой опыт должен строиться на предыдущем, что создает условия для последовательного и систематического обучения.

Рассмотрим примеры дидактических игр, которые решают задачи развития слухоречевой памяти детей дошкольного возраста (Табл. 1).

**Дидактические игры, используемые в коррекционно-развивающей работе  
с детьми старшего дошкольного возраста**

| <i>Название</i>               | <i>Цель</i>                  | <i>Ход проведения</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Магазин»                     | Развитие слухоречевой памяти | Нужно отправить ребенка в «магазин» и попросить запомнить все предметы, которые надо купить. Начинают с 1-2 предметов, постепенно увеличивая их количество до 5-7. В этой игре полезно менять роли: и взрослый, и ребенок по очереди могут быть и дочкой (или сыном), и мамой (или папой), и продавцом, который сначала выслушивает заказ покупателя, а потом идет подбирать товар.                                                                            |
| «Повтори и продолжи»          |                              | Ребенок называет какое-нибудь слово. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет новое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Восстанови пропущенное слово» |                              | Ребенку зачитываются 5-7 слов, не связанных между собой по смыслу: корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова. Затем ряд читается заново с пропуском одного из слов. Ребенок должен назвать пропущенное слово.                                                                                                                                                                                                                                         |
| «Рыба, птица, зверь»          |                              | Лучше, если в этой игре участвуют несколько человек. Ведущий (сначала это должен быть взрослый) указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Рыба, птица, зверь, рыба, птица...» Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать в данном случае птицу.                                                                                                                                             |
| «Зашифруйте предложение»      |                              | Для запоминания даются короткие завершенные высказывания, например: «Волк выбежал из леса», «Дети играли во дворе» и т.д. Попросите ребенка «зашифровать» предложение с помощью условных изображений так, чтобы запомнить его (например: волк + елка + стрелка и т.п.). В течение одного занятия рекомендуется давать для запоминания не более 2-3 фраз.                                                                                                       |
| «Стенограф»                   |                              | Для этого задания потребуются соответствующие картинки, лист бумаги и карандаш. Ребенку читается небольшой рассказ в течение 1-2 мин. В это время он должен обозначить:<br>а) события (действия) – карточками с картинками, подбирая и выкладывая их, следуя за ходом рассказа;<br>б) каждое предложение – чертой и затем указывать количество предложений в рассказе;<br>в) каждое слово – одним штрихом и затем указывать количество предложений в рассказе. |
| «Запоминаем вместе»           |                              | Один ребенок называет какой-нибудь предмет. Второй повторяет названное слово, и добавляет к нему какое-либо свое. Третий повторяет первые два слова и добавляет третье и т.д.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Таким образом, дидактические игры представляют собой мощный инструмент для развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Через игру происходит интеграция различных видов деятельности: слуховой, речевой, игровой, что делает процесс обучения более глубоким и осмысленным.

**Список использованных источников:**

1. Выготский, Л.С. Память и её развитие в детском возрасте / Под ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва: АСТ. – 2008. – 646 с.
2. Казанцева, Е.А. Игровые технологии в образовании: учебное пособие / Е.А. Казанцева. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. – 6 с.
3. Кожин, Г.И., Лобанова, А.В. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития // Вестник современных исследований. – 2017. – № 6-1 (9). – С. 82-90.
4. Лебедева, С.А. Игра и ее развитие у детей: учебные материалы курса по выбору / С.А. Лебедева. – Шуя: ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – 12-16 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/163717> (дата обращения: 01.05.2024).
5. Смирнов, А.А. Произвольное и произвольное запоминание / под ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва: АСТ. – 2008. – 646 с.
6. Черепкова, Н.В., Нечитайло, Т.А. Особенности слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2013. – С. 1-5.
7. Шкляр, Н.В., Усова, Г.А. Преобладающий тип памяти у учащихся младших классов // Постулат / Н.В. Шкляр, Г.А. Усова. – 2019. – № 3. – С. 77-84.

**Дятлов М.Е.,**

учитель-дефектолог

КГУ «Специальная школа-интернат № 2»

г. Петропавловск, Казахстан

**Семенюк К.А.,**

учитель-дефектолог,

КГУ «Специальная школа-интернат № 2»

г. Петропавловск, Казахстан

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам применения интерактивных образовательных сред для обучения детей с нарушениями интеллекта. Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки эффективных методов и технологий, которые учитывают индивидуальные особенности таких учащихся. Особое внимание уделяется значимости среды как важнейшего фактора формирования личности и усвоения математических понятий. В статье рассматриваются ключевые особенности интерактивной образовательной среды, такие как индивидуализация обучения, визуализация и активное взаимодействие учащихся с материалом. Приведены примеры использования интерактивных программ, включая Scratch, Kodu, Alice, а также образовательных платформ, таких как Khan Academy и Math Playground. Особый акцент сделан на необходимости поддержки со стороны педагогов и родителей, а также на важности квалификации специалистов в области информационных технологий.

**Ключевые слова:** интерактивная среда, дети с нарушениями интеллекта, индивидуализация обучения, математические понятия, информационные технологии, адаптивные образовательные платформы.

**Dyatlov M.E.,**

Teacher-defectologist

KSU «Special Boarding School No. 2»,

Petropavlovsk, Kazakhstan

**Semenyuk K.A.,**

Teacher-defectologist

KSU «Special Boarding School No. 2»,

Petropavlovsk, Kazakhstan

## **INTERACTIVE ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EFFECTIVE LEARNING OF MATHEMATICAL CONCEPTS BY STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Abstract.** The article is devoted to the application of interactive educational environments for teaching children with intellectual disabilities. The relevance of the topic is determined by the need to develop effective methods and technologies that take into account the individual characteristics of such students. Special attention is paid to the importance of the environment as a major factor in the formation of personality and learning of mathematical concepts. The article considers the key features of interactive educational environment, such as individualization of learning, visualization and active interaction of students with the material. Examples of using interactive programs including Scratch, Kodu, Alice, as well as educational platforms such as Khan Academy and Math Playground are given. Special emphasis is placed on the need for support from teachers and parents, as well as on the importance of IT qualifications.

**Key words:** interactive environment, children with intellectual disabilities, individualization of learning, mathematical concepts, information technology, adaptive educational platforms.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» устанавливает обязательство государства обеспечивать качественное образование и укрепление национальной системы образования. Одним из направлений развития образования является интеграция информационных технологий в учебный процесс, что подразумевает использование интерактивных методов обучения.

В частности, статья 30 Закона устанавливает, что государственные образовательные стандарты должны обеспечивать развитие интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей учащихся, а также использование информационных технологий в образовательном процессе. При этом, Закон уделяет особое внимание образованию детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с нарушениями интеллекта. Статья 37 Закона определяет, что обучение детей с особыми образовательными потребностями должно осуществляться с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, а также с использованием специальных методов, технологий и оборудования.

С учетом вышеизложенного, актуальность темы исследования обусловлена потребностью в разработке эффективных методов и технологий обучения для детей с нарушениями интеллекта, которые позволят им освоить математические понятия наиболее эффективным способом. В свою очередь, использование интерактивных методов обучения может способствовать повышению качества образования, развитию интеллектуальных способностей и повышению мотивации учащихся к обучению.

Б.П. Пузанов писал: «Обучение математике – одно из основных направлений подготовки учащихся с нарушениями интеллектуального развития к самостоятельной трудовой жизни. Достижение цели работы специальной школы VIII вида – социальной адаптации умственно отсталых школьников – предполагает решение на уроках математики образовательной, коррекционно-воспитательной и практической задач» [1].

Учащиеся с нарушениями интеллекта испытывают трудности в освоении математических понятий из-за ограниченных когнитивных возможностей: слабой способности к анализу, обобщению, абстракции и узкой сферы интересов. Согласно исследованиям В.А. Крутецкого, успешное обучение математике требует развитой математической памяти, гибкости мышления, умения обобщать и воспринимать задачи формально [2]. Успех обучения зависит от учета трудностей и потенциала учеников, которые в школах VIII вида весьма разнородны. Нарушения работы полушарий мозга осложняют восприятие зрительно-пространственной информации и установление вербальных связей, что затрудняет формирование умозрительных образов, необходимых для понимания математики. Их мышление фрагментарно и недостаточно абстрактно.

У учащихся с нарушением интеллекта существуют трудности с усвоением математических понятий. Учет психофизиологических особенностей развития учащихся с нарушениями интеллекта требует создания особой образовательной среды, которая бы могла реализовать потенциал каждого отдельно взятого ребенка. При этом подчеркивается, что среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности.

Среда – это все, что окружает учащихся и влияет на их развитие и обучение. Образовательная среда – это среда, которая создается специально для обучения и включает в себя все компоненты, которые влияют на обучение: учителей, учебные материалы, методы и т.д. Важность значения среды в воспитании человека подчеркивали К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов и др. Практическое воплощение идеи воспитания средой было осуществлено в деятельности немецких интегрированных школ (Нигермайер, Циммер), французской школы (Бло, Порше, Ферра), американских школ (Уолтер, Уотсон, Хоскен) [3].

На современном этапе развития образовательных сред, всё большую сферу влияния охватывают интерактивные среды обучения и воспитания. Такие понятия как «Интерактивная среда» и «Среда» в своих трудах всесторонне рассматривали такие ученые как Е.В. Бондаревская, Л.Г. Суменко, И.Н. Степанова, А.М. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.А. Козырев и др.

Ю.С. Мануйлов, подразумевал интерактивную среду как «то, среди чего прибывает субъект, и посредством чего формируется образ жизни, опосредует развитие этого субъекта, осредняет его личность» [4]. В образовательной системе интерактивная среда является средством обеспечения активного и глубокого усвоения знаний, включающего множество форм взаимодействия учащихся с информацией. Она является более эффективным средством обучения, чем традиционные методы, для учащихся с нарушениями интеллекта.

Интерактивная образовательная среда – это среда, которая обеспечивает интерактивное взаимодействие между учащимися и учебным материалом, а также между учащимися и учителем. Она позволяет учащимся активно взаимодействовать с материалом и использовать различные средства для усвоения знаний, такие как интерактивные игры, симуляции, визуализации и т.д.

Интерактивная среда включает в себя несколько основных средств, таких как компьютеры, интерактивные доски, электронные учебники, интерактивные игры и т.д. Они позволяют учащимся взаимодействовать с материалом в более эффективной и интересной форме.

Основные особенности интерактивной среды включают возможность индивидуализации обучения, обеспечение множества способов взаимодействия с материалом, повышение мотивации и интереса учащихся к учебному процессу, возможность получения обратной связи и др.

Индивидуализация обучения детей с нарушениями интеллекта является крайне важной, потому что каждый ребенок уникален и имеет свои индивидуальные потребности, способности и темпы обучения. Дети с нарушениями интеллекта часто имеют различные уровни умственной задержки, что означает, что они могут иметь различные темпы, способы и стили обучения. Индивидуализированное обучение помогает детям с нарушениями интеллекта максимально использовать свои способности и достичь наилучших результатов. Кроме того, индивидуализированное обучение может помочь детям с нарушениями интеллекта развить свою самооценку и уверенность в своих способностях, что может существенно повлиять на их будущий успех.

Также важно отметить, что индивидуализированное обучение учитывает не только уровень развития интеллекта, но и другие факторы, такие как социальные и эмоциональные потребности детей. Это позволяет создать более комфортные условия для обучения и развития ребенка, что может положительно сказаться на его жизни в целом.

Индивидуализированное обучение является необходимым условием для эффективного обучения детей с нарушениями интеллекта и обеспечения их интеллектуального, социального и эмоционального развития.

Интерактивная среда может помочь индивидуализировать обучение детей с нарушениями интеллекта, так как она позволяет создавать персонализированные задания и упражнения для каждого ученика в соответствии с его уровнем знаний и способностями. Это может повысить мотивацию учеников, улучшить их восприятие учебного материала и способствовать более эффективному усвоению математических понятий.

Также интерактивная среда может предоставить дополнительные визуальные и звуковые подсказки, которые могут помочь детям с нарушениями интеллекта лучше понимать математические понятия и правильно выполнять задания. Кроме того, в интерактивной среде можно использовать различные методы обратной связи, что позволяет более точно определить проблемные моменты учеников и помочь им преодолеть трудности.

Таким образом, использование интерактивной среды в обучении детей с нарушениями интеллекта может значительно улучшить качество обучения и повысить эффективность усвоения математических понятий.

Как было сказано ранее, учащиеся с нарушениями интеллекта имеют свои особенности усвоения математических понятий, которые отличаются от учащихся без нарушений. Одним из таких аспектов является затрудненность в абстрагировании и обобщении математических понятий.

Признаками затруднения у детей с ООП в усвоении математических знаний и умений являются: слабое развитие понятийного аппарата, отсутствие способности к абстрагированию и обобщению, трудности в обращении с символами, ориентации в пространстве, нарушение восприятия пространственной ориентации и др.

Однако, существуют исследования, которые указывают на возможность успешного усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта при использовании специальных методик и средств. Например, в статье «Improving Mathematics Performance for Students With Intellectual Disabilities: The Role of Technology» авторы отмечают, что «использование в обучении детей с ООП средств визуализации и конкретных представлений позволяет реализовать их возможности для усвоения математических знаний» [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся с нарушениями интеллекта имеют свои особенности усвоения математических понятий, но при использовании специальных методик и средств возможно добиться успешного усвоения материала. В этом случае интерактивная среда может быть эффективной. Учащиеся с нарушениями интеллекта могут успешно усваивать математические понятия, но им необходимо больше времени и индивидуальной помощи, а также более подходящие методы обучения. Для этого учителя должны использовать методы, которые подходят для каждого ученика, чтобы помочь им понять математические понятия.

Международные исследования, изучавшие проблему усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта, сходятся во мнении, что эти учащиеся могут успешно усваивать материал, но им необходима индивидуальная помощь и подходящие методы обучения. Также важно создание подходящей интерактивной обучающей среды, которая учитывает индивидуальные особенности учащихся.

Создание интерактивной среды для обучения требует наличия соответствующей технической и материальной базы. Современные технологии позволяют создавать различные программные продукты, которые могут быть использованы в обучении. Важно, чтобы педагоги и специалисты, работающие с детьми с нарушениями интеллекта, имели достаточную квалификацию и умения использовать эти технологии.

Существует множество программных продуктов, которые активно используются для создания интерактивной образовательной среды, направленной на улучшение процесса обучения. Программы, такие как Scratch, Kodu, Logo, Alice и многие другие, изначально разработаны для обучения основам программирования и создания простых компьютерных игр и анимации. Однако их применение гораздо шире, особенно в контексте работы с детьми с особыми образовательными потребностями, включая учащихся с нарушениями интеллекта.

Интерактивные учебные материалы, созданные с использованием подобных программ, способны значительно упростить понимание математических понятий. Например, в Scratch можно создать визуальные модели математических операций или наглядные задачи, которые ребенок может решить, взаимодействуя с игровым интерфейсом.

Программа Kodu, предназначенная для разработки игровых миров, позволяет строить логические задачи, требующие от ученика осмысленного подхода к решению. Alice, которая ориентирована на визуальное программирование, может использоваться для демонстрации движения объектов, моделирования геометрических фигур или задач на пространственное мышление, что особенно важно для детей с нарушениями восприятия. Использование таких инструментов помогает снять барьер абстрактности, который часто становится препятствием для понимания математических концепций. Благодаря визуализации и интерактивному взаимодействию, сложные понятия становятся доступными и понятными, а сам процесс обучения вызывает больший интерес у ребенка. Это особенно актуально для учащихся с ограниченными когнитивными способностями, которые лучше воспринимают информацию через практическое взаимодействие и визуальный контент.

Кроме того, нельзя не упомянуть специализированные образовательные платформы, такие как Khan Academy. Эта платформа предоставляет доступ к онлайн-курсам по множеству предметов, включая математику, и может быть использована для индивидуализированного обучения. Уникальность таких платформ заключается в том, что они учитывают индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого ученика. Например, ребенок с нарушением интеллекта может выбрать тот уровень задач, который соответствует его возможностям, и постепенно переходить к более сложным темам.

Khan Academy предлагает интерактивные упражнения, пошаговые видео-руководства и систему обратной связи, которая позволяет учащимся видеть свои успехи. Для детей с особыми образовательными потребностями важно, что такая платформа предоставляет возможность многократного повторения материала и закрепления пройденных тем в удобном темпе. Это помогает ученикам чувствовать себя увереннее, улучшая их мотивацию к обучению.

Другим важным аспектом использования образовательных платформ и интерактивных программ является их способность адаптироваться под конкретные особенности учащихся. Например, дети с нарушениями интеллекта могут нуждаться в более простом и понятном интерфейсе, а также в заданиях, которые опираются на их сильные стороны.

Такие ресурсы, как Math Playground или Starfall, предлагают упражнения, ориентированные на развитие базовых математических навыков через игру. Starfall позволяет детям изучать основные арифметические действия, используя красочные визуальные образы и мультимедийные элементы. Этот подход снижает уровень стресса, связанный с обучением, и делает математику более доступной. Math Playground, в свою очередь, фокусируется на решении практических задач и развивает логическое мышление через интерактивные головоломки.

Для детей с интеллектуальными нарушениями важно, что задания на этих платформах часто подкрепляются аудио-инструкциями, а успехи сопровождаются положительным подкреплением в виде наград и похвал. Важным преимуществом современных цифровых инструментов является возможность их использования как в школе, так и дома. Например, родители детей с интеллектуальными нарушениями могут активно участвовать в обучении, помогая ребенку выполнять задания на образовательных платформах. Совместная работа с родителями способствует лучшему усвоению материала, поскольку дети чувствуют поддержку и одобрение, что положительно влияет на их эмоциональное состояние.

Кроме того, для обучения математике детей с нарушениями интеллекта могут использоваться и специальные адаптивные технологии. Например, программы с элементами искусственного интеллекта, такие как DreamBox Learning, анализируют успехи учащихся и автоматически подстраивают уровень сложности заданий. Это позволяет ученикам работать в своём собственном темпе, не испытывая перегрузки. DreamBox Learning также акцентирует внимание на визуализации и использовании интуитивно понятных интерфейсов, что делает математику более доступной для детей с особыми образовательными потребностями.

Важно отметить, что использование интерактивных образовательных программ и платформ должно сопровождаться поддержкой со стороны педагогов. Учителя играют ключевую роль в подборе подходящих инструментов, адаптации материалов и создании условий, в которых ребенок сможет максимально раскрыть свой потенциал. При этом важно учитывать уровень подготовки ребенка, его интересы и предпочтения. Например, некоторые учащиеся с нарушениями интеллекта лучше воспринимают информацию через игру, тогда как другие предпочитают структурированные задачи и пошаговые инструкции.

Таким образом, наличие технологической материальной базы и умения использовать ее помогут создать эффективную интерактивную среду для обучения детей с нарушениями интеллекта. Важно, чтобы специалисты в области образования имели достаточную квалификацию и знания в области информационных технологий для того, чтобы использовать эти ресурсы наилучшим образом.

В итоге, мы рассмотрели тему влияния интерактивной среды на процесс усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта. Были описаны теоретические аспекты усвоения математических понятий у детей с нарушениями интеллекта, а также приведены примеры исследований, связанных с влиянием интерактивной среды на процесс обучения.

Одним из главных выводов является то, что использование интерактивной среды позволяет индивидуализировать обучение для детей с нарушениями интеллекта, что может существенно повысить эффективность усвоения математических понятий. Однако, для реализации данной идеи необходима технологическая материальная база и умение ее использовать со стороны педагогов.

Таким образом, внедрение интерактивной среды в процесс обучения детей с нарушениями интеллекта может быть полезным и эффективным инструментом, однако, требует серьезной подготовки и осознанного подхода со стороны педагогов и технических специалистов.

#### **Список использованных источников:**

1. Бекмаганбетова, Г.Ж. Особенности формирования математических представлений у детей с нарушениями интеллекта // «Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии». – 2016. – 6 (56). – С. 29-33.
2. Докторова, О.Ю. Использование интерактивных технологий в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Северо-Осетинского государственного педагогического института. – 2017. – 3 (35). – С. 62-68.
3. Ишимбаева, Ш.Ш. Возможности использования интерактивных технологий на уроках математики для учащихся с нарушениями интеллекта // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. – 2015. – 15 (1). – С. 100-105.
4. Лебедева, Т.А., Петрова, С.И. Интерактивные технологии как средство обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. – 2017. – 14 (141). – С. 59-61.
5. Kramarski, B., & Gutman, M. How can self-regulated learning be supported in mathematical E-learning environments? Journal of Computer Assisted Learning. – 2006. – 22 (1). – С. 24-33.

**Жалкинова А.В.**, магистрант  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.**,  
 канд. пед. наук, доцент, профессор  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности письменной речи младших школьников с нарушением интеллекта и типичные проявления дисграфии. Описаны причины возникновения нарушений письма, включая недостаточность фонематического анализа, нарушения грамматического строя речи и трудности в моторной сфере. Подчеркивается значимость ранней диагностики и индивидуального подхода в коррекционной работе. Представлены компьютерные программы, такие как «Море словесности» и «Адалин», способствующие преодолению дисграфии. Использование современных методик и технологий позволяет эффективно развивать у детей навыки письма, чтения и речи, а также повышать их мотивацию к обучению.

**Ключевые слова:** дисграфия, младшие школьники, компьютерные программы, письменная речь, нарушение интеллекта.

**Zhalkinova A.V.**, Master's student  
 NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.**,  
 PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor  
 NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan

## COMPUTER PROGRAMS FOR OVERCOMING DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** The article examines the features of written speech in primary school children with intellectual disabilities and the typical manifestations of dysgraphia. It describes the causes of writing disorders, including insufficient phonemic analysis, grammatical structure impairments, and motor difficulties. The importance of early diagnosis and an individualized approach in correctional work is emphasized. Computer programs such as More of Literacy and Adalin are presented as effective tools for overcoming dysgraphia. The use of modern methods and technologies enables the effective development of writing, reading, and speech skills in children, as well as enhances their motivation to learn.

**Key words:** dysgraphy, primary school children, computer programs, writing, intellectual disability.

Письменная речь – это форма вербального общения, осуществляемого через письменные тексты. Она может быть как отсроченной, так и непосредственной, и отличается от устной речи не только использованием графики, но и особенностями в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом аспектах. Письменная речь обладает сложной композиционно-структурной организацией. В понятие письменной речи входят такие составляющие, как чтение и письмо.

Проблеме дисграфии у младших школьников с нарушением интеллекта уделяется внимание в работах многих ученых, в том числе казахстанских исследователей, таких как А.К. Аманулла, С.Ж. Омирбек, А.К. Калиева, У.Ж. Кудайбергенова, З.А. Мовкебаева, Л.Х. Махина, С.К. Сәт, А.Р. Мендибаева, А.А. Сарсембекова, Ж.Е. Сарсекеева [1].

Как отмечает Р.И. Лалаева, в письменных работах младших школьников с нарушением интеллекта встречаются ошибки, обусловленные недостаточностью фонематического восприятия и анализа, несформированностью анализа структуры отдельных предложений и неспособностью выделять предложение из текста. Также наблюдаются замены графически схожих букв и другие ошибки.

Характерны и типичные проявления дисграфии: ограниченность словарного запаса, трудности в пересказе текста и построении предложений, а также большое количество ошибок в письменных изложениях. У младших школьников с нарушением интеллекта нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция при организации письменной речи. Во время письма отмечаются трудности моторного акта, проблемы с каллиграфией, непропорциональность размеров букв, неравномерность элементов букв, нарушение плавности и ритмичности письма.



По мнению Е.А. Логиновой, причины трудностей в овладении письмом и возникновения стойких нарушений у детей с нарушением интеллекта многочисленны и взаимосвязаны. В качестве «пускового» фактора она выделяет недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к освоению сложного произвольного навыка письма.

Широкий спектр ошибок в письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта требует системной коррекционно-развивающей работы логопеда. Актуальным становится поиск наиболее эффективных технологий, способствующих преодолению дисграфии у данной категории детей.

Мультимедийные технологии являются перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения дисграфии. Преимущества информационных технологий в специальном образовании были выделены О.И. Кукушкиной: повышение эффективности подачи материала, организация групповой работы, активизация учащихся, интерактивность обучения, формирование у детей мотивации и интереса к занятиям.

Мультимедийные технологии предоставляют логопеду дополнительные возможности для совершенствования процесса коррекционного обучения младших школьников с нарушением интеллекта и дисграфией. Это возможно с использованием компьютерных развивающих игр, тематических презентаций, коррекции дисграфических ошибок с помощью текстового редактора «Word» и других средств.

Помимо специфических нарушений письма, у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдаются и другие особенности: нежелание или даже страх перед письмом, быстрая утомляемость, истощаемость при выполнении письменных работ, отсутствие мотивации к совершенствованию навыков письма [2].

Общее недоразвитие речи у младших школьников с нарушением интеллекта характеризуется нарушениями формирования всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики. У таких детей отмечаются задержка начала речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, проблемы с произношением и фонемообразованием. Важно, чтобы на ранних стадиях проводилась коррекция, иначе могут развиваться такие нарушения, как дисграфия и деслексия.

У младших школьников с нарушением интеллекта и с общим недоразвитием речи могут быть различные уровни речевого развития. Например, на первом уровне речи вообще отсутствует речевая активность, и они используют лепетные слова, звуковые имитации и отдельные слова для общения. На втором уровне появляются начальные элементы общеупотребительной речи, хотя и с ограниченным словарным запасом и аграмматизмом. На третьем уровне могут строить развернутые фразы, но при этом сохраняются проблемы с лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим развитием.

У младших школьников с нарушением интеллекта могут также наблюдаться грубые нарушения речи, связанные с органическими поражениями головного мозга. В таких случаях необходима комплексная коррекционная работа для подготовки детей к обучению в школе и предотвращения дальнейших трудностей, таких как дисграфия.

Современные технологии открывают перед педагогами и логопедами новые возможности в коррекции речевых нарушений, включая дисграфию у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Использование инновационных компьютерных программ и онлайн-сервисов помогает эффективно развивать навыки письма, чтения, речи и когнитивные функции.

- ✓ Увеличение мотивации. Игровой формат заданий, красочный интерфейс и интерактивность делают занятия более интересными и увлекательными для детей.
- ✓ Индивидуализация обучения. Программы позволяют настраивать уровень сложности и содержание заданий, исходя из индивидуальных особенностей ребёнка.
- ✓ Контроль динамики. Встроенные функции анализа результатов помогают специалистам и родителям следить за прогрессом.
- ✓ Удобство и доступность. Дети могут заниматься самостоятельно или с минимальной поддержкой, а онлайн-формат даёт доступ к обучению из любой точки мира.
- ✓ Расширение образовательных возможностей. Технологии позволяют комбинировать обучение с развлечением, что делает процесс более эффективным и менее стрессовым для ребёнка.

Для преодоления дисграфии у младших школьников с нарушением интеллекта можно использовать различные компьютерные программы и онлайн-сервисы, которые помогают развивать навыки письма, чтения и общей речи [3].

Компьютерная программа «Море Словесности» зарекомендовала себя как эффективный инструмент коррекции нарушений письма. Она включает более 500 упражнений, которые соответствуют четырем типам дисграфии по классификации Р.И. Лалаевой. Программа сочетает игровые элементы с обучающими задачами, что помогает детям активнее вовлекаться в процесс обучения. Особенность программы – сочетание виртуальных и тактильных компонентов: тактильный алфавит, цифровая ручка и специализированная клавиатура. Это обеспечивает комплексный подход к формированию письменной речи.

Основные категории и примеры игр, включённых в программу:

1. Игры для коррекции акустической дисграфии.

Цель: развитие фонематического слуха, умения различать звуки и их обозначения на письме.

«Ловим звук». Дети помогают капитану подводной лодки Акусто Ауди обнаруживать и исправлять ошибки в словах, которые возникают из-за замены схожих звуков.

«Эхо-маяк». Игра на соотнесение услышанного звука с соответствующей буквой.

2. Игры для коррекции оптической дисграфии.

Цель: развитие зрительного восприятия, умения различать и воспроизводить графически схожие буквы.

«Оптический мусор». Зоркий Оптигор помогает детям находить и устранять ошибки, связанные с путаницей букв (например, «н» и «п», «в» и «д»).

«Письмо на маяке». Дети воспроизводят буквы с помощью тактильного алфавита и конструктора букв, тренируя графические навыки.

3. Игры для коррекции аграмматической дисграфии.

Цель: формирование навыков правильного построения предложений и согласования слов в них.

«Грамматическое приключение». Профессор Граммати предлагает детям восстановить порядок слов в предложении.

«Собери фразу». Игра на составление предложений из набора слов, где необходимо правильно согласовать слова по роду, числу и падежу.

4. Игры для устранения моторной дисграфии.

Цель: развитие моторных навыков, координации движений при письме.

«Путь к острову». Дети проводят персонажа по лабиринту, рисуя линию, следуя определённому маршруту. Это помогает улучшить плавность и ритмичность письма.

«Контурная азбука». Упражнение на обведение букв и слов для развития моторики.

5. Игры на развитие языкового анализа и синтеза.

Цель: научить детей анализировать и синтезировать слова и предложения.

«Составь слово». Игра на подбор слогов для составления слов.

«Распутай предложение». Дети расставляют части предложения в правильном порядке, используя под- сказки персонажей.

6. Дополнительные игры для повышения мотивации.

Цель: поддерживать интерес детей к обучению и создавать условия для игровой реабилитации.

«Остров приключений». Игра, где дети зарабатывают баллы, помогая героям решать речевые задачи.

«Морская битва». Соревновательная игра, где правильные ответы помогают победить «штурм» или «пиратов».

7. Особенности игр.

Прогрессивная сложность. Игры начинаются с простых заданий и постепенно переходят к более сложным.

Визуальная поддержка. Каждая игра сопровождается красочными иллюстрациями и анимацией, что делает процесс обучения увлекательным.

Интерактивные элементы. Использование цифровой ручки, тактильного алфавита и клавиатуры стимулирует активное участие детей в выполнении заданий.

Работа с программой «Море Словесности» осуществляется в рамках коррекционного курса «Логопедические занятия», предусмотренного адаптированной основной образовательной программой. На начальном этапе проводится анализ письменных работ детей, на основе которого составляются планы индивидуальной и подгрупповой работы. Задания программы используются как в индивидуальной, так и в парной работе, что способствует развитию навыков взаимодействия у детей [4].

Компьютерная программа «Адалин» представляет собой инновационный инструмент, разработанный для комплексного развития когнитивных, речевых и моторных навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Программа включает в себя широкий спектр интерактивных заданий и игр, направленных на развитие ключевых познавательных функций, необходимых для успешного обучения и социализации детей.

Основные характеристики программы «Адалин»:

✓ Комплексный подход: Программа охватывает различные аспекты развития ребёнка, включая: Логическое и наглядно-образное мышление; Внимание, память и воображение; Речь (фонематический слух, словарный запас, грамматический строй); Моторные навыки (тонкая моторика и координация движений).

✓ Индивидуализация обучения: Задания и упражнения адаптируются под индивидуальные особенности ребёнка, учитывая его возрастные и когнитивные способности. Это позволяет эффективно работать как с детьми с типичным развитием, так и с детьми, имеющими задержки или нарушения в развитии.

✓ Игровая форма подачи материала: Занятия проходят в увлекательной игровой форме, что повышает мотивацию детей, делает процесс обучения интересным и снижает уровень стресса.

✓ Многоуровневые задания: Программа содержит упражнения разной степени сложности, что позволяет использовать её как для подготовки к школе, так и для коррекции уже выявленных трудностей.

Особенности программы «Адалин»:

Коррекция когнитивных и речевых навыков: Упражнения на развитие памяти, внимания и логического мышления помогают компенсировать задержки в познавательном развитии. Особое внимание уделяется заданиям на развитие речи, что важно для преодоления дисграфии и других речевых нарушений.

Развитие моторики: Игры с элементами лепки, рисования, работы с графическими элементами помогают укреплять мелкую моторику, что имеет прямую связь с развитием речи и навыков письма.

Интерактивное взаимодействие: Занятия в программе стимулируют ребёнка к активному участию, развивают самоконтроль и способность к самостоятельному выполнению задач.

Примеры упражнений в программе «Адалин»:

- ✓ «Раскрась по памяти»: развивает зрительную память и внимание. Ребёнку нужно запомнить цветовую схему изображения и воспроизвести её.
- ✓ «Наложение фигур»: Упражнение помогает развивать наглядно-образное мышление, анализ и синтез. Дети сравнивают формы, размеры и цвета фигур.
- ✓ «Игра с обручами»: Направлена на формирование навыков классификации и логического мышления.
- ✓ «Елочные шары»: требует от ребёнка внимательности и умения сопоставлять элементы. Задание способствует развитию математических способностей через игровой контекст.
- ✓ «Заполни таблицу»: Упражнение учит детей находить закономерности в логической последовательности, развивает аналитические способности.

Преимущества использования «Адалин»:

- ✓ Технологическая поддержка специалистов: Программа облегчает работу логопедов, дефектологов и психологов, предоставляя готовые методические материалы и инструменты для анализа результатов.
- ✓ Доступность и удобство: Программа может использоваться как в индивидуальной, так и в групповой форме занятий, а также дома под руководством родителей.
- ✓ Анализ прогресса: Программа позволяет отслеживать динамику развития ребёнка, что важно для корректировки стратегии коррекционной работы.
- ✓ Увлекательность для детей: Яркий дизайн, интуитивно понятный интерфейс и разнообразие заданий вызывают у детей положительные эмоции, что способствует лучшему усвоению материала [5].

В заключение, дисграфия у младших школьников с нарушением интеллекта является сложным нарушением, которое требует комплексного подхода в диагностике и коррекции. Эффективная работа с такими детьми включает развитие грамматического строя речи, связной речи и мелкой моторики, а также использование современных технологий, таких как программы для коррекции речевых и когнитивных навыков.

Компьютерные программы являются примером применения инновационных методов, предлагая интерактивные упражнения, которые способствуют развитию ключевых навыков, необходимых для преодоления дисграфии. Важно, чтобы коррекционная работа была индивидуализированной и проводилась на ранних этапах обучения.

#### **Список использованных источников:**

1. Аманулла, А.К., Омирбек, С.Ж. Организация коррекционной работы с детьми с нарушениями письменной речи // Вестник КазНацЖенПУ. – 2020. – № 1. – С. 188-194.
2. Коваленко, М.В., Резникова, Е.В. Комплекс игр и упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – 57 с.
3. Макина, Л.Х., Сат, З.К. Теоретический анализ проблем дисграфия и ее разновидностей учащихся начальных классов // Глобус. – 2020. – № 2 (48). – С. 20-23.
4. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопед. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
5. Кукушкина, О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Вестник Образования. – М., 2003.

### ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье рассматривается комплексный подход к формированию речевой активности у детей с нарушениями слуха с помощью письменной речи. Применение разнообразных методов и технологий в обучении способствует динамике речевого развития. Представленный материал заинтересует дефектологов, студентов дефектологических факультетов и кафедр.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, развитие речи незлышащих детей, формирование письменной речи, формирование звукопроизношения, компьютерные учебные программы.

Zaripova N.A.,

Teachers of the deaf/hard of hearing

«Special complex "Kindergarten-boarding school"»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### FORMATION OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS USING WRITTEN SPEECH

**Abstract.** This paper reviews an integrated approach to the formation of speech activity in children with hearing impairments through written speech. The use of various methods and technologies in teaching contributes to the dynamics of speech development. The presented material will be of interest to defectologists, students of defectological faculties/departments.

**Key words:** children with hearing impairments, speech development of deaf children, formation of written speech, formation of sound reproduction, computer training programs.

Коммуникативные навыки в современном мире играют важную роль в жизни каждого человека. В ожидаемых результатах «Единой программы воспитания» Республики Казахстан сказано, что мы должны добиваться того, что у ребенка будут «сформированы личностные качества как любознательность, целеустремленность и познавательная активность». В Комплексном плане, в ценностях Талап сказано, что каждый гражданин нашей страны: «имеет стремление к общению, к труду и саморазвитию»; должен «продвигать технологические и цифровые навыки; уметь развиваться индивидуально и в команде» [1].

Для полноценной адаптации незлышащему человеку в современном быстроразвивающемся мире недостаточно лишь знания жестов. Даже если ребенок со снижением слуха овладел в своей семье жестовой речью, ему жизненно необходимо знать словесные обозначения предметов и явлений. Незлышащему человеку нужно понять надпись на вывеске о том, что продается в данном магазине. Он должен осмыслить, что написано на билборде, хочет разобраться в характеристиках какого-либо интересующего его товара на маркетплейсе и т.д. Если раньше незлышащие люди при личной встрече беседовали преимущественно с помощью жестовой речи, то сейчас общение в гаджетах вынуждает знать словесные обозначения жестов, особенно при отсутствии или невозможности видеосвязи.

Навыки общения играют ключевую роль в нашем взаимодействии, позволяя устанавливать связи, делиться своими мыслями и обмениваться информацией. Для детей с нарушениями слуха, незлышащих воспринимать звуки и речь, коммуникация с окружением становится сложной задачей, и освоение вербального общения становится особенно важным для обучения и взаимодействия.

Обучение незлышащих детей устной речи – это сложный и многогранный процесс, который требует индивидуального подхода и использования различных методов. Для развития у незлышащих детей стремления к языковой активности необходимо демонстрировать детям речевое поведение. Дети должны наблюдать разговоры взрослых по телефону, устные беседы педагогов с родителями, общение в больнице с врачом, письмо на бумаге, показ книг с текстами, изображение слов на детских досках, обдумывание игр-крсвордов с буквами и словами. Дети, подражая окружающим, тоже будут пытаться произносить и писать слоги, слова. Такое поведение надо поощрять, даже если произнесение и письмо будут неверными. Ребенок должен видеть разные формы речевого поведения и не должен бояться говорить, писать, пусть даже с ошибками и недочетами. У детей складывается положительное отношение к говорению.

Для того чтобы эффективно общаться и обмениваться информацией, детям с нарушениями слуха необходимо освоить как устную речь, так и письменную речь. Письменная речь воспринимается визуально. При чтении текстов, представленных на письме, активируется не только зрение, но и кинестетические ощущения от движений речевых органов.

В сурдопедагогике «письменная речь» включает в себя не только каллиграфические навыки или простое механическое написание или списывание слов. В контексте работы с детьми с нарушениями слуха на индивидуальных и фронтальных занятиях этот термин охватывает также письменное визуальное обозначение предмета целым оптически-словесным символом. Это означает, что обучение письменной речи – это процесс знакомства, изучения и осмысленного запоминания словесных обозначений, которые на начальном этапе представлены для ребенка в виде табличек со словами. Письменная речь в сурдопедагогике – это не просто навык, связанный с письмом букв, это процесс, включающий восприятие глобального образа слова, анализ, понимание, запоминание, использование в пассивном и активном словаре. Если ребенок усвоит смысловую нагрузку слов, то он сможет в дальнейшем использовать язык как средство общения.

Освоение письменной речи у детей с нарушениями слуха требует особого подхода, который учитывает их потребности и восприятие мира. В результате обучения, ребенок, еще не умея читать, знает, какая табличка со словом относится к данному предмету (например, табличка [СТУЛ] к предмету, на котором сидит ребенок). Чем раньше начнется обучение, тем лучше. Специфика обучения неслышащих детей на начальном этапе заключается в том, чтобы воспитанник запомнил как можно больше табличек (письменных обозначений предметов и явлений) глобально. Письменная речь помогает увеличить словарный запас учащихся, а в дальнейшем позволяет им выражать свои мысли и чувства. Такие дети не всегда смогут воспринимать язык в привычной для нас форме, поэтому важно развивать их способность к использованию письменного языка как средства общения.

При обучении важно использовать наглядные материалы, такие как картинки и жесты, которые помогут детям понять соответствие между словами и их значениями. Одним из главных методов в обучении является использование визуальных материалов. Использование картинок, схем, видео, графиков, жестового языка помогает детям понять структуру языка и его грамматические особенности. Использование таких наглядностей необходимо, чтобы облегчить понимание и запоминание материала. Чтобы закреплять новые знания, необходимы повторение и практика. Жестовый язык может стать фундаментом для освоения письменной речи. К примеру, знаки жестового языка можно применять для разъяснения новых слов. Это может означать использование жестов в качестве переходного этапа к развитию письменной коммуникации. Жестовый язык помогает детям понять структуру языка и развивать навыки общения. Вводя в курс обучения простые фразы и ключевые слова, педагоги способствуют формированию базового словарного запаса, который станет основой для дальнейшего развития устной и письменной речи. Кроме того, особое внимание следует уделять мотивирующим методам обучения. Игровые элементы, такие как: использование лото с изображениями и интерактивные занятия, помогают детям воспринимать процесс обучения как увлекательный процесс.



Многие слышащие родители детей с нарушениями слуха только в школе узнают о необходимости использования табличек со словесными обозначениями предметов. Зачастую, дети, приходя в школу, имеют очень ограниченный словарный запас. Поэтому обучение вербальным средствам в большинстве случаев начинается только в подготовительном или первом классе резко и с большой нагрузкой на ребенка, который еще не развил навыки письма и проговаривания.

В процессе реабилитации детей с нарушениями слуха особое место занимают индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Важным методом для формирования коммуникативных навыков на таких занятиях является использование письменной речи (табличек слов). Постепенное введение первых слов начинается с простого речевого материала – существительных, обозначающих конкретные предметы или лица. Это простые слова – таблички, произношение которых доступно детям данного возраста (ПАПА, МАМА, ДОМ, ЛОПАТА и т.д.). Слова произносятся ребенком по подражанию с педагогом. Если он не может точно воспроизвести слово, достаточно похожей артикуляции с участием голоса. Ребенок учится контролировать свое произношение визуально в зеркало, которое расположено перед ним. Если ребенок захочет срисовать слово с таблички, педагог показывает образец и, артикулируя слово, помогает в написании. Затем проводится сопряженное проговаривание и дактилирование. Ко всем игрушкам, к которым тянется ученик, педагог подкладывает таблички – слова – обозначения. В дошкольном и младшем школьном возрасте преобладающая продуктивная деятельность – игровая. Если ребенок заинтересовался каким-то предметом для игры, хочет взять его, педагог просит показать табличку со словесным обозначением этой игрушки. Учитель побуждает малыша произнести по подражанию (сопряженно) слово на табличке, продактилировать и запомнить

(глобально). Игровые моменты нравятся детям и создают позитивный настрой на занятия («Чудесный мешочек», «Маша принесла подарки», «Лото»). Слухо-зрительное восприятие табличек со словами улучшает их запоминание и уточняет правильное воспроизведение (приближенную артикуляцию звуков). Педагог может предложить составить названия игрушек из магнитной азбуки, затем снова побуждает произнести получившиеся слова по подражанию и самостоятельно. Создание на уроках интересных игровых ситуаций («Покорми куклу Машу», «Что ест кукла?», «Покажи слово») положительно влияет на усвоение речевого материала и отношение ребенка к индивидуальным занятиям. После многократного повторения учащиеся запоминают графические изображения на табличках и самостоятельно находят их при необходимости.

На фронтальных занятиях дети подписывают свои рисунки, готовят открытки с поздравлениями родителям, пишут «письма» заболевшему однокласснику, делают книжки – малышки с надписями.

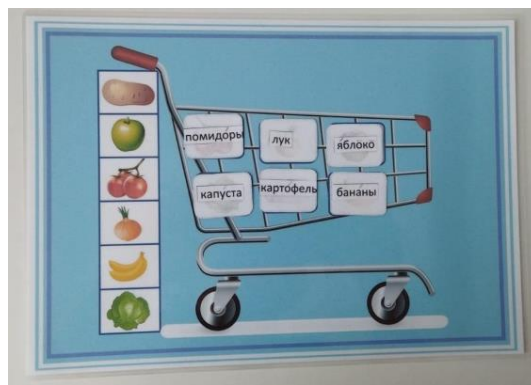
Постепенно на занятиях вводятся глаголы – действия (СПИТ, СИДИТ, СТОИТ), затем дети знакомятся со словесными обозначениями признаков предметов. Все предметы, признаки, действия в процессе обучения описываются. Неслышащий ребенок понимает, что у каждого предмета есть название. Одновременно в процессе обучения происходит знакомство детей с названиями явлений окружающего мира, временами года, днями недели, месяцами. Следующим этапом сложность увеличивается, и учащиеся составляют короткие, а затем развернутые фразы. Таблички со словами используются педагогами и воспитателями в самых разных местах – в школе, на детской площадке, в магазине. Они служат наглядными примерами для обучения. В столовой дети читают меню. Каждый знак или надпись становятся для ребенка мостиком между тем, что он видит, и тем, что он понимает. Изучение слов не должно сводиться к механическому запоминанию, оно должно быть осознанным.

Фронтальные и групповые занятия, где дети могут делиться своими мыслями и впечатлениями, стимулируют развитие коммуникационных навыков и способствуют обмену опытом. Таким образом, процесс обучения становится не только учебным, но и социальным, что крайне важно для формирования личности ребенка.

На индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия дети усваивают значения слов в различных ситуациях, уточняется звуко-буквенный состав слов, формируются различные виды речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и слушание. В различных коммуникативных ситуациях отрабатывается речевой материал. Все занятия в специальной школе проводятся с использованием звукоусиливающей аппаратуры. С родителями поддерживается обратная связь: отправляются видео с занятий с рекомендациями о дальнейшем закреплении речевых навыков.

С дошкольниками и детьми младшего школьного возраста широко используются игровые методы. Сурдопедагог постоянно применяет таблички и карточки со словами и изображениями предметов, явлений, действий и др. Неслышащие дети сначала в игровой форме запоминают первые табличные изображения слов (игры «Лото», «Назови, что это?», «Найди лишнее» и т.д.). В дальнейшем, у дошкольников и младших школьников появляется заинтересованность в запоминании новых обозначений предметов, явлений, действий для общения и обмена информацией. Иногда, на первоначальном этапе усвоение письменной речи из-за недостатков мыслительной деятельности и сенсомоторной сферы затруднено. В начале обучения у дошкольников еще нет внимания к единице языка, поэтому обучение словесным обозначениям – это довольно сложный процесс. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, так как степень восприятия информации и навыков усвоения письменной речи могут значительно различаться. На занятиях используется подражание и совместное сопряженное проговаривание. В подготовительном классе допускается приближенное проговаривание слов согласно принятой сокращенной системе фонем (Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф.).

В начальный период речь учащихся отличается примитивностью, неточностью и ограниченным словарным запасом: «МАМА МАГАЗИН ИГРА» (Мама купила в магазине игрушку). После выходных или каникул, дети, желая рассказать о новых эмоциональных впечатлениях (ездил в село, увидел домашних животных), используют жестовую речь, которую педагог помогает перевести в вербальную форму и таким образом дети узнают новые слова, основанные на каком-то событии. Это стимулирует развитие коммуникационных навыков воспитанников, расширяется их активный и пассивный словарь. Таким образом, процесс обучения становится не только учебным, но и социальным, что крайне важно для формирования личности ребенка.





Дактилирование и проговаривание сопряженно с педагогом улучшает запоминание слов при обучении детей письменной речи. Моторная и речедвигательная память помогают закрепить связь и последовательность букв и звуков в слове. Знание словесного обозначения предмета в комплексе с дактилированием и проговариванием повышает в дальнейшем грамотность, а значит и успеваемость ребенка по письму и чтению. Дактильная форма слова способствует запоминанию графического оформления слова и его правильного буквенного состава. По своей структуре дактильная форма совпадает с письмом, но по своей функции она ближе к устной речи. Установлена связь между навыком дактилирования и развитием речи: если техника дактилирования не освоена должным образом, то это негативно сказывается на слитности и внятности речи. У детей, которые хорошо и плавно дактилируют, качество произношения слов лучше.

Чтение книг и других материалов помогает развивать словарный запас и понимание языка. Но важно подбирать литературу, которая интересна детям и соответствует их уровню развития. Книги должны быть красочно иллюстрированы, и изображения должны сопровождаться текстом, понятным ребенку. Взрослые могут комментировать тексты, раскрывать смысл и содержание произведений с помощью понятных слов, изображений и жестов.

В работе педагоги все чаще используют специальные обучающие компьютерные программы. Современные программы позволяют детям с нарушениями слуха осваивать письменную речь, а, значит, в будущем развивать свои коммуникативные навыки. Детей увлекает работа с компьютером. Учителя направляют игровую активность ребенка в нужное направление. Игры с картинками и словами помогают создать ассоциации между предметами и буквенными знаками, развивают внимание и память. Использование цифровых инструментов способствует мотивации детей и делает обучение более увлекательным. В КГУ «Специальный комплекс «Детский сад – школа – интернат» в кабинетах для индивидуальных занятий установлены компьютеры. На индивидуальных занятиях используются специальные обучающие программы: «Зерде», «Дельфа-142», «Звукоречье» (АЛМА). Использование современных технологий, таких как интерактивные доски и специализированные приложения, может значительно облегчить процесс обучения. Например, в логопедической программе «Звукоречье» (АЛМА), в работе с модулем «Магазин» дети складывают в корзину товары, изображенные на экране. Ребенок видит перед собой название продукта и сам продукт. В процессе игры достигается главная задача педагога на занятии – у ребенка закрепляются связи между картинкой и названием картинки (предмет – и словесное обозначение предмета). Педагог направляет действия ученика и побуждает к проговариванию существительных. По окончании игры ребенок должен перечислить все продукты в корзине.



Сурдопедагог проговаривает каждое слово, показывает ребенку слово и изображение, затем ребенок отраженно повторяет за педагогом (можно приближенно, как слышит со звукоусиливающей аппаратурой). Когда слово повторяется много раз из занятия в занятие, у учащегося создается и закрепляется устойчивый вербальный, артикуляционный, речевой и слуховой образ данного предмета.

Немаловажную роль играет взаимодействие школы с родителями, так как вовлечение в образовательный процесс всех членов семьи делает обучение более эффективным. Они могут помочь создать поддерживающую среду для практики устной и письменной речи. Родителям отправляются видеоматериалы с индивидуальных занятий, где комментируется, как вызывать правильный голос и достигать точного произнесения. Связь с родителями положительно влияет на процесс обучения произношению и развития речи. Родителей надо вовлекать в процесс запоминания новых слов и закрепления изученного речевого материала. Они должны заострять и обращать внимание детей на различные надписи в магазинах, на рекламных изображениях, в играх на цифровых носителях и т.д. Важно активно развивать их словарный запас через чтение, запоминание и написание.

Создание возможностей для общения с другими детьми, как со снижением слуха, так и слышащими, помогает развивать навыки письменной и устной речи. Кроме специальной школы дети могут посещать кружки, секции, художественную школу, кино и театры. Текстовое общение в гаджетах, а также расширение границ специальной школы дает возможность закрепить лексический материал, изученный в школе на занятиях.

Овладение письменной речью как формой коммуникации помогает связать слухоречевую и жестовую культуру, что является важным для комплексного развития личности ребенка. Изучая вербальные обозначения слов в разных ситуациях и, используя их в разных видах работы, дети с нарушениями слуха смогут не только научиться говорить и писать, но и развить уверенность в своих коммуникационных способностях. Комплексный подход к обучению незлышащих детей, включающий адаптацию программ, использование технологий и активное участие семьи, создает прочную основу для успешного развития и социализации ребенка.

**Список использованных источников:**

1. Электронные ресурсы: Об утверждении «Единой программы воспитания» в организациях образования, за исключением высших учебных заведений. – Астана, 2023. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/539827?lang=ru>



**Иванова М.И.**, директор  
КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Нефтеюганск, Россия  
**Попова Л.Н.**,  
заместитель директора по воспитательной работе  
КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Нефтеюганск, Россия

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА И ЕЕ РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** статья посвящена использованию экологической тропы, при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, экологическая тропа, станции.

**Ivanova M.I.**, Director  
KOU «Nefteyuganskaya boarding school for learners with disabilities»,  
Nefteyugansk, Russia  
**Popova L.N.**,  
Deputy director for educational work,  
KOU «Nefteyuganskaya boarding school for learners with disabilities»,  
Nefteyugansk, Russia

## ECOLOGICAL PATH AND ITS ROLE IN THE EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

**Abstract.** The article is devoted to the use of ecological trails when working with students with disabilities.

**Key words:** students with disabilities, ecological path, stations.

В последнее время возрос интерес к экологии как науке. Это объясняется тем, что под влиянием человека природа стала изменяться так сильно, что возникла угроза существования человека как биологического вида. Поэтому экологические знания необходимы буквально каждому человеку. По словам писателя В. Распутина, «говорить сегодня об экологии – это значит говорить о спасении жизни». Появилось новое понятие – «экологическая культура».

Воспитание такой культуры должно начинаться с детства и продолжаться на протяжении всей жизни человека. При этом предполагается обязательное активное участие в разнообразной практической, интеллектуальной, пропагандистской деятельности. Наряду с теоретическим обучением в экологическом обучении, очень важную роль здесь играет организация разнообразных видов деятельности среди природы. Одним из таких видов является Экологическая тропа, где имеются условия для деятельности ребят в природном окружении при разработке тропы и во время проведения экскурсий.

На базе нашей школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) на протяжении многих лет создана Экологическая тропа. Данный объект появился в результате огромной совместной работы обучающихся и педагогов.

Задачи экологической тропы:

1. Расширение естественнонаучного кругозора у обучающихся.
2. Развитие ответственного отношения личности к окружающей природной среде.
3. Воспитание любви к родному краю, бережного отношения к природе, заинтересованности в её сохранении.

4. Вовлечение обучающихся в практическую деятельность по охране и защите окружающей среды.

5. Изучение животного и растительного мира родного края.

Формы и методы работы на экологической тропе:

1. Экологические беседы.
2. Элементарные опыты.
3. Экологические конкурсы, викторины.
4. Театрализации, инсценировки.
5. Трудовой десант.
6. Экскурсии.
7. Целевые прогулки.

8. Чтение художественной литературы.
9. Наблюдения.
10. Экологические игры (имитационные, дидактические, соревновательные, сюжетно-ролевые, подвижные, игры-путешествия).
11. Экологические развлечения, праздники.

*Предметные области и учебные предметы из адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями), на которых возможно использование Экологической тропы:*

1. Язык и речевая практика (Речь и альтернативная коммуникация, чтение, речевая практика).
2. Естествознание (мир природы и человека, природоведение, биология, география).
3. Окружающий мир (окружающий природный мир, человек, окружающий социальный мир).
4. Человек и общество (основы социальной жизни, мир истории, обществоведение).
5. Искусство (изобразительное искусство, изобразительная деятельность).
6. Технология (профильный труд).

Всю территорию Экологической тропы можно представить в виде небольших «зон», станций, которые отличимы друг от друга экспонатами.

*Станции тропы:*

1. Станция «*Быт народов ХМАО*». Здесь ребята знакомятся с национальным бытом народов ханты и манси. Узнают, как выглядело жилище кочевников, какими промыслами традиционно занимались ханты.
2. Станция «*Грибы ХМАО*». На стенде представлены грибы, которые можно встретить в лесах Ханты-Мансийского автономного округа.
3. На станции «*Пасека*» расположены несколько пчелиных ульев и главный любитель мёда – медведь. Ребята познакомятся с трудолюбивыми насекомыми, с правилами их разведения и узнают о профессии пчеловода.
4. Станция «*Полянка насекомых*» состоит из стенда «Насекомые», домика насекомых и лесного муравейника. Эта станция расширит знания обучающихся о представителях данного вида, встречающихся в нашем регионе. Также ребята увидят, как выглядит лесной муравейник и узнают о пользе этих насекомых.
5. Станция «*Животные ХМАО*». На стенде представлены лесные животные Югры.
6. Станция «*Птицы ХМАО*» познакомит с птицами нашего региона, которых можно встретить в лесу и на болоте, в парках и скверах, в городах, в посёлках, возле различных водоёмов. А станция «*Скворечники*» даст возможность ребятам помочь пернатым гостям в холодное время года – покормить их.
7. «*Метеорологическая станция*». Здесь ребята узнают такие понятия как флюгер, снегомер, термометр. Смогут определить направление ветра, температуру воздуха, а зимой измерить уровень выпавшего снега.
8. Станция «*Рыбы*» познакомит детей с разными рыбами, которые водятся в наших водоемах, в том числе с представителями рыб, которые занесены в Красную книгу ХМАО.
9. Станция «*Деревья и кустарники ХМАО*» представлена несколькими элементами: стендом «Деревья и кустарник на территории ХМАО», образцами древесины разных пород и большим кедром, под которым можно присесть отдохнуть в удобные деревянные кресла.
10. Станция «*Лесные ягоды ХМАО*». На стенде ребята увидят ягоды, растущие в наших лесах и вблизи болот.
11. Станция «*Растения ХМАО*». На данном стенде представлены лекарственные растения, которые произрастают в местных лесах.
12. Станция «*Калейдоскоп*». Это интерактивная игра «Экологический калейдоскоп». На кубиках изображены животные, птицы, рыбы, растения. Нужно повернуть кубики таким образом, чтобы рисунки можно было назвать одним словом.
13. Станция «*Лесные звери*» не просто познакомит с обитателями югорских лесов, но и наглядно покажет, как выглядят следы этих животных.
14. Станция «*Интерактивный стол*». Интерактивный вариант коррекционно-развивающей игры «Теневое лото». Ребятам нужно найти место для каждого дерева, ягоды и грибочка.
15. Станции «*Болото*» и «*Река*». Здесь ребята узнают, каких животных и какие растения можно встретить на болоте и возле рек.
16. Станция «*Сказочная*» подарит незабываемые впечатления от знакомства с Кощеем Бессмертным, Змеем Горынычем и Бабой Ягой. Ребята также увидят настоящую избушку на курьих ножках, и познакомятся со знаменитым учёным котом, который прекрасно рассказывает сказки. Ребята увидят героев сказки «Колобок» и даже смогут почувствовать себя частью сказки – для этого здесь расположена специальная фотозона.
17. Станция «*Простоквашино*». Здесь можно будет познакомиться с героями известного мультфильма. Ребят ждут кот Матроскин, пёс Шарик, корова Мурка с телёнком Гаврюшей, почтальон Печкин и маленький галчонок – Хватайка.
18. Станции «*Мельница*», «*Колодец*» и «*Телега*» представляют русский деревенский быт и знакомят ребят с различными сельскохозяйственными профессиями.

Таким образом, в совокупности использования имеющегося экологического объекта, процесс обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья становится продуктивным, интересным, методически оснащённым и, соответственно, эффективным.

**Список использованных источников:**

1. Адам, А.М. Глоссарий по экологии, экологической безопасности техносферы, природопользованию и охрана окружающей среды. – Томск: Изд-во «ТГАСУ», 2008.
2. Буковский, Е.М. Экологические олимпиады для учащихся 9-11 классов. – М.: Изд-во «АРКТИ», 2008.
3. Былова, А.М., Шорина, Н.И. Экология растений. – М.: Изд-во «Вентана-Граф», 2007.
4. Воронцов, А.И. Охрана природы. – М.: Изд-во «Агропромиздат», 2012.
5. Высоцкая, М.В. Биология и экология 10-11 классы. Проектная деятельность учащихся. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2007.
6. Вторая городская научно-практическая конференция школьников по экологии и географии «В краю кедровом». – Томск, 2013.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в школе является важной составляющей системы поддержки, направленной на создание условий для полноценного развития и социализации детей. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты и подходы к организации сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, специальные условия для получения образования, психолого-педагогическое сопровождение, оценка особых образовательных потребностей.

**Isakova O.N.,**

Pedagogical psychologist

KSU «Regional psychological, medical and pedagogical counseling»,  
KSU «Education Department of Akimat of North-Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A SCHOOL ENVIRONMENT**

**Abstract.** Psychological and pedagogical support of a child at school is an important component of the support system aimed at creating conditions for the full development and socialization of children. This article considers key aspects and approaches to the organization of support for children with special educational needs.

**Key words:** special educational needs, special conditions for education, psychological and pedagogical support, assessment of special educational needs.

В Республике Казахстан конституционно закреплено право ребенка на образование. Психолого-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями на протяжении всего процесса обучения обеспечивает возможность детям с различными дефицитами получить качественное образование в соответствии с их индивидуальными особенностями и психофизическими возможностями. В каждой стране такая поддержка осуществляется по-своему, исходя из особенностей систем образования, географических, национальных, ценностных, культурных и других особенностей.

Особые образовательные потребности (ООП) – это потребности в помощи и услугах в учебном процессе, которые осуществляются психолого-педагогическими методами с целью обеспечения успешности в обучении, качественного образования каждого ученика.

В соответствии с международно признанными определениями выделяются следующие группы детей с особыми образовательными потребностями:

- дети с нарушениями развития;
- дети с трудностями в обучении (один или больше предметов), поведенческими и эмоциональными проблемами;
- дети, у которых особые образовательные потребности появляются в силу неблагоприятных условий – социальных, психологических, экономических, лингвистических, культурных.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в Республике Казахстан реализуется в рамках социально-педагогической модели. Организация помощи детям с особыми образовательными потребностями использует все факторы окружающей среды для успешного обучения и развития ребенка в учебной среде через создание необходимых условий. Данный подход реализуется в несколько этапов по предварительной оценке особых образовательных потребностей.

Оценка особых образовательных потребностей – это определение видов, форм и объема поддержки ученика в учебном процессе на основе выявленных трудностей обучения, причин и механизмов их возникновения. В настоящее время в казахстанской системе образования при создании специальных условий обучения рекомендуется использовать следующий перечень особых образовательных потребностей:

1. Изменения учебного плана и учебных программ.
2. Изменение способов оценивания результатов обучения (достижений ученика).
3. Использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения.
4. Подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов.

5. Выбор формы обучения.
6. Создание безбарьерной среды и адаптация места обучения.
7. Удовлетворение потребности в компенсаторных и технических средствах.
8. Специальная психолого-педагогическая помощь (психолога, логопеда, специального педагога (олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога).
9. Помощь педагога-ассистента.
10. Социально-педагогическая помощь.

Для системного понимания объема и характера помощи детям с ООП приведем пример ниже:

Изменение способов (процедуры) оценивания результатов обучения:

- ✓ Короткая, медленная, с повторением, устная инструкция учителя (вместо письменной инструкции).
- ✓ Предоставление дополнительного времени для выполнения работы.
- ✓ Предоставление возможности выполнять задания только устно/письменно.
- ✓ Возможность выполнения письменного контрольного задания с использованием планшета, ноутбука.

Изменение контрольных материалов:

- ✓ Адаптация формулировки инструкции: разделение ее на несколько частей в соответствии с этапами выполнения задания.
- ✓ Уменьшение количества контрольных заданий.
- ✓ Индивидуальные контрольные задания (в соответствии с индивидуальными учебными целями), отличные от контрольных заданий для всего класса.
- ✓ Использование иллюстративных и других опорных материалов (таблиц, схем, образцов, справочных материалов), облегчающих выполнение контрольного задания.

В чем состоит поэтапная организация психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. На первом этапе специалисты службы психолого-педагогической поддержки собирают и структурируют информацию о каждом ученике с особыми образовательными потребностями необходимую для оказания помощи.

На втором этапе происходит анализ данных и составление плана, обобщение информации об ученике (работа с документацией), подготовка к представлению результатов проведенной работы для коллегиального обсуждения.

На третьем этапе разрабатывается индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения ученика на четверть в соответствии с выявленными индивидуальными потребностями.

На четвертом – организуется процесс обучения школьника (в течение учебной четверти) с поддержкой учителя и целенаправленной работой специалистов над преодолением причин и последствий трудностей в учении.

Мониторинг результативности обучения школьника осуществляется в конце четверти на пятом этапе. Также проводится обмен информацией о результатах обучения (какие трудности преодолены, какие остались). Учитель и специальный педагог определяют учебные цели по предметам на следующую четверть (адаптируют учебные программы, составляют индивидуальные программы). Специалисты вносят изменения в индивидуально-развивающие программы работы с учеником. В конце учебного года по результатам мониторинга достижений учитель и специальный педагог составляют педагогическую характеристику ученика.

На итоговом заседании службы психолого-педагогического сопровождения на основании анализа мониторинговых материалов обсуждается вопрос о необходимости изменения объема и интенсивности помощи ученику со стороны команды специалистов. По итоговому заседанию служба психолого-педагогического сопровождения корректирует объем помощи в соответствии с динамикой прогресса. Возможен переход от одного уровня сопровождения к другому, как в сторону увеличения поддержки, так и в сторону уменьшения поддержки (примером может быть назначение/снятие педагога-ассистента).

Данная модель предполагает полноценное участие всех участников учебно-воспитательного процесса. Родители, педагоги и сверстники становятся полноценными активными участниками процесса психолого-педагогического сопровождения. Принцип помощи заключается в поэтапном снижении объема «специальной помощи», стремлению к минимальной поддержке ребенка, который по мере развития и получения поддержки становится обычным учеником с отдельными трудностями вместо ребенка с большими «особенностями». Цель психолого-педагогического сопровождения состоит в повышении адаптивности, активизации познавательного интереса и повышении коммуникации с ровесниками. Далее тезисно охарактеризуем каждую группу детей с ООП с учетом специфики нарушений.

Дети с нарушениями развития. В Республике Казахстан реализуются программы помощи детям с ООП с использованием мультидисциплинарного подхода на всех этапах их роста и развития. Ранняя система поддержки семей осуществляется 0 до 3 лет. В качестве пилотного проекта в г. Астане службу ранней поддержки открыл фонд «Дара» в рамках проекта «Время возможностей». Родителям рекомендуется обратиться в службу ранней поддержки, если ребенок медленнее сверстников осваивает моторные навыки, отстает в речевом развитии, проявляет агрессию или постоянно плачет, а так же если у него нарушены сон и аппетит. Сотрудники службы будут обучать родителей функционально развивать своего ребенка на ранних этапах его жизни. Они подберут для них услуги в зависимости от того, в какой области возникли трудности. Служба ранней поддержки открыта на базе двух кабинетов психолого-педагогической коррекции города Астаны. Для комплекс-

ной поддержки семей организованы три зоны: развивающая – для детей, консультационная – для родителей, и рабочая зона – для специалиста. Вся помощь семьям будет оказываться бесплатно. Давно осуществляемый ранний скрининг нарушений психического развития детей в «Кабинете развития ребенка» при поликлиниках позволяет выявлять нарушения развития на ранних этапах для включения ребенка в систему ранней помощи в виде педагогического сопровождения. После комплексной диагностики специалистами психолого-педагогических консультаций (ПМПК) ребенок своевременно получает услуги специалистов психолого-педагогического сопровождения в дошкольных организациях и кабинетах психолого-педагогической коррекции (КППК). При своевременном и качественном сопровождении ребенка с ООП на дошкольном этапе, он оказывается подготовленным к обучению, однако часто коррекционно-развивающий процесс осложняется проблемами, связанными с «принятием» диагноза.

Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что для семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, характерны следующие психологические проблемы:

- негативные эмоциональные переживания родителей (нервное напряжение, беспокойство, тревога, изнеможение, отчаяние, неуверенность, стресс) вследствие отсутствия перспектив в отношении будущего своего ребёнка;
- раздражение, неудовлетворенность, вызванные противоречием между ожиданиями родителей по отношению к собственному ребёнку и особенностями его развития;
- трудности самоактуализации и самореализации родителей;
- деструкция семейных взаимоотношений из-за конфликтов, связанных с воспитанием особенного ребёнка;
- ограниченность контактов с окружающими границами собственной семьи (характерны для семей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра);
- риск развития стойких психотравмирующих ситуаций в семье в связи с экономическими затратами на лечение и реабилитацию ребёнка с ООП;
- склонность родителей ребенка с ООП к формированию агрессивных форм поведения и взаимодействия из-за постоянного внутреннего стресса, отсутствия возможности поделиться собственными переживаниями.

Нерешенные проблемы «принятия диагноза» и сопутствующие психологические состояния не исчезают, когда ребенок с ООП начинает учиться в школе. Единая организационная модель, единая система требований – залог успешной адаптации ребенка с нарушением развития в школе.

Выбор программы обучения зависит от индивидуальных особенностей ребенка и уровня интеллекта. С ребенком работают специалисты службы психолого-педагогического сопровождения школы: психолог, логопед, специальный педагог (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог), педагог-ассистент. Школьники с нарушением интеллекта, обучающиеся в условиях общеобразовательной школы, изучают основные учебные предметы в условиях кабинета поддержки инклюзии с помощью дефектолога в течение периода начального обучения. Решение о необходимости обучения по адаптированной программе принимается службой психолого-педагогического сопровождения школы на период не более трех учебных четвертей, дальнейшее обучение по определенной учебной программе происходит на основании рекомендаций ПМПК. Детям с нарушением опорно-двигательного аппарата, нарушением слуха и зрения в рамках психолого-педагогического сопровождения в школе создаются специальные условия: безбарьерная среда, адаптация рабочего места и предоставление специальных технических средств и специальных учебников.

Дети с трудностями в обучении (один или больше предметов), поведенческими и эмоциональными проблемами. Трудности в обучении у таких детей обусловлены нарушением либо недостаточностью произвольной регуляцией деятельности, слухоречевых, зрительно-пространственных, кинестетических функций, в результате чего возникают также нарушения формирования письма, счета, чтения. Дети с нарушением поведения и дети с эмоциональными нарушениями, в том числе, дети с нарушением общения и социального взаимодействия, нуждаются в дифференцированном подходе, вся система мер по психолого-педагогическому сопровождению таких детей должна иметь четкую структуру, включающую совместную работу всех специалистов по каждому направлению и родителей. На каждом этапе работы педагоги предоставляют отчетную документацию для отслеживания динамики коррекции нарушений и определения дальнейшего образовательного маршрута. Педагог-психолог, помимо занятий на формирование или повышение отдельной высшей психической функции или поведения, большое внимание уделяет работе с семьей, предоставляет данные коррекционной работы и организует получение обратной связи от родителей относительно выполнения рекомендаций. Ниже приведен пример составления рекомендаций психолога по коррекции отдельных учебных трудностей ребенка.

Рекомендации учителю по преодолению трудностей произвольной регуляции деятельности:

- ✓ Посадить ученика ближе к учителю, оказывать организующую и направляющую помощь.
- ✓ Задания предлагать небольшими порциями, с пошаговой инструкцией и внешним контролем.
- ✓ Помогать ученику планировать свою деятельность через внешние опоры (план, схема, памятка) и самому контролировать выполнение заданий.
- ✓ Избегать фокуса только на критике ребенка, а также наказаний, повышать мотивацию, подчеркивать его успехи.

Основные направления психологической работы в школе:

Проведение игр и упражнений:

- на преодоление импульсивности, развитие произвольного внимания;
- на развитие навыка планирования на моторном уровне при помощи внешних опор, с речевой регуляцией и внутреннем плане;
- на формирование навыка самоконтроля.

Рекомендации родителям:

Организация особого режима дня по развитию навыков регуляции и самоконтроля:

- составление распорядка дня с регламентацией того, что, когда и в течение какого времени должен делать ребенок;
- дозирование учебной нагрузки, частый отдых со сменой видов деятельности во время выполнения домашних заданий;
- выполнение в домашних условиях рекомендованных психологом упражнений по развитию произвольного внимания и самоконтроля.

Рекомендации учителю по преодолению трудностей, обусловленных недостаточностью зрительно-пространственных функций:

- оказывать индивидуальную помощь;
- выделять поля в тетради ярким карандашом, точкой – начало строки, писать в тетради с крупной клеткой, широкой линейкой;
- комментировать устно рисунки, иллюстрации, графические изображения;
- структурировать визуальную информацию (таблицы, графики, планы и т.д.), акцентировать нужный материал жирным шрифтом, другим цветом.

Основные направления психологической помощи ребенку с недостаточностью зрительно-пространственных функций:

- развитие зрительного восприятия (зашумленные картинки, теневое лото, каллиграфия);
- развитие зрительной памяти;
- развитие пространственной ориентировки: в схеме тела; в окружающем пространстве; на плоскости;
- работа над пониманием значения слов, обозначающих пространственные отношения, логико-грамматических и предложно-падежных конструкций.

Родителям составляются аналогичные рекомендации для использования их при выполнении домашних заданий и предлагаются конкретные упражнения, приемы, игры на формирование тех или иных навыков.

Преодоление трудностей при динамических и кинестетических нарушениях реализуется, в том числе, с помощью занятий с нейропсихологом, АФК.

Рекомендации учителю по преодолению трудностей, обусловленных недостаточностью слухоречевых функций:

- предоставлять устную информацию достаточно медленно и четко;
- поощрять спрашивать, если ребенок не понимает устные инструкции и объяснения;
- не требовать немедленного ответа. Предоставлять время для ответа;
- говорить коротко, ясно, используя простые фразы;
- дополнять устные объяснения наглядным материалом (рисунки, схемы, планы и пр.);
- избегать слуховой перегрузки: при утомлении давать письменные задания;
- повторять несколько раз предложения при диктанте.

Основные направления психологической помощи ребенку с недостаточностью слухоречевых функций предусматривают развитие:

- слухового внимания;
- слухоречевого восприятия;
- слухоречевой памяти;
- понимания речи в контексте социальной ситуации при коммуникации с детьми и учителями.

Родителям предлагаются аналогичные рекомендации при выполнении домашних заданий и игры на развитие слухоречевой памяти.

Программы коррекции нежелательного поведения проводятся с использованием принципов АВА терапии (реализуется в РК в отдельных областях по программе «Болашак»). В следующем году на базе высших учебных заведений планируется открыть курс для «педагогов-ассистентов».

Дети, у которых особые образовательные потребности появляются в силу неблагоприятных условий – социальных, психологических, экономических, лингвистических, культурных – также нуждаются в психолого-педагогической поддержке и получают ее по месту обучения.

Главной целью специалистов службы психолого-педагогического сопровождения – сделать все возможное, чтобы помочь ребенку с ООП учиться в общем классе среди сверстников и усваивать учебную программу в соответствии со своими возможностями. Задача педагогов и специалистов – учитывать потребности ребенка

и создавать подходящие условия для развития и преодоления трудностей в обучении, учитывать не только слабые, но и сильные стороны ученика, опираться на его интересы и увлечения. Крайне важно сделать родителей активными участниками процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка с ООП, а для этого надо уметь слушать и слышать родителя для лучшего понимания проблем ребенка, его потенциала в различных сферах жизни. Специалистам службы психолого-педагогического сопровождения необходимо постоянно повышать уровень своей квалификации, внедрять новые методики и технологии обучения.

**Список использованных источников:**

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747).
2. Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями. – Астана, 2015.
3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года № 29031.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: рекомендации / Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019.
5. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 октября 2018 года № 564. Об утверждении Типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего и общего среднего образования Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 16 октября 2018 года № 17553.



## РОЛЬ ИГРЫ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В данной статье рассматривается роль игры в коррекции эмоциональной сферы детей с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста. Представлены различные виды игр, которые нацелены на улучшение коммуникации, повышение осознанности собственных целей и желаний, а также регуляции поведения, для их достижения. Данная статья может быть полезна для педагогов, воспитателей, родителей и студентов дефектологического факультета.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, дошкольник, игра, эмоционально-волевая сфера, коррекция, деятельность.

**Kazanova G.A.**, Defectologist  
KSU «Regional psychological-medical-pedagogical consultation»,  
KSU «Education Department of Akimat of North-Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## THE ROLE OF PLAY IN THE CORRECTION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF PRESCHOOL AGE

**Abstract.** This article examines the role of play in the correction of the emotional sphere of children with special educational needs of preschool age. Different types of games are presented, which are aimed at improving communication, increasing awareness of their own goals and desires, as well as regulating behavior to achieve them. This article can be useful for teachers, educators, parents and students of defectology faculty.

**Key words:** special educational needs, preschooler, play, emotional and volitional sphere, correction, activity.

*«Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающей действительности. Игра – есть искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».*  
(В.А. Сухомлинский)

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. Под ведущей понимается та деятельность, в процессе которой происходит качественное изменение психики детей, формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного возраста.

Игра – средство познания действительности. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность. Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Причиной острой необходимости развития речи детей является потребность общения маленького человека с окружающими его людьми, а что бы речь была внятна, понятна и интересна другим, необходимо проводить разнообразные игры, разрабатывать методики проведения игр, чтобы дети были заинтересованы в игровой деятельности [4].

Игра – один из тех видов детской деятельности, которые используются мною в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способами и средствами общения. Развитие игровых действий происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями, и правилами – к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами – и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. Игра занимает свое место в ряду других воспроизводящих деятельности, являясь ведущей в дошкольном возрасте. Именно в процессе игры как ведущей деятельности возникают основные психические новообразования данного возраста; игра является особой, социальной по происхождению, содержанию и структуре деятельностью; развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий воспитания ребенка, т.е. социальных явлений [2].

Общественность в жизни ребенка – это тот коллектив детей, в котором он живет и развивается. Основной вид его деятельности – это игра. Значительный опыт накапливается ребенком в игре. Из своего игрового опыта ребенок черпает представления, которые он связывает со словом. Игра и труд являются сильнейшими стимулами для проявления детской самостоятельности в области языка; они должны быть в первую очередь использованы в интересах развития речи детей. С предметами, представленными в игре, ребенок приходит в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в памяти. Каждый

предмет имеет свое имя, каждому действию присущ свой глагол. Слово является для ребенка частью действительности. Из этого вытекает, как важно в интересах стимулирования деятельности детей и развития их языка продуманно организовать их игровую обстановку, предоставлять им в соответствующем отборе предметы, игрушки, которые будут питать эту деятельность. Речь – инструмент развития высших отделов психики растущего человека. Задержка речевого развития на начальных возрастных ступенях не может быть компенсирована в последствии, так как речедвигательный аппарат развивается и совершенствуется с возрастом [1].

Как верно заметил Рубинштейн: «Игра – практика развития». Так, ей принадлежит существенная роль в умственном воспитании детей. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности.

Каждый ребенок особенный. Игры для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) должны подбираться в индивидуальном порядке, с учетом возможностей каждого дошкольника и преобразуя их в единую программу занятий. Причем она должна включать в себя комплекс мер, начиная от приема назначенных врачом лекарств, и заканчивая упражнениями, направленными на развитие ребенка.

Так, можно создать для ребенка оптимальную среду, в которой он будет чувствовать себя уютно. Также важно понимать, что коррекционные занятия для детей с ООП созданы не просто для выработки определенных навыков. Они нацелены на улучшение коммуникации, повышение осознанности собственных целей и желаний, а также регуляции поведения, для их достижения.

Упражнения, игры для особенных детей также позволят улучшить их бытовые навыки. Ребенок будет лучше понимать, как взаимодействовать с семьей, как себя обслужить без сторонней помощи и т.д. Плюс, он поймет свою причастность к миру, необходимость общения со взрослыми и сверстниками [3].

Упражнения, игры – задания для дошкольников являются достаточно действенными. Однако выполнение их требует внимательности и правильного подхода. Так, ребенок должен очень четко понимать, для чего он осуществляет те или иные действия. Инструкция к упражнению или игре должна быть четкой. Можно и иногда необходимо использование помощи в виде подсказок, так, например, карточки, лото «Собирай-ка».



*Рис. 1. Работа с лото*

Организовать игровую деятельность с особыми детками не так просто, как это было бы со здоровым ребенком. Поэтому нужно настроиться на длительный и кропотливый труд. Однако со временем, мы начинаем замечать первые изменения, улучшение состояния своего воспитанника, положительную динамику в развитии и социализации.

В своей работе использую различные виды развивающих игр: предметные игры, сенсорные, сюжетно-ролевые игры, стереотипные.

Первый вид игры – предметная. Она учит ребенка обращать внимание на характеристики объектов, устанавливать контакт со взрослым или сверстниками для совместной игры.



*Рис. 2. Предметные игры*

Второй вид игры – сенсорная.

Сенсорными мы условно называем игры, цель которых – дать ребенку новые чувственные ощущения. Ощущения могут быть самыми разнообразными:

- зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание);



*Рис. 3. «Зрительные игры»*

- слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршанья опавших листьев до звучания музыкальных инструментов, учится их различать);
- тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания: это и различные по фактуре материалы, от мягкого махрового полотенца до прохладной гладкой поверхности стекла; и различные по величине и форме предметы – большой мяч и крохотные бусинки, различные шарики и кубики; и соприкосновения, объятия с другим человеком);



*Рис. 4. Тактильные игры*

- двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений – ходьба, бег, танцы);
- обонятельные (ребенок вдыхает и учится различать разнообразные запахи окружающего мира – от аромата котлетки и маминых духов до запаха деревянного забора и стальной перекладины);
- вкусовые (ребенок пробует и учится различать на вкус разные продукты питания и блюда).



*Рис. 5. Вкусовые игры*

Маленький ребенок, начиная открывать мир, впитывает в себя потоки сенсорной информации: он разглядывает яркие цветные предметы и игрушки, ощупывает их и тянет в рот, гремит железными крышками и шуршит полиэтиленовыми пакетиками... Ему все интересно, каждая мелочь имеет значение. Но, осознавая значимость происходящего для развития, необходимо поддерживать ребенка в его исследовании мира, мирясь с беспорядком в доме, испорченными предметами и возникновением разнообразных «аварийных» ситуаций [5].

Однако при нормальном течении развития ребенка наступает момент, когда предметный мир с его свойствами постепенно теряет свою самоценность и отступает на второй план. И хотя освоение окружающего предметного мира продолжается, на первый план выступает мир социальных отношений: ребенок усваивает закономерности социальной жизни, взаимоотношений людей. Этот интерес находит свое отражение и развитие прежде всего в сюжетно-ролевой игре. Они являются наиболее сложными, и вовлечь в них малыша можно только тогда, когда он сам в этом заинтересован. Однако самой большой сложностью является нежелание вступать в контакт с остальными детьми и работать в группе. Поэтому к таким играм нужно переходить только в комфортной для ребенка обстановке и адаптации к окружению.



*Рис. 6. Дидактическая игра с карточками*

Основой же для взаимодействия будет являться стереотипная игра. Она понятна для ребенка, в ней четко установлены цели и правила. Участие принимает непосредственно особенный ребенок. Условия игры не меняются, действия повторяются из раза в раз. Причем самое главное в ней – это наличие комфорта и опыт переживания позитивных эмоций. Если во время занятий с педагогом у ребенка будут яркие негативные эмоциональные всплески, необходимо переключить на его любимую деятельность.

Помимо этого, стереотипная игра – это та деятельность, которая может стать настоящим успокоительным. Размеренные действия, комфорт и удовольствие позволят ребенку снять напряжение и вернуться в нормальное состояние после эмоциональных всплесков.

Поэтому желательно во время занятия позволять ему периодически возвращаться к ней. Например: подбрасывайте вместе с ребенком осенние листочки, имитируя листопад, слепите из ваты снежинки, подбрасывая их вверх, создавая своеобразный снегопад, игра с мыльными пузырями и. т.д.

Все эти виды игр, используемые в системе, помогают ребенку с особыми образовательными потребностями получить навыки, необходимые в дальнейшем адаптироваться, социализироваться в обществе.

#### **Список использованных источников:**

1. Волкова, Н.П. Педагогика. – Киев: Издат. центр «Академия», 2001. – 384 с.
2. Гуровец, Г.В. Дидактические игры // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 1. – С. 46-47.
3. Глухов, В.П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 37-42.
4. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: пособие для воспитателей детских садов / Под ред. Мерцяковой С.Л., 2006. – 126 с.
5. Семаго, Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. – М., 2012. – 128 с.

**Какимов Б.М.,**  
учитель казахского языка и литературы,  
педагог-исследователь  
КГУ «Специальная школа-интернат № 2»,  
КГУ «Управление образования акимата Северо-Казахстанской области»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ

***Аннотация.** В статье рассматриваются способы использования учебно-методических комплектов на уроках казахского языка для учащихся с особыми образовательными потребностями для улучшения знаний, умений и навыков в области овладения государственным языком.*

***Ключевые слова:** речевая деятельность, диалог, развитие, применение, коммуникативные навыки.*

**Kakimov B.M.,**  
Teacher of Kazakh language and literature,  
Teacher-researcher  
KSU «Special boarding school № 2»,  
KSU «Department of Education of Akimat of North-Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## WAYS TO USE NEW EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL KITS IN KAZAKH LANGUAGE LESSONS FOR STUDENTS OF SPECIAL SCHOOLS

***Abstract.** The article discusses ways to use educational and methodological kits in Kazakh language lessons for students with special educational needs to improve knowledge, skills and abilities in the field of mastering the state language.*

***Key words:** speech activity, dialogue, development, application, communication skills.*

Цель современного специального образования – адаптация детей с особыми образовательными потребностями к жизни в современном мире, воспитание казахстанского патриотизма, уважения к правам и свободам человека, формирование компетентной, активной, творческой личности, готовой к успешной и эффективной деятельности.

Развитие речевой деятельности – главная задача уроков казахского языка в коррекционной школе. Развитие речи у детей с особыми образовательными потребностями большая и сложная задача, которая требует неимоверных усилий и постоянной работы в этом направлении.

Современной науке об образовании необходимо создавать такие условия обучения, чтобы учащийся стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применить их в практической деятельности. Мы не можем не задумываться над тем, что ожидает учащихся специальных школ в условиях современной жизни. Казахский язык объективно является одним из сложных дисциплин и вызывает трудности у учащихся с особыми образовательными потребностями. Обучение казахскому языку – сложный процесс, требующий от учащихся умения читать, говорить, писать и переводить – то есть владеть всеми коммуникативными навыками.

Целью учебного процесса является совершенствование навыков речевой деятельности, основанных на владении системой разноуровневых языковых средств, соблюдение правил и норм казахского литературного языка, правил речевого этикета, что способствует развитию функциональной грамотности учащихся.

При изучении казахского языка на первое место выдвигается развитие речи учащихся. Через развитие четырех видов речевой деятельности у детей формируются коммуникативные навыки, которые помогают им адаптироваться во взрослой жизни. На уроках можно применять различные стратегии обучения на этапах слушания, говорения, чтения и письма. Школьная программа предусматривает развитие как устной, так и письменной речи. Устная речь – это речь, которую мы слышим и произносим. Письменная речь – это такая речь, которую мы читаем и пишем, она отображается в виде букв и других знаков.

Перед учителями-языковедами каждодневной задачей является привитие интереса и любви к казахскому языку и литературе. Обучать активно, творчески – значит использовать на уроках средства наглядности, элементы занимательности, которые воздействуют на сознание и чувства учащихся. Развитие речи у учащихся на уроках казахского языка предполагает совершенствование всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма). Работа по развитию речевой деятельности включает в себя формирование навыков выразительного чтения. Занятиям по выразительному чтению предшествует и сопутствует работа над развитием речевого слуха учащихся. Очень важно добиваться, чтобы каждый текст не был прочитан монотонно, невыразительно.

В своей работе мы учителя используем игровые технологии, личностно-ориентированное и дифференцированное обучение. Главное внимание на своих уроках уделяем текстам, поэтому стараемся подбирать задания на основе текста.



## **Арнайы бағыттағы мектеп оқушыларына қазақ тілі сабақтарында жаңа оқу-әдістемелік жиынтықтарын пайдалану жолдары**

Қоғамдық құрылыстың дамуында оның әрбір белсенді мүшесінің толыққанды жетілуіне жағдай жасап – біз өмір сүріп отырған құқықтық даму жолына түскен мемлекеттік өскелең талаптарының бірі болып саналады. Осыған орай жас ұрпақ тәрбиесі мен олардың оқып-білім алуына толық жағдай жасау мәселелері күн тәртібінен түскен емес. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2009 жылғы 8 шілдесіндегі № 333 бұйрығымен бекітілген «Арнайы білім беру бағдарламасы» мен осы құжат негізінде жасақталып, құрастырылған «Қазақ тілі» оқулықтары, оның «Әдістемелік нұсқауы», «Жұмыс дәптері» – көмекші мектеп оқушыларына және онымен жұмыс істейтін ұстаздар қауымының игілігіне тиімді қызмет етуде.

Аталған жиынтық-кешеннің авторлары (К.М.Бекмұхамбетова, А.Қ.Биисова) жаңа жобадағы оқулық пен оқ құралдарын іс-тәжірибиеде колданып, толықтыру, жетілдіру устінде.

Жұмысшы топтың мақсаты – қазақ тілі пәнін көмекші мектепте барынша қарапайым тұрғыда оқыту жолын іздестіру. Негізгі міндет – оқушыларды жазуға, оқуға және тіл арқылы қарым-қатынас жасау қызметінің түрлерін (тыңдау, оқу, сөйлеу, жазу, т.б.) меңгеруге үйрету, ойлау қабілетін дамыту, өз ойларын еркін жеткізе алуға тәрбиелеу.

Бұл биік мақсатты орындау үшін, оған қол жеткізу жолында мынадай талаптарды орындаған жөн:

- оқушылардың ұғымына сай мәтіндерді дұрыс оқып, мағынасын түсіне білуге үйрету;
- ауызекі және жазба тілде қарым-қатынас жасауға қажетті сөйлеу дағдыларын қалыптастыру;
- өз ойларын жүйелі түрде дұрыс жеткізе білуге үйрету;
- оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес орфографиялық және пунктуациялық ережелерді практикалық түрде меңгерту;

– диалогтік және монологтік сөйлеу (ауызекі, жазба тіл) дағдыларын, сөйлеу мәдениетін, өз сөзінің дұрыс айтылуын өзі бақылау машығын дамыту;

- оқушылардың сауатты, көркем жазу дағдыларын жетілдіру;
- шәкірттер бойында адамгершілік, әсемдік қасиеттерін қалыптастыру т.б.

Бір сөзбен айтқанда ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ойлау мен сөйлеу кемістігін түзету, тілдік қорын байыту, жаңа оқу-әдістемелік кешеннің ерекше мақсаты болып табылады. Сонымен бірге көмекші мектеп оқушыларына берілетін тіл сабақтарының аса маңызды дидактикалық – танымдық міндеттері қатарына мүмкіншіліктері шектеулі жандардың қоршаған орта, дүниетаным туралы (атап айтқанда адам мен табиғат бірлігі) түсініктерін қалыптастыру және одан әрі дамытуда жатады.

Сондай-ақ оқушыларға патриоттық тәрбие беру, Отанды сүйе білуге, оны құрметтеу сезімдерін ояту – тіл білімі саласын меңгерту арқылы жүзеге аспақ. Қазақ тілі сабақтарында берілетін білім сапасына және оны жеткізу барысында мүмкіндігі шектеулі балалардың өзіне тән екпін мен өзіне тән қабілет-мүмкіндіктерін ескеріп отырған жөн. Мысалы, оқытылып жүрген бағдарламада көрсетілген материалдарды толық меңгермеген оқушылар да кездесіп отырады. Сол себепті көмекші (арнайы) түзету мектеп оқушыларын оқытуда шәкірттерге оқыту материалдарын қабылдату үшін өзгертулер енгізіп, әрбір шынайы ұстаз шығармашылықпен, байқампаздықпен жұмыс істегені дұрыс. Өйтпейінше ынта-қабілеттері әр-қилы балалар тоқсанға, жылға бөлініп, белгіленген тақырыптарды қабылдап үлгере қалмай қалуы мүмкін. Енді бір ескеретін жағдай – оқушы барлық бағдарламалық материалдарды толық меңгеруге және оқыту мақсаттарын іске асыруға міндетті емес.

Сондықтан да көмекші мектептерге арналған жаңа бағдарлама мен жиынтық кешендер құрастырылу, жасақталу үстінде.

Бүгінгі таңда 5-7 сыныптарға арналып жасақталып үлгерген (8-11 сыныптар сынақ устінде) жиынтық негізінде қазақ мектептеріне арналған «Қазақ тілі» пәнін оқыту 11 кезеңге топтастырылды. Аталған кезеңдер бір-бірімен тығыз байланыста дамып отырады. Нақты атап көрсетсек, ол төмендегідей бағытты құрайды:

### ***I кезең — Сауат ашуға дайындық. Сауат ашу және тіл дамыту***

Бұл кезеңде оқушылар көріп, қабылдау және кеңістікті бағдарлай білуі тиіс. Қойылатын біл ік-дағдыларына заттарды атау, оны толық мөлшерде көріп есте сақтау, заттың бөлшегін бөліп айтуға және заттарды топ ішінен бөліп айта білу, екі затты салыстыра білу жатады. Осы кезең ішінде ұғымдар (үлкен-кіші, жоғары-төмен, оң-сол, қатты-жұмсақ, т.б.) туралы түсінік, өз денесін бағдарлай білу (адамның дене мүшелерін атай білу, бас: көз, құлақ мұрын, ауыз; дене: кол, аяқ, т.б) заттың түсі (ақ, қара, жасыл, т.б), заттың түрі (үшбұрышты, төртбұрышты, шеңбер), заттың көлемі (үлкен, кіші, тар, т.б), күндер (кеше, бүгін, т.б), тәулік мөлшері (таңертең, түсте, т.б), ата-тегі (өзінің, әке-шешесінің, туған-туысқандарының), мекен-жайы, т.б қамтылады. Сонымен бірге бұл кезеңде танымдық қызметті дамытуға, сөйлеу тіліне, дыбысқа назар аудару, дем алу мен артикуляциялық жаттығулар, тіл дыбыстарын дұрыс айтуға жаттықтыру, сөз құру да кіреді.

### ***II кезең — «Әліппеге» дейінгі кезең» деп аталады.***

Бұл кезеңнің басты бөлімдері — әліппеге дейінгі кезең, мектептен, күн тәртібімен таныстыру, оқу тәртібіне дағдыландыру, оқушылардың сөйлеу тілін, есту қабілетін дамыту, көру қабілетін жетілдіру, жазуға үйрету, ұғымдармен танысу (сөз бен сөйлем), буын, дыбыс түрлерімен танысу сияқты біліктілік дағдыларын қамтиды.

**III-XI кезеңдердің** жалпы қамтитын, қарастыратын мәселесі – *«Грамматика, емле және тіл дамыту»* деп аталады. Алайда жас ерекшеліктері мен сыныптық сатысына байланысты біліктілігі мен дағдылары бірте-бірте түседі. Мысалы, **III кезеңде** әріп пен дыбыстың өзара қатысын айқындап айта білу, сөздерден дауысты дыбыстарды көмек арқылы таба білу, дауысты және дауыссыз дыбыстардың белгіленуін (қызыл, көк), оларды ажырата білу, қимылды білдіретін сөздерді, тасымалды, жазу техникасын меңгеру, тағы басқа осындай міндеттерді қамтиды.

Ал **IV кезеңде** грамматика, емле және тіл дамыту амалдары бойынша берілетін тапсырмалар күрделене түседі. Мысалы, дыбыстар мен әріптерді өткенде қазақ тіліндегі әріптердің орналасу тәртібі, алфавитті жаттау, оларды ретімен орналастыра белу, дауысты және дауыссыз дыбыстардың бөлінуін, олардың жұбын айыра білу міндеті жүктеледі. Көркем жазуға, әдемі жазуға дағдылану, оқулықтағы жаттығуларды орындай білу, буын мен тасымалды ажырата білу де – аталған кезең еншісінде.

**V кезең** – заттың атын, қимылын, сапасын, санын білдіретін есім сөздерді, көмекші сөздерді танып білу, жазылу емлесін білу мәселесін бастапқы орынға қойылады. Сондай-ақ, сөз құрамы, сөйлем түрлері, байланыстырып сөйлеу, мазмұнды сурет бойынша ауызша сөйлем құрастыру, әңгіме құрастыру, жазу, таныс заттарға сипаттама жазу, хат жазуға дайындық, т.б. білік-дағдылар игертіледі.

**VI кезеңде** сөйлемнің тұрлаулы мүшелерін білу, сөйлемнің түрлерін ажырату, сөздердің лексикалық мағынасын білу, мәндес сөздерді танып білу, көп мағыналы сөздерді, синоним, антоним, омоним сөздер туралы тереңірек білу, сөз құрамын ажырата білу, сөз таптарының түрлерін тану, тірек сөздер арқылы әр түрлі тақырыпқа әңгіме құру сияқты тапсырмалар орындалады.

**VII-XI кезеңдерде** өткен кезеңдердегі тапсырмаларды қайталау, сөйлемнің тұрлаулы және тұрлаусыз мүшелерін білу, оларды сөйлемнен тауып, шартты белгілермен сызып көрсету, дыбыс пен әріптік ережелерін білу, мысалдар келтіру, алфавитті ретімен айту, сөз таптарын (зат есім, сын есім, сан есім, есімдік, етістік) айыра білу, мысалдар келтіру, сөйлемнің түрлерін (жалң, жайылма) ажырату сынды білік-дағдылар қамтылады. Мазмұндама жаза білу, саяхат кезіндегі көргендерін, алған әсерлері жайында өз ойларын айта білу, өмірбаянын жаза балу, өтініш жаза білу, оны іс жүзінде іске асыруда – аталған кезеңдер ішінде іске асуы тиіс.

**IX-XI кезеңдерде** өткенді қайталаумен, еске түсірумен бірге үндестік заңының түрлерін, анықтамасын, сөз құрамы туралы түсінікті кеңейту, сөз таптарын толық меңгеру, дұрыс құрылмаған мәтінді қайта құра білу, іс-қағаздарын: хабарландыру, жедел хат, түбіртек толтыра білу, төл сөз бен тілеу сөзді қатыстырып сөйлем құра білу сынды тапсырмалар жүктеледі.

Бірыңғай мүшелерді білу, қаратпа сөйлемнің анықтамасын еске түсіру, үстеу, шылау, одағай, еліктеу сөздерге мысалдар келтіру, жай сөйлем мен құрмалас сөйлемдердің анықтамасын білу, тыныс белгілерін білу, мысалдар келтіру, мәтіннен күрделі сөздерді таба білу, сызықша және оның қойылатын орындарын білу сияқты білік-дағдыларды меңгерту де – жоғарыдағы кезеңде іске асырылады. Аталған кезеңдер көмекші мектеп оқушыларының жас ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне байланысты құрылу себепті игеруге тиісті білік-дағдыларды оқу орны қабырғасында (1-10 сыныптар) жүйелі түрде іске асырылады. Әр кезең сыныптар бойынша сатылы-бұрандалы тәсілмен дамытпалы жолдардан өтіп отырады.

Әр сыныптағы оқулықтан өзге әдістемелік нұсқау, оқушының жұмыс дәптері аталған кезек тапсырмаларын толық орындауға мүмкіндік береді. Мұғалімнің еңбегін жеңілдету мақсатында әр сыныптың әдістемелік нұсқауында күнтізбелік жоспардың үлгілері берілген. Бағдарлама материалдарын жоспарланған сағатқа сыйыстыру мақсатында күнтізбелік жоспар жобасы төмендегідей бөлімдер бойынша іске асырылады:

- 1) сабақтың мазмұны;
- 2) сағат саны;
- 3) өтілетін күні;
- 4) білім мен біліктілігін қалыптастыру (деңгейге бөлу: I-II деңгей, III-V деңгей);
- 5) түзету жұмысы;
- 6) сөздік жұмысы;
- 7) көрнекілігі.

Күнтізбелік жоспардан өзге мұғалім үшін сабақ үлгілерінің берілуі де – әдістемелік нұсқау мазмұнын байыта түседі. Ол сабақ үлгісі арқылы мұғалім әр кезең тапсырмаларын және деңгейлеп оқыту негіздерін іске асыруға күш салады. Әдістемелік нұсқаудағы мұғалімге қажетті дидактикалық көмектің бірі – диктанттарға арналған мәтіндер. Диктанттар мазмұны әр сынып деңгейінің талап-қажеттіліктеріне қарай құрастырылып, орналастырылды. Мысалы, 6-сыныптағы «Жазғы еңбек», «Нан – дастарқан сәні», «Мен елімді сүйемін», «Күз», «Кітап-менің досым» тақырыптарындағы диктанттардың оқушы таным-түсінігін кеңейтуге, ойлау қабілетін арттыруға ықпал етері анық.

Көмекші мектептің оқушыларына арналған жұмыс дәптерінің басты қызметі – шәкірттердің қазақ тілі пәні бойынша өздігінен жұмыс істеуге керекті құрал есебінде пайдаға асуымен ерекшеленеді. Жұмыс дәптерінде оқушыларға қазақ тілі білім негіздерін тиянақты меңгертуге, практикалық дағдыларды берік қалыптастыруға аса қажетті жаттығулар жүйесі берілді. Жаңа бағдарлама аясын қамтыған тақырыптар –

жұмыс дәптерінің негізін құрайды. Әр тақырыпқа берілген жаттығу материалдары көркем әдебиет шығармалары мен баспа бетінде жарияланған қысқа әңгіме, өлең мысалдары, сонымен бірге халық ауыз әдебиетінің үлгілерінен алынған үзінділер – шәкірттердің жас ерекшеліктеріне және тәрбиелік, дүниетанымдық мақсатқа лайықты сұрыпталып алынды.

Жұмыс дәптерінің және бір ерекшелігі – ол оқулық мазмұнын толықтырып отырады. Мысалы, ережені еске түсіру, оны толықтыру, суретпен жұмыс жасау, кестені аяқтау, жұмбақтың шешімін табу арқылы торкөзді толтыру т.б. бағдарлама талаптарын орындауға жетелеп отырады. Әр кезеңнің міндеті - мақсаттарын орындауға қолайлы, ыңғайлы дәрежеде құрастырылған жұмыс дәптері – шәкірттердің көңілдерінен шығып отыр. Оған біз аталған оқу-әдістемелік жиынтықтарын сыннан өткізу барысында көз жеткіздік.

Қорыта айтқанда бүгінгі таңда арнайы бағыттағы мектеп оқушыларына қазақ тілі сабақтарында (5-7 сыныптар аралығын қамтыған) жаға оқу-әдістемелік жиынтықтарын (кешенін пайдаланудың маңызы өте зор. Болашақта 8-10 сыныптарға арналған дидактикалық дүниелер де өз кезегімен жарық көріп, шәкірттер кәдесіне жарамақ.

#### **Список использованных источников:**

##### **Пайдаланылған әдебиеттер:**

1. Арнайы білім беру бағдарламасы. Көмекші мектептерге арналған типтік оқу бағдарламалары. – Алматы: «ЖШС ЭБЕО» орталығы,
2. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 5-сыныбына арналған оқулық.
3. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 5-сыныбына арналған әдістемелік нұсқау.
4. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 5-сыныбына арналған жұмыс дәптері.
5. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 6-сыныбына арналған оқулық.
6. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 6-сыныбына арналған әдістемелік нұсқау.
7. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 6-сыныбына арналған жұмыс дәптері.
8. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 7-сыныбына арналған оқулық.
9. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 7-сыныбына арналған әдістемелік нұсқау.
10. Қазақ тілі. Көмекші мектептің 7-сыныбына арналған жұмыс дәптері.
11. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования. Приложение 3 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669#z413>
12. Руководство для учителя. Центр педагогического мастерства. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016.
13. Руденко, Т.П. Практика устной речи – Омск: 2006. – 182 с. – С. 4.
14. Щаренков, Д.И. Обучение диалогической речи. – М., 1981. – 167 с.



**Ковалева О.А.**, логопед  
МБДОУ № 56 «Искорка»,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Коротовских Т.В.**,  
канд. псих. наук, доцент,  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ВИЗУАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема недостаточного развития связной речи у современных детей, которая связана с увеличением числа речевых диагнозов и чрезмерным использованием гаджетов детьми в дошкольном возрасте. Предлагается использовать метод визуальных историй, который помогает детям лучше усваивать информацию, развивать мышление, речь, память и словарный запас. Этот подход особенно актуален, поскольку большинство информации человек получает через зрение. Также, в статье рассматриваются виды визуальных историй, приводятся примеры использования данного метода в лексических темах.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, дети дошкольного возраста, связная речь, визуальная история, линейные рассказы.

**Kovaleva O.A.**, Speech therapist  
MBDOU No. 56 «Iskorka»,  
Master's student, BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Korotovskih T.V.**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **VISUAL HISTORY AS AN EFFECTIVE METHOD FOR DEVELOPING CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

**Abstract.** The article discusses the problem of insufficient development of coherent speech in modern children, which is associated with an increase in the number of speech diagnoses and excessive use of gadgets by preschoolers. It is proposed to use the method of visual stories, which helps children better absorb information, develop thinking, speech, memory, and vocabulary. This approach is particularly relevant because most of the information people receive is through vision. The article also discusses types of visual stories and provides examples of using this method in lexical topics.

**Key words:** severe speech disorders, preschool children, coherent speech, visual story, linear narratives.

В последние годы наблюдается тенденция увеличения количества детей, испытывающих затруднения в составлении связных рассказов, что обусловлено речевыми диагнозами и чрезмерным увлечением, и ненормированными временными рамками пользования гаджетами.

В данной статье мы хотим поделиться информацией о визуальной истории, которая является эффективным методом обучения детей дошкольного возраста. Этот метод помогает привлечь внимание дошкольников, развивает их мышление, связную речь, память и обогащает словарный запас. Кроме того, он способствует установлению причинно-следственных связей и улучшает концентрацию внимания.

Научные исследования показывают, что свыше 80% информации, получаемые человеком из внешнего мира, приходится на зрение, 10% – на тактильные ощущения, и 10% составляет аудиальная информация. В связи с тем, что наши дети визуалы, то создание и проигрывание историй является очень актуальным и действенным способом донесения информации до ребенка. Эти истории вызывают доверие у детей, вызывают сильную эмоциональную реакцию, легко запоминаются. Эффективность изображений в этом плане превосходит текст: наш мозг способен обрабатывать их в 60 тысяч раз быстрее [2].

В коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) эффективно могут использоваться различные виды визуальных историй.

✓ «Рисовательная» визуальная история. Это классический вариант. Картинки, схемы нарисованы заранее рукой художника, либо изображаются параллельно со звучащим текстом и предстают перед ауди-торией, в нашем случае перед детьми.

✓ «Аппликационная» визуальная история. На лист бумаги или любой другой фон в кадре выкладываются (наклеиваются) готовые изображения, соответствующие звучащему тексту.

✓ «Магнитная» визуальная история. Похожа на аппликационную. Единственное различие – готовые изображения крепятся магнитами на презентационную магнитную доску.

✓ «Фланелеграфная» визуальная история. Используется фланелеграф. Это уже почти театр. Хорошо подходит для «экранизации» сказок и других историй для детей [1].

Каждый ребенок имеет возможность составить простые предложения, а затем связать их связный рассказ в определенной последовательности.

Предпосылкой создания визуальной истории является определенная лексическая тема. В рамках данной темы формируется материал, в зависимости от возрастных особенностей и речевых возможностей детей, в соответствии с их уровнем развития речи. Двигаясь по заданной траектории, по стрелочкам, ребенку легко формулировать свои мысли и составлять связный рассказ [3].

Детям седьмого года жизни можно предложить составить рассказы и истории с использованием схематического изображения. Качество рисунка здесь играет не первоочередную роль. Рисунки можно создавать, при использовании различных продуктивных видов деятельности: рисование, аппликация и графические изображения. Графические изображения могут быть созданы как при помощи компьютерных технологий, так и карандашей, фломастеров, мелков. Задача педагога завладеть вниманием детей, вызвать интерес к материалу, донести основную мысль истории.

Исходя из собственного опыта работы с визуальными историями, мы составили практические рекомендации для воспитателей и педагогов-психологов по применению визуальных историй для развития связной речи детей дошкольного возраста.

#### Выбор подходящих историй:

Истории должны быть простыми и легко понятными для детей. Лучше всего начинать с коротких рассказов, постепенно увеличивая их длину и сложность.

Важно учитывать интересы и возраст детей. Если история связана с любимыми персонажами или знакомыми предметами, она будет более привлекательной для детей.

#### Подготовка материалов:

Используйте яркие и красочные иллюстрации, которые привлекут внимание детей. Это могут быть как готовые изображения, так и сделанные вручную рисунки.

Рассмотрите возможность использования цифровых инструментов для создания и редактирования визуальных историй. Программы Word, PowerPoint или Publisher могут упростить этот процесс.

#### Написание сценария:

Сценарий должен быть четким и логичным. Каждая страница должна содержать одну главную мысль или событие.

Старайтесь избегать длинных текстов. Вместо этого сосредоточьтесь на ключевых словах и фразах, которые помогут детям запомнить основные моменты истории.

#### Презентация историй:

Во время презентации истории, необходимо обращать внимание на собственные мимику и жесты. Они помогут сделать рассказ более живым и эмоциональным.

Обязательно давайте детям время на вопросы и комментарии. Это позволит им лучше понять и запомнить материал.

#### Участие детей в создании историй:

Предлагайте детям принимать участие в создании историй. Это может быть выбор персонажей, разработка сюжета или создание иллюстраций.

Организовывайте групповые проекты, где дети работают над общей историей. Это поможет развить навыки командной работы и креативного мышления.

#### Обратная связь и оценка прогресса:

После каждого занятия с визуальными историями проводите обсуждение с детьми. Спрашивайте их мнение о том, что понравилось, что было непонятно и какие улучшения они хотели бы видеть.

Обратите внимание на динамику обогащения словарного запаса, улучшения структуры предложений и способности детей самостоятельно пересказывать истории.

#### Долгосрочное планирование:

Планируйте долгосрочный курс применения визуальных историй. Разработайте систему, которая будет включать регулярные занятия и постепенное усложнение задач.

Включайте визуальные истории в общий план обучения и коррекции речевых нарушений. Это поможет интегрировать их в повседневную деятельность детей.

#### Родительское вовлечение:

Вовлекайте родителей в процесс. Объясните им важность визуальных историй и предложите способы, которыми они могут поддерживать развитие речи дома.

Делитесь готовыми историями или материалами с родителями, чтобы они могли использовать их в семейном кругу.

Рассмотрим этапы работы с визуальными историями.

Определение целей и задач. Первый этап работы с визуальными историями для развития связной речи дошкольников заключается в определении целей и задач данной работы. Необходимо выяснить, какие конкретные аспекты связной речи необходимо развивать или обогащать.

Подбор визуальных историй. На этом этапе взрослый подбирает подходящие визуальные истории для работы с детьми. Истории должны быть интересными и понятными, а также соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Проведение индивидуальных занятий. Для эффективной работы с визуальными историями необходимо проводить индивидуальные занятия с каждым ребенком. Логопед помогает ребенку понимать и интерпретировать содержание истории, попутно развивая его навыки связной речи.

Использование игровых методик. Для более эффективной работы с визуальными историями логопед может применять игровые методики. Например, дети могут играть в различные роли из истории или создавать свои собственные варианты завершения сюжета.

Анализ результатов и коррекция работы. После проведения ряда занятий с визуальными историями необходимо проанализировать полученные результаты. Если необходимо, корректировать методику работы или подбирать другие визуальные истории для дальнейшей работы.

Использование визуальных историй – это не только увлекательный, но и эффективный метод развития речи у детей с нарушениями. Внедрение этого подхода в учебный процесс позволяет существенно повысить качество обучения и достичь лучших результатов.

#### **Список использованных источников:**

1. Колягина, О.В., Суханова, Е.А. Применение визуальных историй в обучении детей дошкольного возраста / О.В. Колягина, Е.А. Суханова // Молодой ученый. – 2018. – № 9 (195). – С. 161-163.
2. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – 1-е изд. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
3. Никулова, Г.А. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн / Г.А. Никулова. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vizualnoy-kommunikatsii-infografika-i-metadizayn> (дата обращения: 22.11.2024).

**Ковтун Л.Н.,**  
учитель истории, педагог-исследователь  
КГУ «Специальная школа-интернат № 2»,  
КГУ «Управление образования акимата Северо-Казахстанской области»,  
г. Петропавловск, Казахстан

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

***Аннотация.** Предлагаемые проекты учащихся ориентированы на создание в школе системы сотрудничества и направлены для решения коммуникативно-значимых задач, расширение знаний учащихся и способностей развивать их творческую деятельность.*

***Ключевые слова:** проект, исследование, результаты, применение, адаптация.*

**Kovtun L.N.,**  
History teacher, teacher-researcher  
KSU «Special boarding school № 2»,  
KSU «Education Department of Akimat of North-Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### **PROJECT ACTIVITIES IN THE HISTORY LESSONS OF KAZAKHSTAN FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

***Abstract.** The proposed student projects are aimed at creating a system of cooperation in the school and are aimed at solving communicative and significant tasks, expanding students' knowledge and abilities to develop their creative activities.*

***Key words:** project, research, results, application, adaptation.*

Проект – это замысел, план, творчество по плану. Проектная деятельность вошла в уроки истории Казахстана, как естественная часть современного решения проблемы развивающего обучения. Её появление в общеобразовательной школе – требование времени.

Перед современной школой стоит задача реализации личностно-ориентированного обучения через классно-урочную систему, которую в современное время удачно дополняет проектная методика как технология обучения, более связанная с жизнью, практикой, стимулирующая учеников самостоятельно познавать мир, утверждаться и самореализовываться.

В основе метода проектов лежат развитие познавательных навыков, знаний и умений ориентироваться в информационном пространстве.

В основу проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его направленность на результат. Чтобы его добиться необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей наук.

В процессе проектной деятельности учащиеся приобретают следующие умения и навыки: интеллектуальные, творческие, коммуникативные, методологические.

Выполнение проектных заданий и участие в проектах позволило учащимся «Специальной школы-интерната № 2» видеть практическую пользу от изучения истории Казахстана. Следствием этого является повышение интереса к предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний». На своих уроках истории Казахстана учащимися разработаны следующие проекты, опубликованные в сборниках:

– Сборник «ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ҰЛЫ ТҰЛҒАЛАРЫ». г. Петропавловск ББК74.35я71К14 протокол № 1 от 26 марта 2020 г.;

– Сборник «Петропавл-сүйікті қалам. Петропавловск – мой любимый город» г. Петропавловск ББК 74.200.504ПЗ1 протокол № 1 от 26.01.2021 г.;

– Сборник «Звезды спорта Северного Казахстана» г. Петропавловск ББК75С23 протокол № 6 от 28.12.2021 г.;

– Сборник «Жизнь без границ» г. Петропавловск 2022 г. ББК 88.8-40.1 Ж71 ЦМРИТО протокол № 6 от 03.10.2022 г.

Старт этим мероприятиям по защите проектов учащихся «Специальной школы- интерната № 2» дала научно-практическая конференция по теме: «ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ҰЛЫ ТҰЛҒАЛАРЫ», на которой присутствовали представители общественности нашего города, учителя, воспитатели.

Речь шла о выдающемся сыне казахского народа – ученом, этнографом, просветителем, путешественником Шоқаном Уалихановым. Учащимся интересны были биографии известных поэтов, просветителей, боровшихся за пробуждение национального самосознания и павших в годы репрессий 30-х годов. Об Ахмете Байтурсынове – ученом, лингвистом, переводчиком рассказал ученик 8 класса – Укубасов Р.

Проект по творчеству Шакарима Кудайбердиева выполнил ученик 8 класса – Павлов Д. Ученица 9 класса Саласюк В. выполнила проект по Магжану Жумабаеву. К защите своих проектов учащиеся основательно готовились, пересмотрели много литературы из школьной библиотеки, использовали интернет-ресурсы.

Привлекая детей с особыми образовательными потребностями к участию в таких масштабных мероприятиях как данная конференция, коллектив нашей школы старается создать коррекционно-развивающую среду, которая помогает нашим детям раскрыться, проявить свои способности, поверить в себя, адаптироваться в социуме. Мы верим, что все дети имеют равные права в сфере образования, и должны создавать для них условия и возможности на их определенном уровне. Об этом говорится в Законе РК «Об образовании».

В ходе работы над данными проектами школьники учатся выявлять проблему из реальной ситуации, грамотно формулировать цель, которая будет достижима. Эти важные навыки и умения они приобретают для того, чтобы в ход во взрослую и самостоятельную жизнь после выпуска из школы произошел гораздо легче. Еще это является хорошим стимулом в области профориентации и помогает ученикам определиться не только с профессией, но и с той областью знаний, где им хотелось бы осуществлять трудовую деятельность после школы. Это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, учителя и родителей, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Задача педагога – координировать работу школьников для решения указанной воспитательной или учебной проблемы, а также создать такие условия для детей, при которых будет полноценным личностное развитие, а также активное формирование их жизненной позиции. Проектная деятельность позволяет проявлять себя в обществе, что особенно важно для учащихся «Специальной школы – интерната № 2». В современных исследованиях проектная деятельность учащихся в школе рассматривается как обязательная часть познавательной деятельности, мотивация к получению новых знаний, технология формирования определенных компетенций. Учащиеся выбрали уникальные необычные и простые темы для исследования. На каждом этапе проекта помощь учителя была необходима. Работа над проектами шла по этим этапам:

1. Постановка проблемы. Тема, вопросы, на которые будет отвечать их работа.

2. Планирование.

3. Поиск информации.

4. Продукт работы: учащиеся собирали все результаты экспериментов и необходимую информацию и подводили итоги.

5. Презентация: результаты работы оформлялись и проекты были представлены к защите.

Проектная деятельность положительно была оценена администрацией школы, педагогами учениками и родителями.

Она позволила применять творческие способности, содействовала формированию личности и увеличила интерес у учащихся к получению новых знаний и умений. Этот метод проектов по праву является важнейшим в современной школьной педагогике. А также найти ближайшую перспективу, наметить план действий, достичь целей. Работа над проектами актуальна в современном информационном обществе. Проект – как метод обучения может включать элементы докладов, рефератов, исследований, и любых других видов самостоятельной творческой работы учащихся. Все это можно отнести к способам достижения результата проекта. Проектная работа сочетает индивидуальный, парный, групповой, коллективный режим работы. Учитель выступает консультантом, партнером, организатором познавательной деятельности своих учеников.

«Если бы удалось построить его пространственную модель, то мы бы увидели причудливый кристалл, сверкающий множеством граней и постоянно меняющий свою окраску», – так многие авторы определяют проектный метод в преподавании. В педагогической литературе встречаются разные определения учебного проекта, но суть проектов сводится к сотрудничеству учащихся между собой и учителем. («Педагогика сотрудничества»). А для учителя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития обучения и воспитания.

#### **Список использованных источников:**

1. Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г., Чернявская, А.П. «Проектная деятельность школьников» // Завуч. – 2014. – № 2. – С. 94-117.
2. Белозерова, О.М. «Организация и реализация проектной деятельности учащихся среднего звена и старшей школы» // Завуч. – 2016. – № 8. – С. 89-95.
3. Интернет-ресурсы: [www.researcher.ru](http://www.researcher.ru)
4. Интернет-ресурсы: <http://issledovatel-researcher.ru>

**Кокотеева А.С.**, учитель  
 КОУ «Сургутская школа для обучающихся  
 с ограниченными возможностями здоровья»,  
 г. Сургут, Россия  
**Некрасова О.А.**,  
 канд. пед. наук, доцент  
 БУ «Сургутский государственный  
 педагогический университет»,  
 г. Сургут, Россия

## МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В данной статье анализируется проблема поиска эффективных путей развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития. В ней отражена специфика коррекционно-педагогической работы по формированию мелкой моторики детей с задержкой психического развития средствами мультимедийных технологий в условиях образовательной организации.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями, дети с задержкой психического развития, мультимедийные технологии, интерактивная доска, интерактивный стол, планшет, мелкая моторика, образовательный процесс.

**Kokoteeva A. S.**, Teacher  
 COE «Surgut School for Students with Disabilities»,  
 Surgut, Russia  
**Nekrasova O.A.**,  
 Ph.D., Associate Professor  
 BU «Surgut State Pedagogical University»,  
 Surgut, Russia

## MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL DELAY

**Abstract.** This article analyzes the problem of finding effective ways to develop fine motor skills in children with mental retardation. It reflects the specifics of correctional and pedagogical work on the formation of fine motor skills of children with mental retardation by means of multimedia technologies in an educational organization.

**Key words:** children with disabilities, children with mental development delay, multimedia technologies, interactive whiteboard, interactive table, tablet, fine motor skills, educational process.

В настоящее время, как в нашей стране, так и за рубежом, наблюдается усиление интересов в области образования и развития детей. Одним из немаловажных моментов развития детей в промежуток подготовки их к школе, является формирование мелкой моторики и координации движений рук. Формирование развития мелкой моторики – один из уровней мыслительной готовности к школьному обучению. Ребёнок, имеющий высокий уровень формирования мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него на достаточно высоком уровне развиты память и внимание, связная речь, навыки самообслуживания и т.д.

Так, в книге М.М. Кольцовой «Ребенок учится говорить» указывается на то, что даже в животном мире общение зарождается посредством движения. Что наши далекие предки начинали путь от безмолвия к речи с помощью жестикуляции, начиная использовать в аффекте звукоподражательные крики. Что для лучшего развития речевой сферы следует стимулировать у ребенка движения пальцев [3].

Проблемой развития мелкой моторики занимались многие педагоги и психологи: Л.В. Антакова-Фомина, М.В. Антропова, Е.К. Бережна, В.Н. Бехтерев, М.М. Кольцова, Н.Н. Новикова, Б.И. Пинский, Н.А. Рокотова, В.А. Сухомлинский и другие. Все они отмечали, что показателем нормального развития ребенка является, ничто иное, как мелкая моторика и развитие руки ребенка.

В.А. Сухомлинский, изучая данную проблему писал, что истоки способностей и дарования детей находят-ся на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше решительности и затейливости в движениях детской руки, тем тоньше взаимо-действие руки с орудием труда, замысловатее движения, ярче творческая обстановка детского разума, а чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее [8].

Исследования Н.Н. Новиковой, В.Н. Бехтерева, М.В. Антроповой, Н.А. Рокотовой, Е.К. Бережной указы-вают на то, что мелкая моторика является одной из сторон двигательной сферы, которая напрямую связана с овладением предметными действиями, развитием творческих видов деятельности, письмом, речью ребёнка. При этом формирование двигательных функций, в том числе и тонких движений рук, происходит в процессе вза-имодействия ребёнка с окружающим предметным миром [5].

Анализ психолого-педагогических исследований проведенных Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой, Б.И. Пинским показал связь интеллектуального развития и моторики пальцев, зависимость уровня развития речи детей от степени сформированности тонких движений рук [3].

Таким образом, все исследователи подтверждают, что формирование мелкой моторики является неотъемлемой частью развития ребенка и позволяет ему изучать окружающий мир, подкрепляя другие немаловажные процессы в жизни. Малейшее отклонение ведет в дальнейшем к появлению аномалии в развитии ребенка, что в свою очередь затрудняет его обучение в школе, а также социализацию в окружающей действительности [8].

Особенно остро стоит эта проблема в развитии детей с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Недостатки развития моторной сферы контингента с задержкой психического развития выделяются как отечественными, так и зарубежными учеными.

Так в исследованиях Л.В. Занкова, А.Р. Лурии, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой отмечается, что деятельность пальцев рук у детей с задержкой психического развития неуклюжи, нескоординированные, их точность и темп нарушены из-за несовершенства нервной регуляции движений, слабого развития мелких мышц руки, низкой выносливости по отношению к неподвижным нагрузкам. Такие дети не любят застегивать пуговицы, их невозможно заставить самостоятельно завязать шнурки на ботинках. Они с большой неохотой и без желания выполняют задания по моделированию из мозаики, конструктора, нет успехов в ручном труде, лепке, аппликации [6].

У большого количества дошкольников с ЗПР при неврологическом и нейропсихологическом исследовании выявляются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются последствием раннего органического поражения головного мозга (Ю.Г. Демьянов, И.Ф. Марковская). Иногда даже незначительная дисфункция подвижной сферы без актуальных и целенаправленных коррекционных влияний может привести к вторичному недоразвитию более проблемных и дифференцированных движений и действий, что негативно сказывается на становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребенка [7].

Таким образом, все авторы отмечают недостаток развития мелкой моторики рук у детей с задержкой психического развития, что затрудняет становление графомоторных и других навыков и является преградой к успешному обучению.

Данный факт подтверждается и в результате проведенного нами исследования, которое имело цель изучить уровень сформированности у детей 6-7 лет мелкой моторики. Исследование проводилось среди детей старшего дошкольного возраста образовательных учреждений г. Сургута. Всего в исследовании принимали участие 24 человек.

Основываясь на рассмотрении процесса уровня сформированности мелкой моторики у детей 6-7 лет с ЗПР нами были выделены три критерия: кинетическая основа движения (умение одновременно вытянуть указательный палец и мизинец; умение попеременно помещать пальцы на большой и наоборот), навыки работы с карандашом (умение рисовать прямые, ломанные, замкнутые, волнистые линии; умение выполнять штриховку в разных направлениях), манипуляции с предметами (умение застегивать и завязывать шнурки, расстегивать пуговицы; умение выкладывать узор из мелких предметов).

В процессе исследования нами был подобран и проведен ряд методик, предложенных Н.О. Озерским, Н.И. Гуревичем, Л.А. Венгером, Н.И. Гуткиной, Н.В. Нищевой [1].

При выполнении диагностического задания «Покажи пальчик» были получены следующие результаты: процент детей с высоким уровнем выполнения задания составил – 4%, с средним уровнем – 50%, и низкий уровень 46%.

Результаты задания «Игра на рояле», показали, что процент детей с высоким уровнем выявления умения попеременно помещать пальцы на большой составил 0%, средний уровень 50%, и низкий уровень снизился 50%.

Диагностическое задание «Домик» показало, что процент детей с высоким уровнем выявления умения точно копировать образец составил 0%, средний уровень 62%, а низкий уровень 38%. Дети не могли самостоятельно копировать образец, не точно воспроизводили все дополнительные детали, сенсомоторная координация тонкой моторики развилась на достаточном уровне.

При выполнении диагностического задания «Дорожки» процент детей с высоким уровнем составил 0%, с средним уровнем 16% и с низким уровнем 84%. В процессе выполнения задания дети не регулировали силу нажима на карандаш, проводили прерывистые, кривые линии, постоянно отрывая руку от листа бумаги.

Наблюдение за поведением детей в естественных условиях. Процент детей со средним уровнем развития 12%. Процент с низким уровнем развития мелкой моторики 88%. Дети отказывались застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки, просили о помощи взрослого.

Наблюдение за действиями ребенка (умения выкладывать узор из мелких предметов). Количество детей с со средним уровнем составил 41%, с низким 59%. В процессе выполнения задания дети выполняли простые, несложные узоры, но постоянно воспроизводили их с ошибками. Не соблюдали ритм, последовательность, сочетание элементов.

Полученные результаты, в общем, показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдается слабое развитие мелкой моторики рук, это выражается в неточном выполнении движений, недостаточной координации рук, синхронности выполнения движения, удерживают позу непродолжительное время (79% испытуемых были отнесены к низкому уровню, 21% к среднему уровню).

В таблице 1 представлены результаты выполнения диагностических заданий для выявления уровня сформированности мелкой моторики у детей с ЗПР 6-7 лет.

Таблица 1

**Уровни сформированности мелкой моторики у детей с ЗПР 6-7 лет**

| №   | И. Ф. ребенка | Методики диагностики                     |                                         |                                 |                                   |                                                                                                                                                   |                                                                                                           | Итоговый уровень |
|-----|---------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
|     |               | диагностическое задание «Покажи пальчик» | диагностическое задание «Игра на рояле» | диагностическое задание «Домик» | диагностическое задание «Дорожки» | наблюдение за поведением детей в естественных условиях было направлено на выявление умения застегивать и завязывать шнурки, расстегивать пуговицы | наблюдение за действиями ребенка было направлено на выявление умения выкладывать узор из мелких предметов |                  |
| 1.  | Наташа С.     | В                                        | С                                       | С                               | С                                 | С                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | средний          |
| 2.  | Вова Г.       | Н                                        | Н                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 3.  | Юля А.        | С                                        | С                                       | С                               | С                                 | С                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | средний          |
| 4.  | Женя К.       | С                                        | Н                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 5.  | Игорь А.      | С                                        | С                                       | С                               | С                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | средний          |
| 6.  | Глеб А.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 7.  | Миша М.       | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 8.  | Саша Н.       | С                                        | С                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | средний          |
| 9.  | Никита Б.     | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 10. | Ваня Я.       | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 11. | Дима К.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 12. | Данил Б.      | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 13. | Маша В.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 14. | Наташа А.     | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 15. | Таня В.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 16. | Наташа К.     | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 17. | Леша К.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 18. | Саша Д.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
| 19. | Оля Б.        | С                                        | С                                       | С                               | С                                 | С                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | средний          |
| 20. | Ваня Б.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 21. | Дима Д.       | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 22. | Леша Р.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 23. | Толя Х.       | С                                        | С                                       | Н                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | Н                                                                                                         | низкий           |
| 24. | Витя Г.       | Н                                        | Н                                       | С                               | Н                                 | Н                                                                                                                                                 | С                                                                                                         | низкий           |
|     | Высокий       | 1                                        | 0                                       | 0                               | 0                                 | 0                                                                                                                                                 | 0                                                                                                         |                  |
|     | Средний       | 12                                       | 12                                      | 15                              | 4                                 | 3                                                                                                                                                 | 10                                                                                                        |                  |
|     | Низкий        | 11                                       | 12                                      | 9                               | 20                                | 21                                                                                                                                                | 14                                                                                                        |                  |

Можно отметить, что у детей с низким уровнем при выполнении заданий проявлялись нескоординированные движения пальцев рук, движения были скованные, отсутствовала точность, ловкость движений, к концу выполнения задания пальцы становились неловкими и напряженными. Дети не умели держать правильно карандаш, линии при рисовании прерывистые, ломаные.

Средний уровень показал, что дети испытывают трудности при выполнении определенных двигательных операций, мелкая моторика у них была развита недостаточно, тонкие движения рук недостаточно координированы, ловки, уверены, дети не могут регулировать силу пальцев рук при нажиме.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что результаты исследования показали, что дети с ЗПР старшего дошкольного возраста в основном находятся на низком уровне сформированности мелкой моторики. Следовательно, одной из основных задач работников ДОО с детьми с ЗПР является организация коррекционно-педагогической работы по данной проблеме.



Не смотря на большое количество методов формирования мелкой моторики, которые используют педагоги [8], организация коррекционно-педагогической работы должна быть с учетом заинтересованности самых детей с ЗПР и поэтому важно подобрать такие задания и упражнения, которые они будут выполнять с их большим удовольствием, заинтересованностью. Такие задания позволят привить им чувство любви к учебе, самостоятельность и ответственность. В этом помогут мультимедийные технологии.

Мультимедийные технологии – это не только современные технические средства, но в то же время совершенно иные формы и методы коррекционно-педагогического процесса [2].

Вопросам использования мультимедийных технологий в коррекционно-педагогическом процессе посвящены исследования Е.А. Бондаренко, А.А. Журина, Г.М. Коджаспировой, И.В. Роберт. Отмечается, что применение данных технологий позволяет интенсифицировать процесс, использовать разнообразные способы предъявления учебной информации, создать атмосферу заинтересованности [4]. К числу современных средств, в первую очередь, необходимо отнести интерактивные доски, интерактивные столы, планшеты.

Мультимедийные технологии позволяют представить материал в более наглядной, красочной и доступной форме. Так, например, можно с детьми отправиться с известными героями мультфильмов увлекательное путешествие. Добрые помощники – герои мультфильмов будут говорить с детьми и помогать достойно пройти через все испытания. С помощью интерактивной доски возможно опробовать заранее приготовленные учениками упражнения к занятию и проверить домашние задания, при этом воспользовавшись инструментом «ластик». Учитель станет иллюзионистом, когда волшебный ластик вдруг на чистой странице проявит картинку либо текст.

Использование мультимедиа при реализации коррекционно-педагогического процесса позволит работать над формированием мелкой моторики за счет применения следующих современных способов обработки аудиовизуальной информации [2]:

- манипулирование (наложение, перемещение) визуальной информации как в пределах поля данного экрана, так и в пределах поля последующего экрана;
- возможность деформирования визуальной информации (увеличить или уменьшить, растянуть и сжать изображение);
- фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения «под лупой»;
- демонстрация протекающих процессов, событий в реальном времени.

Учитывая все это, мы разработали комплекс интерактивных заданий, которые использовали на интерактивной доске и столе при организации коррекционно-педагогической работе, направленной на формирование мелкой моторики детей с ЗПР 6-7 лет.

Например, интерактивная игра-лабиринт «Приключение капельки», интерактивная игра-раскраска «Помоги пчелке», интерактивные пазлы, интерактивные игры и упражнения: «Найди мяч», игра «Одень куклы», «Отремонтируй автомобиль», «Пальчиковые игры», шнуровка «Собери портфель в школу», «Выложи узор используя фасоль, рис, горох», рисование «Подарок маме», «Ваза для цветов», «Букет цветов», «Графический диктант», «Положи в тарелку фрукты», «Обведи только гласные буквы», «Помоги машине проложить маршрут»; задания для интерактивной доски – «Повтори за мной», «Дорисуй», «Закрась круги (круговая штриховка), квадраты (штриховка длинными параллельными отрезками), задания с использованием клавиатуры: «Самый меткий», «Пройди и не задень», «Моя комната» и т.д.

Таким образом, можно отметить, что при верном использовании мультимедийных технологий можно достичь повышения формирования мелкой моторики детей с ЗПР в наиболее доступной, интересной, красочной форме.

#### **Список использованных источников:**

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1996. – 127 с.
2. Аствацатуров, Г.О. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде / Г.О. Аствацатуров, Л.В. Кочегарова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
3. Балашова, Е.И. Узелок завяжется, узелок развяжется: Формирование мелкой моторики дошкольника / Е. Балашова // Здоровье детей (Прил. к газ. «Первое сентября»). – 2013. – № 1. – С. 26-29.
4. Баракина, Т.В. Методические аспекты использования интерактивной доски в процессе обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.В. Баракина // Информатика в школе. – 2011. – № 8. – С. 52-58.
5. Белова, Е.А. Развитие мелкой моторики и ее роль в жизни ребенка // Молодой ученый. – 2018. – № 46. – С. 274-277. – URL <https://moluch.ru/archive/232/53735/> (дата обращения: 22.01.2025).
6. Власова, Т.А. Обучение детей с ЗПР / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
7. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 2005. – 680 с.
8. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ // Перспективы науки. – 2021. – № 1 (136). – С. 57-61.

**Кондратова С.В.**, учитель  
КОУ «Сургутская школа для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Сургут, Россия

**Соловьева В.С.**, учитель-дефектолог  
КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Сургут, Россия

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Аннотация.** Применение программ с использованием искусственного интеллекта на уроках с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые обучаются по Адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 2).

**Ключевые слова:** Искусственный интеллект, цифровые технологии, нейросеть.

**Kondratova S.V.**, Teacher  
COE «Surgut school for students with Disabilities»,  
Surgut, Russia

**Solovyova V.S.**, Teacher-defectologist,  
COE «Surgut School for Students with Disabilities»,  
Surgut, Russia

## THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

**Abstract.** Application of programs using artificial intelligence in lessons with children with mental retardation (intellectual disabilities) who study according to an Adapted basic general education program (option 2).

**Key words:** Artificial intelligence, digital technologies, neural network.

На сегодняшний день цифровые технологии в образовании уже не удивительный феномен, а актуальная практика проведения уроков и занятий с детьми в разных направлениях педагогической работы. Для создания эффективной образовательной и коррекционно-развивающей среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья активно внедряются и используются интерактивные методы обучения.

При внедрении и применении цифровых технологий и интерактивных методов в учебную деятельность, необходимо учитывать специфику преподаваемого предмета, особенности развития и особые потребности в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы находимся в постоянном поиске инновационных образовательных технологий и учитываем возможность адаптировать их в учебный процесс с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые обучаются по Адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 2).

Обучающиеся данной категории имеют особенности развития, которые проявляются в сочетании интеллектуальных, сенсорных и двигательных нарушений, то есть множественных, что в свою очередь обуславливает появление сложной структуры особых образовательных потребностей и требует особой организации образовательного процесса.

В настоящее время, в процессе подготовки к урокам и коррекционно-развивающим занятиям, мы используем интерактивные платформы: JOYTEKA, UMAIGRA, LEARNING APPS. Данные интернет – ресурсы имеют многочисленные инструменты по созданию интерактивных игр и заданий, высокую степень адаптации в образовательное пространство с обучающимися с ОВЗ.

Интерактивное обучение предполагает активное участие детей в учебном процессе. Такое обучение имеет большую продуктивность, чем традиционные формы обучения, потому что ученики более активно проявляют познавательный интерес к деятельности, лучше запоминают материал, с большей заинтересованностью вступают во взаимодействие с учителем и сверстниками. Современные цифровые технологии продолжительное время подтверждают высокую степень эффективности в обучении и развитии детей с ОВЗ.

С появлением технологии искусственного интеллекта в жизнедеятельности человека мы все чаще слышим о больших возможностях ее применения в школьном образовании.

Искусственный интеллект – это компьютерная программа с огромным потенциалом возможностей. Искусственный интеллект (нейросеть) способен принимать и анализировать информацию, заниматься поиском сложных и неординарных учебных задач и их решением, помочь быстро и эффективно создавать демонстрационный (наглядный) материал для занятий с детьми. Искусственный интеллект перспективная развивающаяся сфера, которая становится доступной и востребованной учителем.

Сейчас нейросеть образуют главную линию искусственного интеллекта, а использование их в образовании – один из интересных примеров практической реализации этой технологии. Помимо индивидуализации и автоматизации процессов, преимуществом использования нейросетей в образовании является их способность собирать и анализировать данные, что позволяет организовать образовательный процесс более эффективно. Применение нейросетей в образовании имеет большое количество примеров успешной реализации.

Для подготовки к учебным и коррекционно-развивающим занятиям, мы опробовали некоторые из доступных для применения программ искусственного интеллекта и успешно адаптируем к потребностям в обучении наших особенных детей.

Хотим рассказать вам о тех программах, которые на наш взгляд наиболее удобны и эффективны в использовании для обучающихся с особенностями развития.

1. **YandexART.** Сервис способен создать оригинальные реалистичные, детальные изображения. Достаточно текстовым или голосовым набором символов дать запрос программе и в течение минуты нейросеть демонстрирует результат в виде оригинального графического изображения. Из предложенных картинок можно создавать презентации, любой демонстрационный (наглядный) тематический материал. Для обучающихся с особенностями развития когнитивных процессов, полученные реалистичные графические изображения с проработкой мельчайших деталей, лучший наглядный материал. Также по текстовому запросу, программа способна покадрово создать видео презентацию. Доступно редактирование на каждом этапе создания продукта.

2. **Kandinsky от Сбера.** Использовать нейросеть Kandinsky можно бесплатно через сайт **Fusion Brain**. Тут можно генерировать и редактировать графические изображения в разных стилях и размерах, создавать тематические видео.

Схема работы Kandinsky: пользователь вводит текстовый запрос, нейросеть обрабатывает запрос и предлагает готовый результат с учетом всех пожеланий.

Формула Сбера для написания промтов выглядит так:

$$\begin{array}{c} \text{Объект} + \text{фон} + \text{стиль} \\ = \\ \text{Хороший промт} \end{array}$$

Для создания видео в Kandinsky необходимо выполнить следующие шаги:

1. **Регистрация:** перейдите на сайт Fusion Brain и зарегистрируйтесь.
2. **Выбор модели:** откройте вкладку «Видео» и выберите модель «Видео».
3. **Описание:** введите детальное текстовое описание желаемого видео в текстовое поле.
4. **Создание:** нажмите кнопку «Создать видео». Генерация занимает около 3-4 минут, после чего вы сможете скачать готовый видео ролик.

#### Создание анимации

Процесс создания покадровой анимации немного отличается:

1. **Выбор модели:** переключитесь на модель «Анимация».
2. **Настройка сцен:** определите количество сцен. Для каждой из них напишите текстовое описание, указав направление движения камеры.
3. **Создание анимации:** после настройки сцен нажмите кнопку «Создать анимацию». Необходимо учесть, что длительность каждой сцены составляет 4 секунды, и чем больше сцен, тем дольше будет процесс генерации.

Генерируемые видео отличаются от обычных анимаций тем, что в них движется не только камера, но и объекты и фон, создавая эффект реалистичности.

Таким образом, нейросеть Kandinsky предоставляет удобные инструменты для создания анимаций и видео, позволяя пользователям легко реализовывать свои творческие идеи через текстовые описания.

Результат генерации нейросети подготовлен по предмету «Окружающий природный мир» для обучающихся по АООП (вариант 2) 5 класс по теме «Домашние птицы». Маленькие анимации «Утка», «Курица», «Гусь».

#### **Сгенерированная анимация птиц:**



Также с использованием нейросети можно подготовить задания в начале урока для мотивации к деятельности, для организации познавательной деятельности (интерактивные игры для использования на основном этапе урока), а в конце урока включить в рефлексию учебной деятельности. Для создания сюрпризного момента на уроке можно использовать фотографии обучающихся и с помощью программы редактировать в анимации.

Нейросеть **Kandinsky**, разработанная компанией Сбер, представляет собой эффективный инструмент для генерации изображений на основе текстовых запросов и загруженных фотографий.

Основные функции Нейросети **Kandinsky**.

✓ **Генерация по текстовым запросам:** пользователи могут вводить текстовые описания на русском или английском языках, и нейросеть создаст изображение, соответствующее этому запросу.

✓ **Редактирование изображений:** Кандинский позволяет изменять уже существующие изображения. Пользователь может загрузить фотографию и указать, какие элементы нужно изменить или добавить.

✓ **Объединение стилей:** нейросеть может комбинировать стили из разных изображений, создавая уникальные работы.

✓ **Дорисовка:** эта функция позволяет пользователям добавлять детали к уже созданным изображениям. Например, можно выделить часть изображения и ввести текстовую команду для добавления новых элементов.

✓ **Работа с анимацией:** кроме статичных изображений программа может генерировать короткие анимационные ролики.

#### Пример № 1

Урок по теме «Геометрические фигуры», как рефлексия. Детям предлагалось ответить на вопрос: «Про какую фигуру мы говорили на уроке? У кого в руке предмет этой формы?».

*Шаг 1:* Подготовка текстового запроса и фотографии.

**Определите фигуры и их характеристики:**

✓ Выберите геометрические фигуры, которые вы хотите сгенерировать (например, круг, квадрат, треугольник).

✓ Укажите дополнительные параметры, такие как цвет, размер и фон.

✓ Выберите фотографию для работы.

**Пример запроса:**

✓ «Предмет круглой формы, большие настенные часы».

✓ «Предмет треугольной формы, пирамида, елка».

*Шаг 2:* Ввод запроса в нейросеть.

**Используйте интерфейс Kandinsky:**

✓ Перейдите на платформу, где доступна нейросеть Кандинский (например, сайт или Telegram-бот).

✓ Введите подготовленный текстовый запрос в соответствующее поле.

✓ Вставьте фотографию, на фото удалите специальным инструментом (ластиком) место, где надо вставить сгенерированный предмет

*Шаг 3:* Генерация изображения.

**Запустите процесс генерации:**

✓ Нажмите кнопку для генерации изображения.

✓ Нейросеть Kandinsky обработает запрос и создаст изображение на основе введенных параметров.

*Шаг 4:* Анализ и корректировка результата.

**Оцените полученное изображение:**

✓ Проверьте соответствие изображения вашему запросу.

✓ Если результат не удовлетворяет, уточните запрос или измените параметры.

✓ Можно выполнить генерацию до тех пор, пока вас устроит результат.

**Пример корректировки:**

✓ Если изображение слишком маленькое, добавьте в запрос «большой».

✓ Если цвета или предмет не соответствуют ожиданиям, уточните их в запросе.

*Шаг 5:* Сохранение и использование изображения.

**Сохраните сгенерированное изображение:**

✓ Используйте функции платформы для скачивания изображения в нужном формате (например, PNG или JPG).

✓ Используйте изображение для работы.

**Примечания**

Нейросеть Kandinsky поддерживает множество языков и может обрабатывать сложные текстовые команды. Однако для достижения наилучших результатов рекомендуется использовать простые и четкие запросы.



### Пример № 2

Использование нейросети по предмету «Окружающий природный мир», тема урока «Домашние птицы». На фотографии мы видим ученика, а в руке разные фигуры птиц. Этот момент применяла в начале урока. Был задан вопрос: «О какой домашней птице мы говорили на прошлом уроке? Где эта птица?»

Для работы с нейросетью пользователю необходимо:

1. **Загрузить фотографию:** это может быть любое изображение, которое вы хотите изменить или дополнить.
2. **Сформулировать текстовый запрос:** важно четко описать, что именно вы хотите изменить или добавить к загруженному изображению. Чем более детальным будет запрос, тем точнее результат.
3. **Использовать инструменты редактирования:** В интерфейсе доступны функции для стирания ненужных частей изображения (инструмент «Ластик») и добавления новых элементов на основе текстового описания.

Примеры использования:

- ✓ **Изменение стиля:** вы можете загрузить фотографию и указать стиль, в котором хотите получить новое изображение (например, «в стиле импрессионизма»).
- ✓ **Дорисовка элементов:** если у вас изображение пейзажа, вы можете добавить фигуры людей в нужных местах картинки.
- ✓ **Создание вариаций:** загрузив одно изображение можно попросить нейросеть создать несколько вариаций этого изображения с небольшими изменениями.



### Пример № 3 Игра «Четвёртый лишний».

Применяя алгоритм работы нейросети Kandinsky можно генерировать разные игры с использованием фотографий обучающихся. Какое же было сильное удивление детей, когда они увидели себя на фотографиях. Дети с интересом рассматривали фотографии. Предложенный прием отличная мотивация к познавательной деятельности обучающихся. Это не просто картинки с скачанные с интернета, а их фотографии с предметами, которые дети изучают.



Использование нейросетей в образовательном процессе открывает новые горизонты для преподавателей и обучающихся. Внедрение нейросетей в образовательный процесс способствует созданию более адаптивной, эффективной и интересной среды для обучения, значительно улучшая качество обучения и повышая его эффективность.

### **Список использованных источников:**

1. Нейросеть Kandinsky от Сбера.
2. Сайт «Консультант Плюс». <https://www.consultant.ru/>
3. Информационно-правовой портал «Гарант.ру»

## РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

**Аннотация.** *Старший дошкольный возраст – это особый период в жизни ребенка, характеризующийся наиболее интенсивным развитием личностных особенностей, физических и психических функций. Именно в этот период происходит активное развитие всех психологических процессов, которые обеспечивают ребенку возможность ознакомления с окружающей действительностью.*

**Ключевые слова:** *память, задержка психического развития, мнемотехника, дошкольный возраст.*

**Mamutova L.N.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## DEVELOPMENT OF MEMORY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL DISORDERS BY MEANS OF MNEMOTECHNIQUES

**Abstract.** *Senior preschool age is a special period in a child's life, characterized by the most intensive development of personal characteristics, physical and mental functions. It is during this period that the active development of all psychological processes occurs, which provide the child with the opportunity to become familiar with the surrounding reality.*

**Key words:** *memory, mental retardation, mnemonics, preschool age.*

Старший дошкольный возраст – это особый период в жизни ребенка, характеризующийся наиболее интенсивным развитием личностных особенностей, физических и психических функций. Именно в этот период происходит активное развитие всех психологических процессов, которые обеспечивают ребенку возможность ознакомления с окружающей действительностью. Ребенок учится воспринимать, думать, говорить; он овладевает многими способами действия с предметами, усваивает поведение и начинает управлять собой. Все эти процессы напрямую связаны с интенсивным развитием памяти.

Анализируя особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста необходимо выделить, что данный этап характеризуется активным развитием навыков запоминания и воспроизведения информации. В возрасте от 5 до 7 лет происходит переход от непроизвольной к начальным формам произвольной памяти. Дети шестилетнего возраста способны самостоятельно устанавливать логические связи между запоминаемыми словами даже в обычных ситуациях

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой, и характеризует прежде всего отставание в развитии психической деятельности ребенка в целом.

Основной причиной такого отставания, по мнению большинства исследователей (Т.А. Власова, И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман и др.), являются слабовыраженные (минимальные) органические поражения головного мозга, которые могут быть врожденными или возникать во внутриутробном, при родовом, а также раннем периоде жизни ребенка. В некоторых случаях может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы. Интоксикации, инфекции, травмы и т. п. ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Вследствие этих нарушений у детей в продолжение довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, это, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей.

У детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. У таких детей игровая мотивация сохраняется значительно дольше, зачастую на протяжении всего периода обучения в начальной школе, в то время как учебные интересы формируются медленно и в минимальной степени. В силу недостаточного для их возраста развития способностей к сравнению, обобщению, абстрагированию и классификации, эти учащиеся не могут самостоятельно, без специальной педагогической поддержки, осваивать базовые элементы школьной программы и быстро оказываются среди отстающих.

Проблемы в учёбе у ребёнка часто отражаются на поведенческих реакциях: из-за незрелости нервной системы нарушается равновесие между торможением и возбуждением. Ребенок либо чрезмерно активен, склонен к импульсивным действиям, агрессии и раздражительности – что вызывает частые конфликты со сверстниками; либо демонстрирует заторможенность, замкнутость, повышенную тревожность, ставшей причиной насмешек от других детей.



У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление. Но, тем не менее, дети с ЗПР могут осуществлять процесс переноса знаний в новые условия, это означает что, для таких детей необходимы специально созданные условия.

Одним из наиболее важных направлений научных исследований задержки психического развития остается углубленное изучение памяти, которая занимает центральное место в познавательной деятельности человека и, следовательно, в процессе его обучения. В связи с этим, требуется качественная и своевременная диагностика уровня развития высших психических функций у детей на этапе дошкольного образования, чтобы обеспечить им необходимую коррекционную помощь.

Анализируя особенности развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития стоит отметить, что задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста, что выражается в недостаточности общего запаса знаний, преобладании игровых интересов [2].

Количественные и качественные характеристики памяти детей с задержкой психического развития (VII вид) имеют свои отличительные особенности. Как и при любом дефекте, его глубина и сила напрямую зависит от генеза задержки психического развития [1]. Так у детей с психофизическим инфантилизмом наблюдаются:

- 1) уменьшение объема и скорости запоминания;
- 2) неумение рационально организовать и контролировать свою работу;
- 3) преобладание зрительной памяти над слуховой.

У детей с ЗПР соматогенного генеза отмечается недоразвитие кратковременной памяти, проявляющееся в снижении скорости запоминания, в медленном нарастании продуктивности запоминания, снижении объема памяти. У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдаются разнообразные нарушения памяти:

- повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции;
- неумение рационально организовывать и контролировать свою работу;
- уменьшение скорости запоминания;
- излишняя тормозимость следов за счет побочных факторов;
- недоразвитие памяти по модально-специфическому типу (недоразвитие зрительной или слуховой памяти);
- недоразвитие зрительно-пространственной памяти [5].

У детей с психогенной формой ЗПР выраженных нарушений памяти может не наблюдаться. Память у них отличается высокой избирательностью: продуктивность запоминания в значительной степени зависит от мотивации. Однако для всех форм ЗПР характерна одна общая особенность – это неумение детей с ЗПР рационально организовывать и контролировать процесс запоминания, а также применять различные мнемотехнические приемы. Поэтому главной задачей коррекционной работы с детьми с ЗПР является формирование у них специальных приемов запоминания, то есть развитие логической памяти. У детей VII вида наблюдается ограничение объема памяти, а также малая прочность запоминания. Воспроизведение характеризуется неточностью и быстрой потерей информации.

В результате комплексного психолого-педагогического и нейропсихологического обследования детей с ЗПР Л.М. Шипицына и О.В. Заширина выявили особенности процессов памяти у детей с ЗПР:

- 1) снижение количества запоминаемых предметов, предъявляемых как при произвольном, так и при произвольном запоминании;
- 2) произвольное зрительное запоминание снижено в большей степени, чем произвольное зрительное; снижен объем слухоречевой памяти;
- 3) у детей с ЗПР в три раза реже, чем у здоровых детей, «кривые заучивания» соответствуют норме. Кривая заучивания указывает на зависимость эффективности запоминания от количества повторений.

В норме наблюдается прямая зависимость – чем больше повторений, тем лучше результат. Ригидный тип кривой свидетельствует об очень медленном запоминании, требующем значительно большего количества повторений для достижения того же результата. Кривая истощающегося типа указывает на обратную зависимость – чем больше повторений, тем хуже результат. Кривая типа «Плато» обычно свойственна умственно отсталым детям и указывает на отсутствие зависимости успешности запоминания от количества повторений; она имеет вид почти ровной прямой, параллельной горизонтальной оси [2].

Исследователи особенностей мнемической деятельности детей с ЗПР (В.М. Астапов, Т.А. Власова, В.И. Лубовский) [4] отмечают:

- повышенную тормозимость мнемических следов под воздействием помех, их взаимовлияние друг на друга;
- сниженный объем памяти;
- низкую скорость запоминания;

- низкую продуктивность первых попыток механического запоминания притом, что время полного заучивания близко к норме;
- произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме, но более продуктивно, чем произвольное;
- снижены продуктивность и устойчивость произвольного запоминания, особенно в условиях значительной нагрузки;
- недостаточное умение применять специальные приемы запоминания.

Основные трудности возникают на этапе использования логических операций (смысловое соотнесение, классификация) в качестве приемов мнемической деятельности, преимущественно пользуются механическим заучиванием, в то время как в норме начинается интенсивный переход к произвольному опосредствованному запоминанию. Диагностично-опосредствованное запоминание (экспериментатор называет слова; ребенок к каждому слову подбирает картинку; затем, глядя на картинки, ребенок должен воспроизвести слова). Дети с ЗПР подбирают те же картинки, что и их нормальные сверстники.

Однако воспроизведение слов на основе картинок осуществляется намного хуже. Это свидетельствует о том, что основные трудности заключаются в продуктивном использовании интеллектуальных приемов. Результаты исследований (В.Л. Подобед, Н.Г. Лутоян, Т.В. Егорова) показывают, что владение операциями классификации и установления смысловых связей еще не гарантирует их успешного использования этими детьми в качестве приемов запоминания. Несмотря на наличие значительного круга нарушений, по мнению Т.А. Власовой [3], дети с ЗПР обладают достаточно высокими потенциальными возможностями интеллектуального развития. При целенаправленной коррекции им можно привить необходимые навыки мнемической деятельности, что позволяет в существенной мере компенсировать наблюдающиеся у них недоразвитие процессов памяти. Основными коррекционными мероприятиями является формирование у детей специальных приемов запоминания, то есть развитие у них логической памяти.

К другому важному направлению этой работы Т.А. Власова и М.С. Певзнер относят обучение детей правильной организации повседневной деятельности, формирование у них прилежания и аккуратности, что позволяет преодолевать свойственные им импульсивность и неумение сосредоточить своё внимание.

Дошкольный возраст является наиболее подходящим периодом для формирования основ памяти, что играет ключевую роль в развитии ребенка. В настоящее время одной из основных проблем остается развитие речи. Замена живого общения с людьми зависимостью от компьютеров, недостаток взаимодействия родителей с детьми и игнорирование речевых трудностей способствуют увеличению числа дошкольников с речевыми нарушениями.

Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: Воробьева В.К. называет эту методику сенсорно-графическими схемами; Ткаченко Т.А. – предметно-схематичными моделями, Глухов В.П. блоками – квадратами, Большова Т.В. – коллажем, Ефименкова Л.Н. – схемой составления рассказа.

У дошкольников память носит произвольный характер, т.е. лучше запоминаются предметы, события, явления близкие к жизненному опыту ребёнка, с которыми он активно вступает во взаимодействие. Этому то и способствует мнемотехника. Применение мнемосхем помогает ребёнку в обогащении связного высказывания. Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. Необходимо начинать работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, и позже к мнемотаблицам.

Наиболее популярным является определение мнемотехники, выдвинутое В.А. Козаренко: «Мнемотехника – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, организация учебного процесса в виде игры».

Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы – рисунки ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию. Схемы служат неким своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать: связность, последовательность, лексику – грамматическую наполняемость рассказа.

Мнемотаблицы это дидактический материал. Их можно использовать для: обогащения словарного запаса; обучения составлению рассказов; пересказов художественной литературы; отгадывания и загадывания загадок; заучивания стихов.

Методы мнемоники – это прекрасный способ быстро запоминать стихи. Каждому слову или действию, описанному в стихотворении, соответствует своя картинка. Дети в детском саду повторяют за воспитателем фразы и показывают соответствующие картинки. По сути, эта методика представляет собой простой ребус, в котором зашифровано все стихотворение.

Работа на занятиях по мнемотаблицам состоит из 5 этапов:

1 этап: Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап: Осуществляется перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы.

3 этап: После перекодирования осуществляется пересказ сказки или рассказ по заданной теме.

4 этап: Графическая зарисовка мнемотаблицы.

5 этап: Воспроизведение таблицы ребенком при ее показе ему.



В начале занятия с мнемотаблицами воспитатель предлагает детям внимательно рассмотреть все рисунки и рассказать о увиденном. Затем взрослый подробно расшифровывает таблицу – составляет интересный рассказ для ребят.

Например: «Наступила весна. Солнышко стало греть сильнее. Все вокруг начало зеленеть и цвести. Птицы начали возвращаться к себе домой с теплых краев. Животные начали выходить из спячки».

Далее воспитатель предлагает детям воспроизвести весь рассказ, глядя на картинки. Этот прием с успехом используется не только в старших группах детского сада, но и в логопедии для развития речи, исправления неправильного произношения и при лечении заикания у дошкольников.

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста давать необходимо цветные мнемотаблицы, т.к. у детей остаются в памяти отдельные образы: елочка – зеленая, ягодка – красная. Позже – усложнять или заменять другой заставкой – изобразить персонажа в графическом виде. Например: лиса – состоит из оранжевых геометрических фигур (треугольника и круга), медведь – большой коричневый круг и т.д. Для детей старшего возраста схемы желательно рисовать в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость символических изображений.

Содержание мнемотаблиц – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и др. путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное – нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям. Прием символизации значительно облегчает детям процесс запоминания. Символы максимально приближены к речевому материалу.

Овладение мнемотехникой – это овладение инструментальным навыком. Очевидно, что для формирования навыка необходимо выполнять упражнения. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя. После формирования навыка запоминания человек может пользоваться этим навыком, а может и не пользоваться. Сама по себе информация запоминаться не будет. Для ее запоминания необходимо постоянно применять уже сформированный навык – последовательность определенных мыслительных действий, способствующих закреплению информации в памяти.

Таким образом, можно сделать вывод, что к числу важнейших педагогических условий, способствующих памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР способствует рассказывание в процессе игровой деятельности. Память детей будет развиваться успешнее при использовании эффективных методов, приёмов, средств, способствующих возникновению мотивации к деятельности, а также появлению интереса к занятиям.

Выводы. Развитие умственных навыков напрямую зависит от качества памяти как ключевого психического процесса. Способности закреплять прошедшие события через механизмы запоминания и сохранения информации до её последующего извлечения, включая процесс распознавания ранее полученных данных.

Все виды памяти классифицируются по трём основным показателям: длительности удержания информации; преобладающему типу психической активности (словесной, визуальной, двигательной или эмоциональной); степени сознательного контроля.

В зависимости от содержания психической активности выделяются: словесно-логическая, образная, двигательная и эмоциональная память. Исследование особенностей развития памяти у детей дошкольного возраста показало, что в этом периоде память в основном имеет произвольный характер.

К концу дошкольного периода наблюдаются значительные изменения в структуре памяти, которые обусловлены развитием произвольных форм запоминания и воспоминания. К семи годам дети накапливают богатый опыт практической активности, что, в сочетании с высоким уровнем развития памяти для данного возраста, способствует укреплению их самооценки и повышению уверенности в себе. Исследования в области коррекции памяти у детей с задержкой психического развития показали, что существует множество способов и путей развития памяти детей дошкольного возраста, в том числе разнообразные упражнения и игры с использованием мнемотехники.

#### **Список использованных источников:**

1. Афонькина, Ю.Н. Игра как средство развития произвольной образной памяти у старших дошкольников / Ю.Н. Афонькина, Г.К. Урунтаева // Дошкольное воспитание. – Москва: Просвещение, 2018. – 214 с.
2. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 479 с.
3. Веккер, Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер – Санкт-Петербург: Весна, 2019. – 348 с.
4. Выготский, Л.С. Психология: Мир психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Экспо-Пресс, 2029. – 1008 с.
5. Грановская, Р.М. Восприятие и модели памяти / Р.М. Грановская – Москва: Класс, 2021. – 364 с.

**Мурыгина А.В.,**  
учитель-дефектолог ДЦРиК «Кеша»,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛЕДОВАТЬ ПРАВИЛАМ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу использования анимационных фильмов в формировании готовности дошкольников с интеллектуальными нарушениями следовать правилам безопасного поведения.

**Ключевые слова:** Анимация, дошкольники, интеллектуальные нарушения, правила безопасного поведения, готовность следовать правилам безопасного поведения.

**Murygina A.V.,**  
Teacher-defectologist of Kesha Children's and Youth Center,  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **THE USE OF ANIMATED FILMS IN SHAPING THE READINESS OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO FOLLOW THE RULES OF SAFE BEHAVIOR**

**Abstract.** The article is devoted to the use of animated films in shaping the readiness of preschoolers with intellectual disabilities to follow the rules of safe behavior.

**Key words:** Animation, preschoolers, intellectual disabilities, rules of safe behavior, willingness to follow the rules of safe behavior.

Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей (МКБ-10).

Безопасное поведение – совокупность знаний правил и мер предосторожности, умений избегать опасные ситуации и знание алгоритма действий в экстремальных ситуациях, которые исключают неверное поведение в опасной ситуации (Т.Г. Хромцова) [4, с. 86].

Правила безопасного поведения – правила, соблюдение которых поможет сохранить жизнь и здоровье человека.

Вопросом изучения формирования готовности следовать правилам безопасного поведения у дошкольников с умственной отсталостью занимались: М.С. Давыдова, Л.Ф. Хайртдинова, В.А. Шмакова.

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями важно формировать готовность следовать правилам безопасного поведения. Данная сформированная готовность расширяет представления детей с интеллектуальными нарушениями об окружающем мире, помогает детям сохранить свое здоровье.

Правила безопасного поведения у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью можно формировать посредством анимации. В содержание коррекционно-развивающих занятий необходимо включить использование детских анимационных фильмов.

Коррекционно-образовательный потенциал детских анимационных фильмов заключается в наличии в них педагогических возможностей, которые заключаются в следующем: раздвижение рамок об окружающем мире, знакомство с новыми явлениями и ситуациями; расширение лексикона и кругозора ребенка; развитие памяти и мышления, фантазии и воображения; демонстрация поведенческих примеров, которые способствуют социализации ребенка; формирование оценочного отношения к миру; развитие эстетического вкуса и чувства юмора; реализацию эмоциональных потребностей [4, с. 86].

Также детские анимационные фильмы можно использовать в качестве средства воспитания, но необходимо учитывать следующие аспекты: соответствие «картинки» возможностям детского восприятия; использование понятной, эмоционально окрашенной речи; соблюдение требований сюжета, в соответствии возрасту детей; правильная подборка персонажей мультфильма; соблюдение нравственных норм [4, с. 86].

Процесс формирования готовности следовать правилам безопасного поведения у детей с интеллектуальными нарушениями будет иметь особую специфику. Специфика данного процесса заключается в том, что вследствие определенных особенностей развития психических процессов у детей с интеллектуальными нарушениями их представления о безопасном поведении и об опасных ситуациях искажены и неполны [2].

В своем исследовании мы поставили задачу оценить наличие и качество сформированных у детей с нарушениями интеллекта способов безопасного поведения и умений соблюдать правила безопасности в различных ситуациях жизнедеятельности; определить уровень знаний об источниках опасности, о мерах предосторожности и алгоритмов действий при обращении с опасными предметами, выявить умения правильно действовать в различных жизненных ситуациях.

С этой целью нами был проведен констатирующий эксперимент, который заключался в изучении и описании различий в актуальном состоянии готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта легкой степени следовать правилам безопасного поведения. Исследование предполагало изучение состояния сформированных знаний, владения способом действия в ситуациях, а также умений и опыта применения алгоритмов действий, составляющих безопасное поведение.

Применяемые методы: метод наблюдения за детьми; метод беседы индивидуально с каждым ребенком (картинки с изображением опасных ситуаций; обследование детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта с использованием диагностических материалов Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной) [1].

Целью наблюдения было оценить наличие и качество сформированности у детей с ОВЗ способов безопасного поведения и умений соблюдать правила безопасности в различных ситуациях жизнедеятельности.

Исходя из результатов наблюдения (Рис. 1), можно сделать следующий вывод:

Высокий уровень – количество детей, демонстрирующих владение алгоритмами безопасных действий. Правильно ведут себя в ситуациях повышенной опасности. Действия автоматизированы, поведение контролируют – 0% (0 человек).

Средний уровень – количество детей, умеющих действовать правильно в возникшей опасной ситуации, но с напоминанием взрослого, умеющих определять правильно способ выхода из ситуации с помощью взрослого, в некоторых ситуациях самостоятельно, но зачастую не использует известные им алгоритмы в повседневной деятельности в ситуациях опасности в деятельности, теряются, испытывают страх, теряют контроль за ситуацией – 75% (9 человек).

Низкий уровень - количество детей, не умеющих действовать правильно в возникшей опасной ситуации. Неправильно ведут себя в ситуациях повышенной опасности. Не могут определить способ выхода из ситуации, действуют хаотично – 25% (3 человека).



*Рис. 1. Результаты наблюдения*

Диагностическое обследование наличия и качества знаний в исследуемой теме детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта проводилось с использованием диагностических материалов Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной с адаптацией для детей с нарушениями интеллекта [1]. Адаптация состояла в том, что для диагностики кроме вопросов и беседы использовались изображения.

В ходе проведения диагностического обследования каждому ребенку были предложены картинки с изображениями различных опасных ситуаций, также были составлены протоколы диагностического обследования на каждого ребенка.

В процессе диагностического обследования уровни сформированности знания и владения способом действия в ситуациях готовности следовать правилам безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта оценивались по следующим критериям и показателям: знания (ребенок отвечает на вопрос опасная ситуация или нет, называет и описывает опасность (причину и следствия) сам или с помощью наводящих вопросов); знание способа действия, обеспечивающего безопасность (ребенок знает безопасный способ действия, описывает как действовать или безопасное поведение, описывает алгоритм и порядок действий в опасной ситуации самостоятельно или с помощью педагога).

В ходе проведения диагностического обследования с помощью методик, каждому ребенку были предложены картинки с изображениями различных опасных ситуаций, также были составлены протоколы диагностического обследования на каждого ребенка [1].

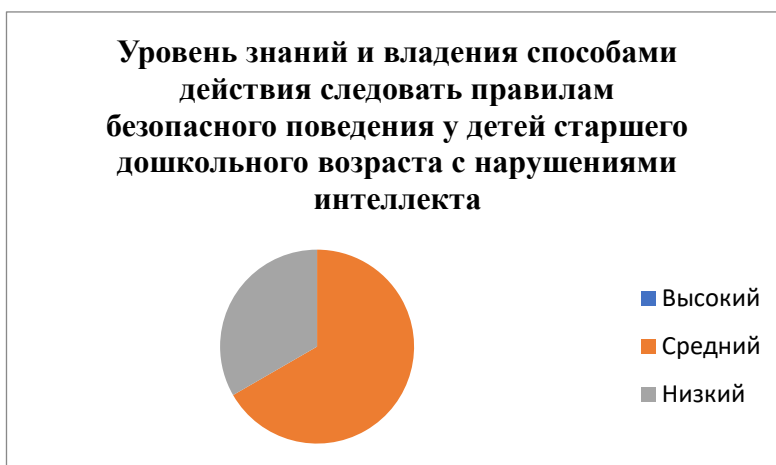


*Рис. 2. Результаты диагностического обследования*

Таким образом, на основе результатов проведения диагностического обследования детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени можно сделать следующий вывод:

- высокий уровень знания и владения способом действия в ситуациях готовности следовать правилам безопасного поведения не был отмечен ни у одного ребенка (0%);
- средний уровень знания и владения способом действия в ситуациях готовности следовать правилам безопасного поведения отмечается у 8 детей (67%);
- низкий уровень знания и владения способом действия в ситуациях готовности следовать правилам безопасного поведения отмечается у 4 детей (33%).

Исходя из полученных результатов исследования можно сделать следующий вывод: детям со средним низким уровнями знания и владения способом действия в ситуациях готовности следовать правилам безопасного поведения необходимо оказание коррекционной психолого-педагогической помощи.

**Выводы.** У обучающихся с интеллектуальными нарушениями важно формировать готовность следовать правилам безопасного поведения. Данная сформированная готовность расширяет представления детей с интеллектуальными нарушениями об окружающем мире, помогает детям сохранить свое здоровье.

Правила безопасного поведения у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью можно формировать посредством анимации. В содержание коррекционно-развивающих занятий необходимо включить использование детских анимационных фильмов.

Коррекционно-образовательный потенциал детских анимационных фильмов заключается в наличии в них педагогических возможностей, которые заключаются в следующем: раздвижение рамок об окружающем мире, знакомство с новыми явлениями и ситуациями; расширение лексикона и кругозора ребенка; развитие памяти и мышления, фантазии и воображения; демонстрация поведенческих примеров, которые способствуют социализации ребенка; формирование оценочного отношения к миру; развитие эстетического вкуса и чувства юмора; реализацию эмоциональных потребностей.

Также детские анимационные фильмы можно использовать в качестве средства воспитания, но необходимо учитывать следующие аспекты: соответствие «картинки» возможностям детского восприятия; использование понятной, эмоционально окрашенной речи; соблюдение требований сюжета, в соответствии возрасту детей; правильная подборка персонажей мультфильма; соблюдение нравственных норм.

#### **Список использованных источников:**

1. Авдеева, Н.Н., Князева, О.Л., Стеркина, Р.Б. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 144 с.
2. Грабовенко, К.В. Формирование навыков безопасного поведения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями развития / К.В. Грабовенко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 19 (518). – С. 415-417.
3. Давыдова, М.С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями / М.С. Давыдова. – Текст: непосредственный. – 2009. – № 98. – С. 94-101.
4. Журавлева, И.Н. Формирование представлений детей 6-7 лет о безопасном поведении в быту в процессе создания мультфильма / И.Н. Журавлева, С.В. Савинова. – Текст: непосредственный. – 2021. – № 2. – С. 85-88.
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami>

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием электронных средств строится с учётом общих требований, предъявляемых к образованию детей данной категории, и в значительной степени ориентировано на их индивидуальные образовательные потребности. Целью работы является рассмотрение проблемы использования цифровых электронно-образовательных ресурсов (ЭОР) в работе с младшими школьниками как средства коррекции нарушений письменной речи, затрудняющих эффективное получение ребёнком знаний, умений, навыков.

**Ключевые слова:** цифровые электронно-образовательные ресурсы, информационные технологии, трудности в обучении, дети с ограниченными возможностями здоровья, средства электронного обучения.

**Nekrasova O.A.,**  
PhD, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **FEATURES OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS CHILDREN WITH DISABILITIES USING ELECTRONIC LEARNING TOOLS**

**Abstract.** Teaching children with disabilities using electronic means is based on the general requirements for the education of children in this category and is largely focused on their individual educational needs. The purpose of the work is to consider the problem of using digital electronic educational resources (EER) in working with primary school students as a means of correcting written speech disorders that hinder the child's effective acquisition of knowledge, skills, and abilities.

**Key words:** digital electronic educational resources, information technology, learning difficulties, children with disabilities, e-learning tools.

Современные тенденции развития образования в нашей стране направлены на обеспечение его общедоступности для всех категорий обучающихся, независимо от их пола, национальности, языка, возраста, состояния здоровья и других различий. Именно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образование является важнейшим этапом и условием их социализации.

В соответствии с международными и федеральными нормативно-правовыми документами дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на получение образования в различных организационных формах (очная, очно-заочная, заочная, в форме семейного образования, с использованием дистанционных технологий и др.).

Безусловно, при всех вышеперечисленных формах обучения одной из важнейших задач является удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и обеспечение для них специальных условий, в том числе и при использовании средств электронного обучения.

С одной стороны, это связано с бурно развивающимися информационными компьютерными технологиями, которые занимают все больше места в жизни человека, не исключением является и современный ребенок, и их широчайшими техническими возможностями использования в области образования. С другой стороны, известно, что на сегодняшний день, количество детьми, имеющими трудности в обучении или ограниченные возможности здоровья увеличивается и именно ЭОР смогут, как показывает практика, значительно расширить возможности получения образования такими детьми, и позволят во многих случаях обеспечить освоение обучающимися основной общеобразовательной программы среднего (полного) общего образования в полном объёме.

И именно обучение детей, имеющими трудности в обучении или ограниченные возможности здоровья, их социальная адаптация является одним из приоритетных вопросов российского образования [5]. Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для детей данных категорий.

Цифровые электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – это образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них (включает в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в образовательном процессе). «Ресурс» в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова описано, как средство, к которому обращаются в необходимом случае [7].

В течение ряда лет в отечественной науке ведутся исследования в области информатизации образования, в том числе для нужд специального образования [2]. Поднимаются вопросы целесообразности использования уникальных возможностей ЭОР для решения коррекционно-развивающих задач, разрабатываются подходы к проектированию и использованию ЭОР для детей с ОВЗ, создаются ЭОР для различных категорий детей (И.В. Больших, Е.Л. Гончарова, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, С.В. Кудрина, Л.Р. Лизунова, З.А. Репина и др.). Кроме того, формулируются основные преимущества использования компьютера в специальном образовании, к которым относятся: повышение мотивации к деятельности через опору на склонность детей с ОВЗ к манипуляционно-поисковой активности; моделирование объектов, которые невозможно представить восприятию ребенка в традиционных условиях; создание эффективных условий тренировки умственных и практических действий; обеспечение процесса обучения дополнительными вспомогательными средствами, опорами и пр. [2].

Основными принципами использования ЭОР в процессе работы с детьми с ОВЗ, детей-инвалидов, обучающихся на дому, являются [4]:

- обеспечение конституционных прав детей-инвалидов на получение общедоступного качественного общего образования путем интеграции традиционно организованного образовательного процесса и ЭОР;
- обеспечение условий для получения детьми-инвалидами образования по программам общего и дополнительного образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов с применением ЭОР;
- адаптирование модели ЭОР к уровням и особенностям развития и подготовки детей-инвалидов.

Как уже говорилось выше, информационные компьютерные технологии занимают все больше места в жизни человека. Не исключением является и современный ребенок. Он практически с самого рождения буквально окружен продуктами изысканной технической мысли разработчиков современных технических и электронных устройств бытового назначения и мобильными гаджетами. Еще порой не умея высказать свою просьбу вслух, чтобы актуализировать сотрудничество со значимым взрослым, он оказывается вполне способным усвоить и при необходимости воспроизвести ту комбинацию клавиш или алгоритм нажатия нужных кнопок, который приведет к реализации потребности.

Конечно, этот факт несколько не умаляет колоссальную значимость взаимодействия ребенка со взрослым, его влияние на развитие, становление всех высших психических функций, усвоение социальных норм, правил, традиций. Однако можно отметить, что современный ребенок с раннего детства начинает усваивать и осваивать минимум два языка – язык общения со взрослым и язык взаимодействия с огромным многообразием электронно-технических средств и устройств, которые окружают нас каждый день и повсеместно.

Одна из первостепенных задач в настоящее время – научить педагогов и подрастающее поколение, в том числе с ОВЗ пользоваться информационными технологиями и научить правильно использовать полученную информацию.

Внедрение в учебный процесс использования ЭОР не исключает традиционные методы обучения, а лишь гармонично дополняет и сочетается с ними на всех этапах обучения: усвоение нового материала, закрепление, обобщение, контроль. Электронные образовательные ресурсы для педагогов является возможностью решить проблему детей в более заинтересованной для них форме, опирающейся на ведущую деятельность конкретного возрастного периода.

Так, например, к началу младшего школьного возраста, т.е. к 6-7 годам, ведущим видом деятельности является учебная, но всем известен факт, что школьники начальных классов, особенно на первом году обучения в школе, особенно дети, имеющие трудности в обучении или ограниченные возможности здоровья продолжают играть активно. Для таких детей, такой переход к новому типу ведущей деятельности и приспособление к новым требованиям и правилам поведения школьника, к среде обучения в школе, сам процесс обучения даются крайне тяжело. Поэтому для педагога, работающего с детьми данной возрастной группы, игра по-прежнему выступает средством привлечения внимания детей и вовлечения их в учебно-образовательный процесс [1; 3; 6].

И еще десять лет назад педагог начальной школы должен был обладать целым арсеналом красочного вспомогательного материала и неумейной фантазией, чтобы регулярно его пополнять, признанными инициировать учебную деятельность ребенка младшего школьного возраста. Сейчас же, благодаря прогрессивным техническим достижениям, в распоряжении современного педагога находится огромный набор обучающих и развивающих цифровых электронно-образовательных ресурсов, среди которых всегда возможно подобрать вариации заданий в зависимости от индивидуальных потребностей в обучении каждого ребенка.

Но в данной статье мы не будем заострять внимание на вопросе о том, насколько это благо или вред для детского развития и при каких условиях. Достаточно признать, что приборы и гаджеты стали нашими спутниками повсюду, и такова современная реальность. Мы раскроем проблему использования цифровых электронно-образовательных ресурсов в работе с младшими школьниками как средства коррекции нарушений письменной речи, затрудняющих эффективное обучение.

Дети с нарушениями письменной речи – дисграфией, как правило, имеют нарушения в формировании речи устной как базовый, первичный, речевой дефект. Предпосылки и причины возникновения дисграфии бывают различного генеза, однако важно понимание необходимости систематической, комплексной, поэтапной

работы над дефектом, включающей стимулирование развития всех сторон устной речи (звукопроизношение, лексико-грамматический строй, связность речи); зрительного, слухового, пространственного восприятия, всех других высших психических функций, двигательных реакций и т.д [9].

Диагностические мероприятия по выявлению учащихся с нарушением письма и чтения принято начинать не ранее, чем со второго учебного полугодия второго класса. Но с более младшими школьниками, имеющими трудности в овладении письменной речью, необходимо проводить пропедевтическую работу. Так, некоторые электронные платформы, которые предлагают обучающие онлайн-игры, дают возможность пользоваться своей продукцией бесплатно, при условии прохождения процедуры регистрации на портале компании. Такие игры помогают, в частности, проработать с ребенком правила орфографии и орфоэпии, поупражняться в усвоении лексико-грамматических норм и словообразовании, слогоразличении.

Современные отечественные производители профессионального оборудования предлагают широкий ассортимент специализированных конструкторов индивидуальных программ обучения для детей с различными нарушениями речи; диагностических программ, методик и комплексов («ЛогоБлиц: Школа», «Цицерон. ЛОГОдиакорр 1»), методических комплексов и программируемых флеш-карт (например, комплексная методика профилактики и коррекции дисграфии «Море словесности»), логопедических тренажеров (модельный ряд «Дэльфа 142.1» различных версий по назначению). Системность подхода к проблеме преодоления нарушений письма предусматривает возможность использования в программе коррекционных мероприятий таких технологий, как Логопедические комплексы БОС (биологической обратной связи), комплексы на развитие координации движений у младших школьников (программно-методический комплекс МОБИ) [4].

На основе данного краткого обзора уже можно сделать выводы о том, что на рынке специализированного оборудования сегмент отечественной продукции в области цифровых электронно-образовательных ресурсов, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, представлен достойными внимания педагога специального образования предложениями. Безусловно, чтобы привлечь внимание маленького представителя современного поколения века высоких информационных технологий привить интерес к регулярным занятиям, задействовать современные образовательные ресурсы необходимо.

Помимо потребности «говорить на одном языке» с обучающимися, использование электронных ресурсов в сфере образования имеет и массу других преимуществ. Одним из них является вариативность заданий и возможность построить индивидуальную программу занятий без необходимости регулярных интенсивных интеллектуальных, моральных и энергетических затрат на эти мероприятия со стороны педагога. Необходимо также отметить, что использование электронно-образовательных ресурсов позволяет более эффективно организовать работу преподавателя в условиях перехода на дистанционный формат обучения.

#### **Список использованных источников:**

1. Власова, Т.А. Обучение детей с ЗПР [Текст] / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
2. Использование цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного образования в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ [Текст] / Е.Г. Мережко, И.Н. Томаровская, Е.А. Ефанова [и др.]. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295). – С. 316-318. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/295/67043/> (дата обращения: 15.01.2021).
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва: Юрайт. – 2003. – 608 с.
4. Мандель, Б.Р. Инновационные технологии педагогической деятельности: учебное пособие для магистрантов [Текст] / Б.Р. Мандель. – Изд. 2-е, стер. – Москва; Берлин: Директ-Медиа. – 2019. – 260 с.
5. Некрасова, О.А., Бейбалаева, Т.Н., Годлевская, П.А., Чуйкова, И.В. Формирование мелкой моторики у детей с задержкой психического развития с помощью использования мультимедийных технологий [Текст] // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 2 (95). – С. 50-55.
6. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ // Перспективы науки. – 2021. – № 1 (136). – С. 57-61.
7. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник [Текст] / Л.Ф. Обухова. – Москва: Юрайт; МГППУ. – 2011. – 460 с. – Серия: Основы наук.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/> (дата обращения: 15.01.2021).
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: офиц. текст. – М.: Кремль. – 2012.
10. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика [Текст] / [под. ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо. – 2020. – 608 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)  
ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ  
«ВЫБОР ПРОФЕССИИ – ПУТЕВКА В ЖИЗНЬ»**

**Аннотация.** Профессиональная смена «Выбор профессии – путевка в жизнь» – это возможность быть в курсе потоков актуальной информации, диалог, направленный на обмен идеями и передовыми практиками профориентационной работы не только в городе, и выполняет заказ общества, региона на становление социально активной личности, готовой к осознанному выбору профессии.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, Профессиональная смена «Выбор профессии – путевка в жизнь», профориентация обучающихся с ОВЗ.

**Romanova G.N.**, Teacher  
KOU «Surgut school for students with disabilities»,  
Surgut, Russia

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES  
(INTELLECTUAL DISABILITIES)  
THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAMME  
«CHOOSING A PROFESSION – A PATHWAY TO LIFE' PROGRAMME»**

**Abstract.** The professional shift "Choosing a profession is a start in life" is an opportunity to be aware of the flow of relevant information, a dialogue aimed at exchanging ideas and best practices of career guidance work not only in the city and fulfills the order of society, the region for the formation of a socially active personality ready for a conscious choice of profession.

**Key words:** students with disabilities, Professional shift "Choosing a profession is a start in life", career guidance for students with disabilities.

В Российской Федерации на законодательном уровне получение полноценного профессионального образования является одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому обеспечение реализации этого права людей с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики. В целях реализации на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры основных мероприятий Федерального проекта «Современная школа» и организации качественного доступного образования обучающихся с ОВЗ, создаются такие оптимальные условия обучения, воспитания и коррекции, которые способствуют не только максимальному овладению академическими знаниями, но и формированию жизненных компетенций.

Получение профессии является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Поэтому основным направлением образовательной политики школы является целенаправленная подготовка обучающихся к взрослой жизни, снижение уровня опеки со стороны близких и окружающих подростка людей, формирование для каждого ребенка максимально возможного уровня самостоятельности средствами образования, создание специальной современной образовательной, коррекционно-развивающей, здоровьесберегающей среды.

В настоящее время подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья к осознанному выбору профессии становится одной из приоритетных задач образовательных организаций. От профессионализма учителя, его компетентности и направленности на достижение поставленных образовательных целей зависит успешное будущее обучающихся. Отвечая на вызовы времени, казенное образовательное учреждение «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» успешно ведет работу по сопровождению модели профессиональной ориентации: предлагаются новые методические маршруты, разрабатываются авторские образовательные продукты, направленные на раннее профессиональное самоопределение обучающихся.

Школа всегда ищет новые пути и возможности для организации профориентационных мероприятий, которые помогут ребятам проложить дорогу в профессиональное будущее.



В школе для обучающихся 12-13 классов реализуется Адаптированная основная образовательная программа профессионального обучения (Программа профессиональной подготовки по рабочим профессиям) Профессия: Уборщик служебных помещений, уборщик территории.

Цель программы – создание образовательной среды, способствующей формированию профессиональных и общетрудовых компетенций на основе получения качественной, профессиональной подготовки и социальной адаптации обучающихся.

Реализация адаптированной основной образовательной программы профессионального обучения по профессии «Уборщик служебных помещений» 2 года. По завершению освоения данной программы обучающиеся могут получить 3 разряд.

Комплексный подход к реализации основной программы профессионального обучения по профессии «Уборщик служебных помещений» позволит сформировать у обучающихся с ОВЗ с различными формами умственной отсталостью психологическую готовность к процессу обучения. Достичь основной цели: создание образовательной среды, способствующей формированию профессиональных и общетрудовых компетенций, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающимся, максимально возможной самостоятельности в повседневной жизни.

В зависимости от численности класса, класс можно разделить на две группы:

1 группа – уборщик служебных помещений;

2 группа – уборщик территории.

В течение года обучающиеся знакомятся с технологией ручной уборки различных поверхностей, объектов. Полученные свои знания умения отрабатывают при выполнении уборочных работ. Так, в учебном 2022-2023 году школа заключила договоры с «Информационно-организационным центром», МДОУ № 78 «Ивушка» для отработки обучающимися производственной практики в данных учреждениях. А также обучающиеся демонстрируют свои практические знания и умения на Региональном Чемпионате профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».

В 2022-2023 г. обучающиеся заняли все три призовых места в компетенции «Клининг» в Региональном Чемпионате профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».

В 2023-2024 г. заняли три призовых места в компетенции «Клининг» в Региональном Чемпионате профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс». Победитель был награжден бесплатной путевкой во Всероссийский детский центр «Смена», г. Анапа.

Во время участия в Региональном Чемпионате профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» обучающиеся смогли продемонстрировать социально-личностные и профессиональные компетенции необходимые для работы в профессиональной сфере.

По согласованию с Региональным движением «Абилимпикс» на базе школы разработана программа «Выбор профессии – путевка в жизнь», которая реализуется во время весенних каникул для профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), победителей и участников Регионального Чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».

Профессиональная смена «Выбор профессии – путевка в жизнь» – это возможность быть в курсе потоков актуальной информации, диалог, направленный на обмен идеями и передовыми практиками профориентационной работы не только в городе и выполняет заказ общества, региона на становление социально активной личности, готовой к осознанному выбору профессии. Предлагаемая программа способствует комплексному решению проблемы персонифицированного самоопределения участников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (интеллектуальные нарушения). Профориентационная смена реализуется на базе школы и стала площадкой для практической деятельности участников в различных профессиональных сферах и получения знаний по организации своего дела.

*Цель программы:* создание условий для профессионального самоопределения участников движения «Абилимпикс», приобретение социального опыта в выполнении разнообразных социальных функций командной работы.

*Задачи:*

1. Приобретение участниками знаний и навыков в различных профессиональных сферах через организацию их участия в различных практико-ориентированных мероприятиях.

2. Формирование и развитие потребности участников смены в самосовершенствовании, раскрытии интеллектуального и творческого потенциала, создание ситуации успеха для каждого участника программы.

3. Создание творческой среды в условиях профориентационной смены, комфортной психологической обстановки, позволяющей каждому участнику реализовать свой личностный потенциал.

В ходе участия школьники знакомятся с актуальными для них профессиями через такие формы работы, как деловые игры, профильные пробы, экскурсии на предприятия и в организации, мастер-классы, квесты, тренинги и лекционные встречи с экспертами.

Программа включает 3 образовательных направления, взаимосвязанных между собой:

1. Направление психологической подготовки и игрового взаимодействия.
2. Практикумы по профориентационной направленности.
3. Мероприятия спортивной, трудовой и культурной направленности.

Реализация программы определяется следующими социально-педагогическими условиями:

- возможность участвовать в различных видах деятельности для приобретения умений и навыков, необходимых для будущей профессии, социального общения;
- проявления инициативы, активности и творчества в деятельности;
- возможность реализовать свои личные социально-значимые интересы и потребности на основе осознанного выбора и под руководством специалистов образования.

Методы и формы реализации программы профориентационной смены:

1. Тренинги.
2. Мастер-классы.
3. Работа творческих мастерских, практикум.
4. Деловая игра.
5. Экскурсия.

На протяжении весенних каникул обучающиеся посетили такие учебные заведения как:

- Сургутский профессиональный колледж (далее-СПК);
- Институт управления и права;
- Сургутскую школу для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с профессиональной подготовкой.

Участвовали в мастер-классах, проведенных на площадках Муниципального автономного учреждения по работе с молодежью «Наше Время», посетили экскурсии биолого-экологического центра, градообразующих предприятий «ООО ГАЗПРОМ», «ООО СУРГУТНЕФТЕГАЗ».

Приняли участие в мероприятиях – квест «По тропинке профессий, где узнали, какие профессии могут получить в СПК, мастер класс по массажу рук и головы, познакомились с профессией машинист по стирке белья, печатник, официант, повар, столяр, слесарь по ремонту автомобилей. Посетили центр занятости и узнали, какие профессии востребованы в городе, по каким специальностям можно устроиться в предприятия города.

Профессиональная смена дала возможность обучающимся лучше узнать, на что необходимо обратить внимание при выборе профессий. Ежедневные тренинги и профессиональные мастер-классы с опытными специалистами, которые помогли ребятам приобрести компетенции, необходимые для осознанного профессионального самоопределения, позволили ребятам погрузиться в мир профессий, изучить специфику их деятельности, спрогнозировать, какие профессии могут появиться на предприятиях в будущем.

**Савицкая М.С.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Болгарова М.А.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу изучения учебного поведения обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью). Представлены параметры, критерии и показатели его сформированности. Описаны итоговые уровни сформированности учебного поведения (результаты констатирующего этапа эксперимента).

**Ключевые слова:** учебное поведение, параметры сформированности учебного поведения, интеллектуальные нарушения, легкая умственная отсталость, младший школьный возраст.

**Savitskaya M.S.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Bolgarova M.A.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## THE RESULTS OF STUDYING THE FORMATION OF EDUCATIONAL BEHAVIOR OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** This article is devoted to the study of the educational behavior of primary school students with intellectual disabilities (mild mental retardation). The parameters, criteria and indicators of its formation are presented. The final levels of educational behavior formation (the results of the ascertaining stage of the experiment) are described.

**Key words:** educational behavior, parameters of educational behavior formation, intellectual disabilities, mild mental retardation, primary school age.

В современное время одной из ключевых задач является обеспечение психолого-педагогической подготовки детей к школьному обучению, в том числе обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Эта задача особенно затруднена, если речь идет о детях с интеллектуальными нарушениями. Младший школьный возраст характеризуется значительными трансформациями в психологическом, физическом и интеллектуальном развитии ребенка. Ключевым аспектом этих изменений является переход от непосредственного поведения к более осознанному и произвольному поведению. Учащиеся начинают активно управлять своими действиями, формируя их в соответствии с поставленными перед ними целями. Это является показателем появления нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и важным индикатором личностного развития. Особенностью начального этапа школьного обучения является то, что цели, с которыми работают учащиеся, в основном определяются взрослыми. Педагоги и родители устанавливают, что разрешено, а что запрещено делать, какие задания следует выполнять и какие правила необходимо соблюдать. Готовность детей к школьному обучению определяется сформированностью способности сопоставлять учебное поведение с навыками, значимыми для школьного процесса. Обычно навыки учебного поведения у учеников развиваются наряду с академическими (чтение, письмо, счет), что представляет собой формирование учебных навыков [1].

Говоря о проблеме готовности детей к школе, Л.И. Божович акцентирует внимание на двух ключевых аспектах: личностной и интеллектуальной готовности. При этом она выделяет несколько ключевых требований к обучающимся, которые в наибольшей степени определяют успешность обучения в школе:

- достижение определенного уровня мотивационного развития, включающие как познавательные, так и социальные стимулы для учёбы;
- достаточная сформированность навыков произвольного поведения;
- определенный уровень развития интеллектуальных способностей.

В своих трудах Л.И. Божович подчёркивает, что ключевым показателем психологической готовности к школе является появление новообразования – «внутренней позиции школьника». Она представляет собой качественно новое отношение ребенка к окружающему миру, которое формируется благодаря сочетанию познавательной потребности к общению со взрослыми на более зрелом уровне [2].

Также Д.Б. Эльконин в своих трудах рассматривал вопрос о готовности к началу школьного обучения, уделяя особое внимание развитию психологических предпосылок, необходимых для успешного освоения учебной деятельности. К числу наиболее значимых предпосылок он относил:

- способность ребенка осознанно подчинять свои действия правилам, которые обобщенно описывают способы выполнения заданий;
- навык ориентироваться на систему правил в процессе работы;
- умение слушать взрослого и следовать его инструкциям;
- способность выполнять задания, руководствуясь предложенным образцом [3].

На основе анализа психолого-педагогической литературы (С.Ю. Бенилова, Л.А. Венгер, А.К. Маркова, С.С. Морозова и др.) под учебным поведением мы понимаем комплекс учебных действий, выраженных в осознании различных типов активности в рамках образовательного учреждения (например, удержание себя за рабочим местом, направленность взгляда на говорящего, адекватное использование стимульного материала), владение знаниями о нормах поведения во время уроков, на переменах, а также во время занятий внеурочной деятельности. Учебное поведение характеризуется адекватной реакцией учащихся на предъявляемые к ним требования, а также правильным использованием предъявляемых дидактических материалов и пособий. Также не менее важной характеристикой учебного поведения является умение следовать вербальным и невербальным инструкциям, организовывать самостоятельно рабочее место и выполнять задания согласно требованиям за рабочим столом. Уровень сформированности учебного поведения является ключевым для успешного освоения учебной программы и формирования необходимых учебных навыков учащимися. Учебное поведение представляет собой совокупность действий учащихся таких как:

- сидение на своем рабочем месте;
- направленность взгляда на говорящего взрослого, на задание;
- выполнение инструкций педагога «дай», «покажи», «возьми»;
- использование по назначению учебных материалов;
- выполнение действий по образцу и подражанию и т.д.

Развитие учебного поведения у детей с интеллектуальными нарушениями является ключевым фактором, влияющим на успешность их обучения по адаптированным основным общеобразовательным программам. Процесс формирования учебного поведения должен происходить в рамках как учебных занятий, так и дополнительных мероприятий, проводимых в образовательном учреждении, которое реализует адаптированные программы обучения. Это позволяет создать более благоприятные условия для эффективного усвоения знаний и навыков. Следует отметить, что самостоятельных исследований, посвященных формированию учебного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями крайне недостаточно. В основном изучение данных вопросов осуществляется в ключе комплексного развития учебных навыков. Так, в работах А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, Е.А. Екжановой и др. было отмечено, что на момент поступления в школу учебное поведение у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью) сформировано недостаточно либо не сформировано. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с выраженным недоразвитием целенаправленности деятельности и поведения. Они испытывают трудности в самостоятельном планировании своих действий и часто начинают работу без предварительной ориентировки, что препятствует достижению заданной цели. Им трудно ориентироваться на речь взрослого и следовать вербальным или невербальным инструкциям. У многих обучающихся не сформирован навык работы за своим рабочим местом.

На основе анализа научной литературы и методики оценки базовых речевых и учебных навыков – Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited, ABLLS-R [4] нами были определены параметры, критерии и показатели сформированности учебного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями (см. Табл. 1).

Параметры, критерии и показатели сформированности учебного поведения

| Параметры                                   | Критерии                                                                    | Показатели                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Социальное<br>Взаимодействие<br>со взрослым | Умение имитировать действия взрослого                                       | Имитация простых движений;<br>Имитация действий с различными предметами;<br>Имитация последовательности действий;<br>Имитация нового действия во время знакомой деятельности;<br>Имитация действия в новой ситуации;<br>Отложенная имитация.                                                                                                                               |
|                                             | Умение следовать простым инструкциям взрослого, выполнять просьбы           | Целостность выполнения инструкции (выполняется конкретно та задача, которая была предъявлена);<br>Время реакции;<br>Выполнение последовательности действий (способность выполнять несколько шагов подряд);<br>Эмоциональная реакция на инструкцию.                                                                                                                         |
|                                             | Умение работать с разными педагогами                                        | Адаптация к стилю работы педагога (как ребенок реагирует на различные стили общения);<br>Стабильность поведения;<br>Взаимодействие в рамках задания (поддержка взаимодействия по заданию вне зависимости от педагога).                                                                                                                                                     |
| Работа в классе<br>(группе)                 | Выполнение заданий за своим рабочим местом, в течение определенного времени | Сохранение позы и положения тела за рабочим местом;<br>Удержание внимания на задании в течении заданного времени;<br>Скорость перехода к выполнению;<br>Наличие отвлечений;<br>Адекватное реагирование на помощь;<br>Отсутствие нежелательного поведения (показывает минимальные признаки тревожности или агрессии во время работы за столом).                             |
|                                             | Умение ждать                                                                | Умение ждать инструкции педагога и не трогать задние или материал;<br>Умение оставаться за своим рабочим местом до инструкции педагога.                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                             | Умение поднимать руку, чтобы ответить на вопрос или привлечь внимание       | Правильность использования жеста;<br>Умение ждать своей очереди;<br>Своевременность жеста.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                             | Умение выполнять действия по очереди                                        | Понимание правил очередности;<br>Соблюдение своей роли;<br>Согласие на групповую работу;<br>Умение уступать очередь при необходимости.                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                             | Умение работать в парах или группах                                         | Понимание цели;<br>Адекватность взаимодействия;<br>Умение устанавливать контакт.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Следование<br>правилам                      | Следование правилам                                                         | Соблюдение распорядка школьного дня и занятий;<br>Спокойное ожидание смены деятельности;<br>Самостоятельное выполнение заданий;<br>С помощью инструкции учителя выходить к доске и возвращаться обратно;<br>Собирать вещи в портфель и вынимать их;<br>Знать учебные принадлежности и пользоваться ими по назначению;<br>Сдавать материал или выполненную работу педагогу. |

С целью изучения учебного поведения была организована и проведена экспериментальная работа (констатирующий этап), которая проводилась на базе Казенного образовательного учреждения «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (г. Сургут, ХМАО-Югра). Выборку испытуемых составили 12 обучающихся первого класса с легкой умственной отсталостью. Для оценки уровня сформированности учебного поведения был применен метод наблюдения, который представляет собой метод исследования, предполагающий целенаправленное и организованное восприятие объекта с целью сбора необходимой информации через органы чувств. Объектом наблюдения является индивид или группа людей, в то время как предмет наблюдения охватывает их характеристики и особенности. Данный метод является одним из ключевых в изучении обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в том числе и учебного поведения. В результате проведения целенаправленного наблюдения и обобщения полученных результатов были определены итоговые уровни сформированности учебного поведения младших школьников с легкой умственной отсталостью (Рис. 1).



**Рис. 1.** Уровни сформированности учебного поведения у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Как показали результаты исследования высокого уровня сформированности учебного поведения, для которого характерно развитие всех параметров на высоком уровне (социальное взаимодействие со взрослыми, работа в классе (группе), следование правилам) выявлено не было.

Средний уровень сформированности учебного поведения был определен у 58% обучающихся. Обучающиеся отнесенные к данному уровню способны следовать простым инструкциям взрослого, выполнять просьбы, выполнять задания, сидя за своим рабочим местом, в течение определенного времени. Такие критерии как умение поднимать руку, чтобы ответить на вопрос или привлечь внимание, умение выполнять действия по очереди, умение работать в парах или группах и следовать инструкциям на момент исследования у обучающихся не сформированы.

На низком уровне развития учебного поведения оказалось 17% обучающихся, у которых была отмечена низкая активность на протяжении всех уроков, рассеянность внимания. Они могли лежать на парте и игнорировать инструкции учителя во время уроков. Также у обучающихся было отмечено нежелание выполнять письменные задания (раскрасить картинку, обвести буквы и т.д.), а в некоторых случаях и вовсе могли порвать лист с обучающим заданием.

У 25% обучающихся учебное поведение сформировано на очень низком уровне. Данные младшие школьники проявляли стремление к избеганию уроков (занятий), а 8% обучающихся отнесенных к данному уровню могли на протяжении всего урока покидать свое рабочее место (могли бегать по классу во время урока или выбегали из учебного кабинета). Если оценивать уровень развития учебного поведения исходя из выделенных нами критериев, то у данной группы детей отмечается низкий уровень сформированности учебного поведения. Такие критерии как выполнение заданий за своим рабочим местом, в течение определенного времени, умение следовать простым инструкциям взрослого, выполнять просьбы и следовать правилам на момент исследования у них не сформированы. В ходе наблюдения было установлено, что у испытуемых не сформированы такие критерии учебного поведения как: умение следовать простым инструкциям взрослого, выполнять просьбы, выполнение заданий за своим рабочим местом, в течение определенного времени, умение ждать, умение поднимать руку чтобы ответить на вопрос или привлечь внимание, умение выполнять действия по очереди, умение работать в парах или группах, следование инструкциям.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента продемонстрировал, что для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью) в целом характерен средний и низкий уровень развития учебного поведения. Учебное поведение обучающихся сопровождается сложностями в выполнении заданий, находясь за своим рабочим местом, сложностями в организации деятельности и соблюдении режимных моментов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекции и развития всех компонентов учебного поведения обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

#### **Список использованных источников:**

1. Максимова, Л.А. Формирование учебной мотивации у младших школьников [Текст] / Л.А. Максимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 1-5.
2. Божович, Л.И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания // Психологическая наука в СССР. Том II / [Редколл.: Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев и др.]. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – С. 190-227. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=76219>.
3. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин. – Москва: Институт практической психологии, 1997. – 416 с.
4. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). – Behavior Analysts, Inc., 2006. – 148 p.

**Селиверстова М.В.,**

канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Зайцева А.М.,** магистрант

БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В данной статье авторами рассматривается ряд вопросов, касающихся организации игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. В ходе сравнительного анализа авторами были проанализированы и выделены в обобщенном виде особенности организации игровой деятельности детей дошкольного возраста от 3 до 7 лет.

**Ключевые слова:** игровая деятельность, организация игровой деятельности, особенности организации игровой деятельности детей в возрасте 4-5 лет, особенности организации игровой деятельности детей в возрасте 5-7 лет.

**Seliverstova M.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Russia, Surgut

**Zaitseva A.M.,** Master's student

BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Russia, Surgut

## **PROBLEMS OF ORGANIZING PLAY ACTIVITIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Abstract.** In this article the authors consider a number of issues concerning the organization of play activities of older preschool children with intellectual disabilities. In the course of comparative analysis, the authors have analyzed and singled out in a generalized form the peculiarities of organization of play activity of preschool children from 3 to 7 years old.

**Key words:** play activity, organization of play activity, peculiarities of organization of play activity of children aged 4-5 years, peculiarities of organization of play activity of children aged 5-7 years.

Актуальность изучения проблемы организации игровой деятельности обусловлена существенными изменениями количества, качества и содержания игр в современных условиях развития общества. За последнее десятилетие игровая деятельность получила наибольшее развитие и пользуется популярностью не только у специалистов психолого-педагогических направлений, но и у субъектов экономических, социальных, технических и других направлений. Каждый год разрабатываются новые игры разнообразного содержания и назначения. Однако при работе с детьми дошкольного возраста, неизменным остается утверждение, что игра – является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Важно отметить, правильно организованная игра способствует усвоению социального опыта, социально-бытовой ориентировки, развитию когнитивных процессов и эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста, формированию, закреплению и коррекции знаний, умений и навыков. Соответственно необходимо осуществлять не только тщательный отбор игр для детей дошкольного возраста, но и уделять особое внимание вопросам организации игровой деятельности детей дошкольного возраста и особенно детей с интеллектуальными нарушениями.

Целесообразно акцентировать внимание, что игровая деятельность для детей старшего дошкольного возраста и особенно для детей с интеллектуальными нарушениями выступает в качестве развивающего и обучающего метода. Рассматривая вопрос организации игровой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, можно выделить ряд особенностей, которые необходимо учитывать. В обобщенном виде они представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Особенности, которые необходимо учитывать при организации игровой деятельности

Таким образом, выделенные особенности свидетельствуют, что вопросам организации игровой деятельности необходимо уделять существенное внимание.

Ряд исследователей отмечают, при организации игровой деятельности дошкольников необходимо учитывать особенности возрастного этапа развития. Например, для детей в возрасте 4-5 лет значимость игровой деятельности заключается в том, что дети активно отыгрывают содержание сюжетных игр. Объекты реального мира осознанно переносятся или замещаются воображаемыми предметами или игрушками. Соответственно при организации игровой деятельности необходимо учитывать следующие особенности, которые представлены на рисунке 2.

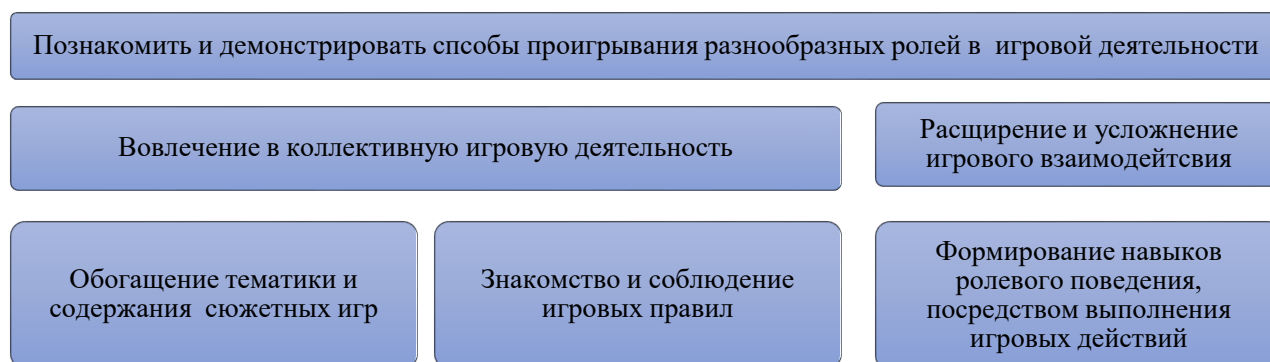


**Рис. 2.** Особенности, которые необходимо учитывать при организации игровой деятельности детей в возрасте 4-5 лет

Также выделяются ключевые направления при организации игровой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в диапазоне от 5 до 7 лет, которые в обобщенном виде представлены на рисунке 3.

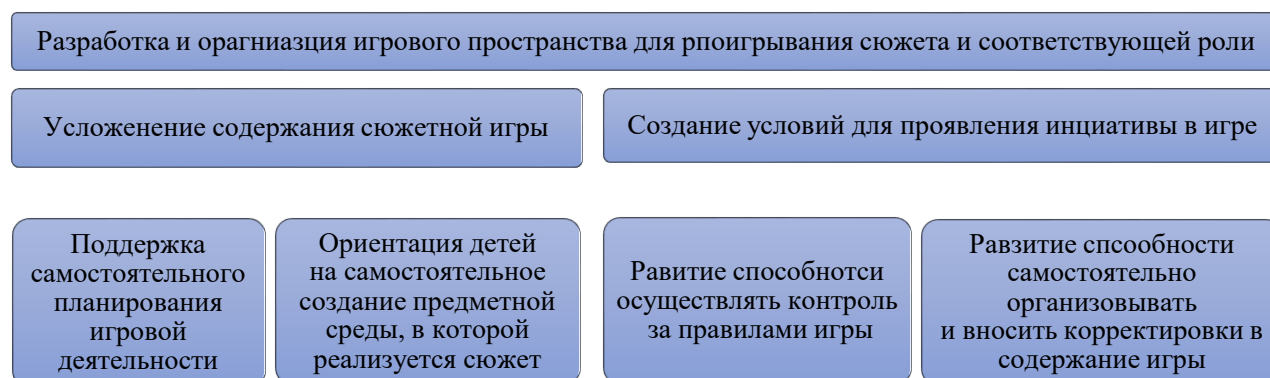


**Рис. 3.** Особенности, которые необходимо учитывать при организации игровой деятельности детей в возрасте 5-7 лет



Таким образом, можно утверждать, что организация игровой деятельности – это значимая и достаточно трудоемкая деятельность для педагогов и специалистов. Анализ опыта практикующих специалистов, позволил выделить следующую особенность, что в современных условиях образовательной среды, целесообразно при организации игровой деятельности применять комплекс игр и упражнений, которые будут направлены на развитие следующих показателей: мотивационную, волевую, умственную, коммуникативную и речевую готовность. И это далеко не полный перечень показателей.

Реализация игровой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста значима, поскольку в этот возрастной период формируется готовность к обучению в школе.

Готовность ребенка к школьному обучению определяется не только усвоением знаний и умений, но и других морфофизиологических и психологических характеристик и качеств, необходимых для учебной деятельности ребенка. Анализ научных трудов свидетельствует, что готовность ребенка к школе во многом определяется его физиологической, социальной и психологической зрелостью, которую необходимо целенаправленно формировать с самого рождения. Важно отметить, что для успешного формирования готовности к обучению в школе необходимо осуществлять организационные воздействия с детьми старшего дошкольного возраста с учетом возрастных, психофизиологических, социальных и средовых особенностей. Наиболее эффективной формой формирования готовности к обучению в школе является игровая деятельность как доминирующий вид деятельности данной возрастной группы [2].

Важно отметить, что в области специального образования психолого-педагогические исследования показали, что дети с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности в обучении и не готовы к усвоению минимального объема знаний и навыков школьной программы.

Сравнительный анализ авторских подходов к оценке уровня сформированности готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями показал, что авторы выделяют свои компоненты и показатели.

Отечественный ученый У.В. Ульянов для оценки сформированности готовности к обучению в школе выделяет такие показатели как: ориентировочно-мотивационный, манипулятивный и регулятивный [3]. Шевченко С.Г., Тригер Р.Д. считают важным выделить такие показатели готовности к обучению в школе как: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, знакомство с художественной литературой, развитие фонематического восприятия, и подготовку к обучению грамоте, развитие элементарных математических представлений, также дидактические и сюжетно-ролевые игры [1].

Поскольку в данный возрастной период дети старшего дошкольного возраста настойчиво стремятся получить ответы на вопросы как? когда? зачем? почему? соответственно наиболее результативной формой для их ответов выступает игровая деятельность. Учитывая это, можно утверждать, что формировать готовность к обучению в школе целесообразно посредством организации разнообразного содержания игровой деятельности. Игра имеет большое образовательно-воспитательное значение, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдениями в повседневной жизни. Дети учатся самостоятельно находить решение игровым задачам, а также использовать свои умения, навыки и знания. Игровая деятельность повышает умственную активность детей так как они учатся применять свои приобретенные умения и знания на практике методом проб и ошибок.

Игровая деятельность является эффективным средством формирования готовности к обучению в школе. Она способствует:

1. Повышению уровня мотивации.
2. Осознанию себя и своих действий.
3. Улучшению коммуникативных навыков.
4. Развитию высших психических функций.

Проведенный анализ применяемых практиками игр с детьми старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, свидетельствует, что в реальной образовательной среде применяется широкий спектр игр. В рамках сравнительного анализа были выделены семь игр, которые применяются в рамках формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Результаты сравнительного анализа, в обобщенном виде представлены в таблице 1.

**Сравнительный анализ преимуществ и недостатков игр,  
применяемых в рамках формирования готовности к обучению  
в школе детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями**

| <i>Название игры</i>  | <i>Преимущества</i>                                                                                                                                                                                                             | <i>Недостатки</i>                                                                          |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Первоклассник»       | – подходит для индивидуального и подгруппового проведения;<br>– формирование представлений о школьных предметах;<br>– формирование мотивации к обучению в школе;<br>– формирование самостоятельности, аккуратности, собранности | – отсутствие у ребенка представлений о школьных предметах;<br>– наличие временного стимула |
| «Нос-пол-потолок»     | – подходит для индивидуального и подгруппового проведения;<br>– развитие ориентировки в пространстве и на собственном теле;<br>– развитие зрительного внимания;<br>– формирование быстроты реакций                              | – сложность в ориентировке пространстве                                                    |
| «Сравнение предметов» | – формирование умения сравнивать предметы;<br>– развитие логического мышления;<br>– формирование представлений о предметах                                                                                                      | – отсутствие наглядного материала                                                          |
| «Запомни картинки»    | – развитие зрительной памяти;<br>– повышение продуктивности памяти;<br>– рост объема запоминания информации;<br>– в игре можно использовать соревновательный метод                                                              | – требуется заранее подготовленный материал                                                |
| «Дорисуй фигуры»      | – формирование представлений о предметах и геометрических фигур;<br>– развитие целостного восприятия                                                                                                                            | – требуется заранее подготовленный материал                                                |
| «Сова»                | – подходит для индивидуального и подгруппового проведения;<br>– подвижная игра;<br>– развития коммуникативных навыков;<br>– развитие саморегуляции                                                                              | – данная игра требует принятия самостоятельных решений детей                               |
| «Лиса и зайцы»        | – формирование положительного эмоционального фона;<br>– формирование командного духа                                                                                                                                            | – подходит для детей с 6 лет;<br>– требуется большое количество участников                 |

*Источник: составлено автором.*

Таким образом, в настоящее время в арсенале педагогов и специалистов имеется большое количество игр, обеспечивающих не только формирование готовности к обучению в школе, но и общее развитие детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Педагогам важно ответственно относиться к вопросам организации игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, поскольку это важно для обеспечения непрерывности организационных, информационно-консультативных, коррекционно-развивающих, коррекционно-восстановительных процессов.

**Список использованных источников:**

1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).
2. Савельева, Н.А. Опыт организации и реализации коррекционно-развивающих занятий по развитию предметно-практических действий с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью / Н.А. Савельева, М.В. Селиверстова // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сургут, 24 мая 2024 года. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2024. – С. 233-237.
3. Ульenkova, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. – М.: Питер, 2007. – 304 с.

**Семенова Д.Е.,**  
учитель-дефектолог,  
КОУ «Сургутская школа для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
магистрант, БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Кожанова Н.С.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

### **ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ В ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В БЫТУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями навыкам самостоятельности в быту через уроки по социально-бытовой ориентировке. Автор описывает различные методы, такие как моделирование ситуаций, пошаговое обучение, использование визуальных подсказок, игровые методы, практические упражнения, ролевые игры и другие.

**Ключевые слова:** воспитание самостоятельности, уроки социально-бытовой ориентировки, интеллектуальные нарушения, самостоятельность в быту, младшие школьники.

**Semenova D.E.,**  
Teacher-defectologist  
of the «Surgut School for Students with Disabilities»,  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Kozhanova N.S.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### **POSSIBILITIES OF LESSONS ON SOCIAL AND EVERYDAY ORIENTATION IN EDUCATION OF INDEPENDENCE IN LIFE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Abstract.** The article discusses ways of teaching primary schoolchildren with intellectual disabilities the skills of independence in everyday life through lessons on social and everyday orientation. The author describes various techniques, such as situation modeling, step-by-step training, the use of visual cues, game methods, practical exercises, role-playing games and others.

**Key words:** education of independence, lessons in social and everyday orientation, intellectual disabilities, independence in everyday life, primary schoolchildren.

В специализированной литературе подчеркивается, что дети с интеллектуальными нарушениями имеют проблемы в развитии личности и не способны к продолжительной самостоятельной целенаправленной деятельности из-за нарушений в познавательных процессах и эмоционально-волевой сфере.

Дети с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с серьезными трудностями в усвоении социально-бытовых навыков, что связано с ограниченными когнитивными способностями, неполными представлениями об окружающем мире и необходимостью постоянной помощи со стороны взрослых. Эти факторы приводят к зависимости от родителей и затрудняют усвоение навыков самостоятельности, социализацию, что негативно сказывается на их развитии.

Трудности в планировании и контроле своей деятельности приводят к тому, что дети не могут эффективно распределять время и ресурсы, что негативно сказывается на их успехах. У большинства детей наблюдаются трудности с ориентировкой во времени, что затрудняет выполнение задач в установленный срок, а недостаточно развитые представления о темпе работы и сроках выполнения задач могут приводить к затягиванию процессов и снижению мотивации [4].

При выполнении задач по уходу за жильем дети с интеллектуальными нарушениями часто не знают, как правильно выполнять различные виды уборки жилых помещений, что затрудняет поддержание чистоты и порядка в их окружении. Кроме того, они не всегда умеют использовать бытовые химические средства в соответствии с инструкцией, что может привести к неправильному применению и даже опасным ситуациям.

Многие из них не умеют пользоваться электроприборами, что ограничивает их возможности в выполнении домашних обязанностей и снижает уровень самостоятельности. Некоторые дети, особенно мальчики, не умеют следить за состоянием своей одежды и обуви, что может негативно сказаться на их самооценке и социальной адаптации, а также не обращают внимания на порядок на кровати, что свидетельствует о недостаточном развитии навыков самостоятельности в быту. Такие дети, как правило, не умеют общаться, играть с другими детьми [3].

Уже начиная с младшего школьного возраста у детей с интеллектуальными нарушениями необходимо воспитывать навыки самостоятельности в быту. Важно, чтобы обучение этим навыкам происходило в игровой атмосфере, для того чтобы дети легче могли воспринимать информацию и развивать уверенность в себе. Постепенное введение в повседневные задачи, такие действия как уборка, приготовление простых блюд и личная гигиена, позволяет детям не только осваивать необходимые умения, но и формировать положительное отношение к самостоятельности. Педагог, руководящий данным процессом, создает дополнительную мотивацию и поддержку. Освоение навыков самостоятельности в быту поможет детям заботиться о себе, повысит эмоциональную устойчивость и саморегуляцию, улучшит способы взаимодействия с окружающими.

Воспитанию навыков самостоятельности в быту у младших школьников с интеллектуальными нарушениями способствуют уроки по социально-бытовой ориентировке, которые являются важной составляющей учебного процесса. Эти уроки помогают младшим школьникам осваивать основные бытовые навыки, такие как приготовление пищи, уборка, стирка и личная гигиена. Пошаговое обучение и практическое применение этих навыков в безопасной среде способствуют формированию уверенности у детей с интеллектуальными нарушениями и их готовности к самостоятельной жизни [2].

Как указывает Т.А. Девяткова, цель учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка» состоит в помощи детям с нарушениями интеллектуального развития быть самостоятельными в жизни, формируя необходимые знания, умения и социальную компетентность. Важными задачами этого процесса являются соблюдение норм поведения, решение бытовых задач и забота о здоровье [3].

Предмет «Социально-бытовая ориентировка» направлен на подготовку учеников специальной школы к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Курс формирует у младших школьников необходимые знания и навыки для успешной социальной адаптации, развивает уверенность в себе и самостоятельность. Учащиеся осваивают практические аспекты повседневной жизни, такие как уход за собой и навыки общения, что позволяет им более эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Обучение в рамках социально-бытового ориентирования помогает учащимся осваивать повседневные задачи, что в свою очередь способствует их общему развитию. Важно, чтобы данный предмет включал практические занятия, которые позволят детям применять полученные знания на практике, что сделает процесс обучения более эффективным и значимым для них. Путем практических упражнений дети учатся решать повседневные задачи и взаимодействовать с окружающими. Это формирует положительное отношение к обучению на уроках социально-бытового ориентирования, совершенствует навыки самообслуживания, что в дальнейшем способствует успешной социализации детей. Таким образом, уроки по социально-бытовой ориентировке становятся важным механизмом для воспитания самостоятельности, подготовки младших школьников с интеллектуальными нарушениями к взрослой жизни и их полноценному участию в социуме [2].

На уроках по социально-бытовой ориентировке ставятся важные задачи, направленные на развитие навыков самостоятельности в повседневной жизни. Это подразумевает не только умение эффективно решать жизненно необходимые бытовые задачи, но и способность адаптироваться к различным ситуациям, связанным с уходом за жильем и одеждой. К примеру, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями учатся поддерживать чистоту и порядок в своей комнате, а также правильно ухаживать за личными вещами, что способствует формированию ответственности.

Особенно важной задачей является организация питания, где обучающиеся осваивают навыки приготовления здоровой пищи по простым рецептам, что в свою очередь влияет на их общее состояние здоровья. Забота о здоровье также включает в себя понимание основ гигиены и профилактики заболеваний, что является важным для формирования здорового образа жизни младших школьников с интеллектуальными нарушениями [5].

В ходе реализации уроков по социально-бытовой ориентировке младшие школьники с интеллектуальными нарушениями кроме усвоения навыков самообслуживания, обучения самостоятельности в быту, имеют возможность развивать и свои социальные навыки, которые необходимы для взаимодействия с окружающими. Дети учатся не только выполнять бытовые задачи, но и работать в команде, распределять обязанности и общаться с другими детьми. Это взаимодействие помогает им, учиться выражать свои чувства, а также понимать и учитывать чувства и потребности других детей.

Особое внимание уделяется соблюдению норм и правил культурного поведения в обществе, в семье и во взаимоотношениях со сверстниками. Это включает в себя развитие навыков общения, умение слушать и уважать мнение других, что способствует созданию гармоничной атмосферы как в учебном процессе, так и в повседневной жизни.

Успешное освоение навыков самостоятельности в быту и социального взаимодействия положительно сказывается на общем психоэмоциональном состоянии младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Полученные навыки на уроках по социально-бытовой ориентировке способствуют повышению самооценки и уверенности в себе, что, в свою очередь, влияет на мотивацию к обучению и развитию младших школьни-

ков. Приобретение положительного опыта на уроках помогает младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями не только справляться с повседневными задачами, но и формирует у них стремление к дальнейшему развитию и самостоятельности [1].

С.А. Львова пишет о том, что в ходе проведения уроков по социально-бытовой ориентировке применяются разнообразные методы и приёмы, которые помогают младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями осваивать выполнение простых задач самостоятельности в быту.

Одним из методов является метод моделирования ситуаций. Данный метод предполагает демонстрацию правильного выполнения задачи учителем. Применение моделирования ситуаций помогает младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями отрабатывать навыки самостоятельности в быту в безопасной обстановке, поскольку имеют возможность наблюдать за процессом и последовательно повторять его, пока не овладеют необходимым арсеналом навыков.

Например, учитель демонстрирует правильное действие, как мыть посуду или убирать комнату. Младшие школьники наблюдают за процессом, обращая внимание на каждое движение. После показа учитель может задать вопросы, чтобы убедиться, что дети поняли, что и как нужно делать. Затем дети могут попробовать повторить увиденное, чтобы закрепить навыки.

Следующим методом является пошаговое обучение – это разбивка задач на простые, понятные этапы, что облегчает процесс усвоения детьми навыков самостоятельности в быту. Примером может служить уборка комнаты. В процессе уборки можно выделить следующие этапы: сначала убрать игрушки, затем протереть пыль, потом подмести пол. Каждый этап ребенку объясняется и отрабатывается отдельно, что позволяет младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями сосредоточиться только на одном действии. В процессе отработки каждого отдельного действия постепенно накапливается опыт самостоятельности.

Еще один метод – это визуальные подсказки. Его особенность состоит в том, что в процессе обучения используются картинки, схемы и простые инструкции, которые помогают младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями лучше понять последовательность действий. Визуальный план уборки можно создать с помощью изображения каждого этапа. Это позволяет детям ориентироваться в процессе и не забывать, что нужно делать на каждом этапе.

Также применяют игровые методы, которые делают процесс обучения более увлекательным. Игры дают возможность младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями отрабатывать социально-бытовые навыки в игровых ситуациях. Дети, играя в «магазин», учатся выбирать продукты и рассчитывать стоимость. А играя в «дом», дети отрабатывают навыки уборки. Игровая форма обучения мотивирует младших школьников к активному усвоению навыков самостоятельности в быту.

Следующим методом служат практические упражнения, с помощью которых происходит выполнение реальных задач на практике, таких как уборка в классе, приготовление пищи одевание и раздевание кукол или уход за одеждой. Например, можно организовать занятие по приготовлению простого блюда, где младшие школьники учатся следовать рецепту и работать с кухонными принадлежностями. Данные методы помогают детям практиковать полученные навыки и видеть результаты своей работы.

Использование такого метода как ролевые игры представляет собой создание ситуаций, в которых младшие школьники с интеллектуальными нарушениями могут отрабатывать социально-бытовые навыки, принимая на себя различные роли. К примеру, играя в «семью» дети могут разыгрывать роли мамы, папы или ребенка. Играя в «магазин», дети подражают продавцу или покупателю. Применение метода ролевых игр помогает развивать у детей навыки общения и взаимодействия с другими.

С помощью групповой работы, совместного выполнения заданий, у младших школьников с интеллектуальными нарушениями развиваются социальные навыки, они учатся общаться и работать в команде. Например, дети могут работать в парах или небольших группах, чтобы выполнить задание по уборке класса. В процессе выполнения таких заданий ребята учатся сотрудничеству, распределению обязанностей и взаимопомощи.

Другой метод, используемый в работе с младшими школьниками на уроках по социально-бытовой ориентировке – это индивидуальный подход, где задания подбираются для каждого из детей в зависимости от уровня его развития и потребностей. К примеру, для детей с более низким уровнем навыков самостоятельности можно предложить более простые задачи, а для детей с высоким уровнем – задачи посложнее. Это позволяет каждому ребенку усваивать навыки самостоятельности в быту в своем темпе.

Метод обратной связи используется для конструктивной оценки усвоенных навыков младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями, что помогает им осознать свои успехи. Например, после выполнения задания по уборке можно обсудить, что получилось хорошо, а что можно сделать иначе или лучше в следующий раз. Это помогает детям осознать свои достижения и мотивирует их к дальнейшему обучению.

Метод наглядной демонстрации – показ выполнения задач взрослыми или более опытными сверстниками, что служит примером для подражания. Старший ученик может продемонстрировать, как правильно складывать одежду, а затем младшие школьники повторяют за ним. Это помогает детям увидеть, как выполняется задача на практике.

Рефлексия – это метод обсуждения выполненных заданий и анализ полученного опыта, что способствует осознанию значимости приобретенных навыков. Например, после занятия можно задать вопросы: «Что вам понравилось делать? Что было сложно? Как вы можете улучшить свою работу в следующий раз?» Этот метод способствует развитию критического мышления и самосознания.

Использование вышеперечисленных методов на уроках по социально-бытовой ориентировке способствует развитию самостоятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Постепенно усложняя задачи и оказывая поддержку в процессе обучения, детям с интеллектуальными нарушениями можно помочь стать более самостоятельными в решении повседневных задач [4].

Обучение навыкам самостоятельности в быту на уроках по социально-бытовой ориентировке должно основываться на личностно-ориентированных подходах и быть направлено на создание реальных условий для их самостоятельного обслуживания.

Формирование этих навыков способствует расширению знаний и представлений детей об окружающем мире, улучшению сенсорного восприятия, развитию речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации. Обучение навыкам самостоятельности включает подражание, следование инструкциям, ориентирование на образцы и соблюдение последовательности действий. Навыки, такие как одевание, уход за собой, пользование туалетом, прием пищи и гигиенические процедуры, развиваемые на уроках социально-бытовой ориентировки, положительно влияют на самооценку ребенка и способствуют его социализации. Эти уроки играют важную роль в жизни младших школьников с интеллектуальными нарушениями, обучая их самообслуживанию и адаптации к повседневной жизни [6].

А.А. Волошина подчеркивает, что в процессе изучения социально-бытового ориентирования у младших школьников с интеллектуальными нарушениями формируются морально-этические нормы поведения и понимание социальных ситуаций. Практические задания вызывают у них интерес, а коллективная работа способствует качественным изменениям в моральном сознании, что проявляется в критическом отношении к труду, себе и окружающим [1].

Таким образом, подготовка младших школьников с интеллектуальными нарушениями к самостоятельности в быту имеет большое значение для их будущей жизни. В формировании навыков самостоятельности в быту, самообслуживающего и общественно полезного труда важную роль играют уроки по социально-бытовой ориентировке. Такие уроки помогают развивать и совершенствовать у младших школьников с интеллектуальными нарушениями навыки самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в окружающей среде. На таких уроках дети получают элементарные экономические знания, а также информацию об услугах различных организаций, учреждений. В процессе уроков по социально-бытовой ориентировке используются различные методы и подходы, такие как моделирование ситуаций, пошаговое обучение, метод визуальных подсказок, игровые методы, практические упражнения, ролевые игры и другие.

#### **Список использованных источников:**

1. Волошина, А.А. Развитие коммуникативных возможностей у школьников с нарушением интеллекта на уроках социально-бытовой ориентировки / А.А. Волошина // Студенческий научный форум. – URL: <https://scienceforum.ru> (дата обращения: 14.12.2024).
2. Девяткова, Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных общеобразовательных учреждениях / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова. – М.: Владос, 2021. – 302 с.
3. Гнездилов, М.Ф. Проблема воспитания у умственно отсталых школьников навыков самостоятельной работы / М.Ф. Гнездилов // Дефектология. – 2023. – № 4. – С. 28-34.
4. Львова, С.А. Практический материал к урокам социально-бытовой ориентировки в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. 5-9 классы / С.А. Львова. – М.: Книга по Требованию, 2021. – 136 с.
5. Скворцова, В.О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В.О. Скворцова. М.: Владос, 2022. – 254 с.

**Сулхаева А.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Болгарова М.А.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального изучения базовых учебных действий у обучающихся четвертых классов с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью) на материале решения математических задач.

**Ключевые слова:** базовые учебные действия, виды базовых учебных действий, математические задачи, интеллектуальные нарушения, обучающиеся с легкой умственной отсталостью.

**Sulkhaeva A.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Bolgarova M.A.**,  
PhD, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## THE RESULTS OF STUDYING THE BASIC LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** The article presents the results of an experimental study of basic learning activities among fourth grade students with intellectual disabilities (mild mental retardation) based on solving mathematical problems.

**Key words:** basic learning activities, types of basic learning activities, mathematical problems, intellectual disabilities, students with mild mental retardation.

С начала момента вступления в силу Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования в Российской Федерации, задача формирования базовых учебных действий (БУД) у детей с интеллектуальными нарушениями является одной из самых важных задач в образовательном процессе [1]. Базовые учебные действия – это интеллектуальные операции, отвечающие за процессы усвоения содержания различных предметов. Они направлены на социальную, а также на социально-бытовую ориентировку, формируя жизненно важные компетенции и навыки поведения. Для их развития необходима постоянная направляющая помощь педагога, а также применение усвоенных знаний и умений в учебной деятельности [2].

Формирование базовых учебных действий у учеников с умственной отсталостью важно осуществлять, опираясь на деятельностный подход и теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Этот подход позволяет не только систематизировать знания, но и развивать практические навыки, которые необходимы для успешного выполнения учебных заданий.

Базовые учебные действия обучающихся с умственной отсталостью отличаются необходимостью постоянной помощи со стороны педагога, регулярной практикой в умственных операциях, применением приобретенных навыков в учебном процессе. Выделяются личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные базовые учебные действия, составляющие ключевую основу при изучении различных предметов, включая математику. Представляем более подробную характеристику базовых учебных действий (Табл. 1).

## Виды базовых учебных действий

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Личностные</b>      | Обеспечивают школьнику представление о ролевых функциях на доступном уровне и вовлечение их в процесс обучения на базе заинтересованности в его организации и содержании, включают в себя следующие показатели:<br>– проявление интереса к процессу решения математических задач;<br>– быстрое включение в процесс решения математических задач;<br>– способность доводить решение задач до конца.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Коммуникативные</b> | Способствуют умению входить в коммуникацию со сверстниками и взрослыми в ходе обучения. Включают в себя следующие показатели:<br>– слушать и отвечать на простые вопросы по тексту задачи;<br>– принимать участие в коллективном обсуждении алгоритма работы над математической задачей;<br>– обращаться за помощью к педагогу в случае необходимости;<br>– воспроизводить текст математической задачи после прочтения или восприятия на «слух».                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Регулятивные</b>    | Обеспечивают эффективную работу на каждом уроке и уровне обучения. Благодаря им формируются и развиваются начальные логические операции. Эти учебные умения включают в себя следующие показатели:<br>– способность работать в течение определённого периода времени;<br>– способность к оценке своих действий по предложенному параметру;<br>– вносить изменения в случае неправильного решения задачи;<br>– способность работать по алгоритму;<br>– удерживать в памяти необходимые данные для решения задачи;<br>– способствовать переключаться на решение другого вида математической задачи.                                                      |
| <b>Познавательные</b>  | Представлены комплексом начальных логических операций, которые нужны с целью освоения и применения знаний и умений в разных обстоятельствах, составляют фундамент для последующего развития логического мышления обучающихся. Они включают в себя следующие показатели-умения:<br>– понимать количественные отношения между предметами;<br>– читать;<br>– выделять условие и вопрос задачи;<br>– назвать и пояснять каждое числовое данное текстовой задачи;<br>– иллюстрировать задачу;<br>– выбирать и пояснять математические действия;<br>– формулировать и озвучивать решение в форме примера с наименованиями;<br>– формулировать ответ задачи. |

При решении математических задач, внимание на которых акцентировано в материалах данной статьи, у учащихся с умственной отсталостью необходимо формировать ряд ключевых навыков. Важно развивать их способность воспринимать и осмысленно интерпретировать разнообразие текстовые материалы. Также следует акцентировать внимание на умении работать самостоятельно, анализировать количественные изменения и моделировать условия задач через предметные манипуляции и схемы. Не менее значимо умение поддерживать связь между числовыми данными и вопросами, возникающими в задачах, а также развивать умение правильно определить математическое действие, сопутствующее условиям задачи.

Как отмечает Н.Г. Морозова обучающиеся с умственной отсталостью имеют менее выраженный интерес к познанию по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, что связано с недостаточной потребностью в освоении новых знаний.

По мнению Г.М. Дульнева и Б.И. Пинского младшие школьники с умственной отсталостью часто не могут связать действия с поставленной задачей. Они не всегда правильно понимают задание, не учитывают его условия и требования, что приводит к ошибкам при выполнении задачи. Неверное восприятие текста, сложность в планировании, недостаточная критичность – все это говорит о нарушении целенаправленности работы.

Обучающиеся с умственной отсталостью испытывают серьезные трудности при изучении математики, особенно при решении математических задач. Тем временем работа с текстовыми математическими задачами является важным компонентом при формировании базовых учебных действий у детей с интеллектуальными нарушениями [3].

Нами было проведено исследование, направленное на изучение уровня сформированности базовых учебных действий у обучающихся четвертого класса с легкой умственной отсталостью. В эксперименте приняли участие 12 обучающихся четвертого класса с легкой умственной отсталостью. Для проведения констатирующего эксперимента была использована специально разработанная методика исследования, отвечающая требованиям к необходимым уровням сформированности базовых учебных действий обучающихся в соответствии с примерной адаптированной основной общеобразовательной программой (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [4] и программами по математике для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под ред. В.В. Воронковой [5]. Методика позволяет проанализировать сформированность личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных базовых учебных действий у обучающихся четвертого класса с легкой умственной отсталостью



в процессе решения математических задач. Оценка БУД производилась в соответствии с системой оценки, представленной в примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В рамках эксперимента респондентам предлагались простые текстовые математические задачи с доступной лексикой, раскрывающие понятия «увеличение», «уменьшение» чисел на несколько единиц. Формулировки задач были сформулированы таким образом, чтобы минимизировать возможные затруднения при их решении. Каждому участнику предлагался напечатанный текст математической задачи, после чего педагог предлагал данную инструкцию: «Прочитай задачу», «О чем она?». При возникновении трудностей предоставлялась возможность повторного прочтения задачи (до трех раз). Если проблема сохранялась, педагог использовал дополнительные педагогические материалы, такие как: счетные палочки, муляжи фруктов и другие предметы, способствующие пониманию и решению задачи.

*Система оценки математической задачи:* «достаточный» уровень – задача решена правильно, без ошибок; «средний» уровень – допущена 1-2 негрубые ошибки; «низкий» уровень – если допущены 1-2 грубые ошибки или 3-4 негрубые.

Представим подробные результаты исследования каждого компонента. Изучение сформированности личностных базовых учебных действий показало следующие результаты (Рис. 1).

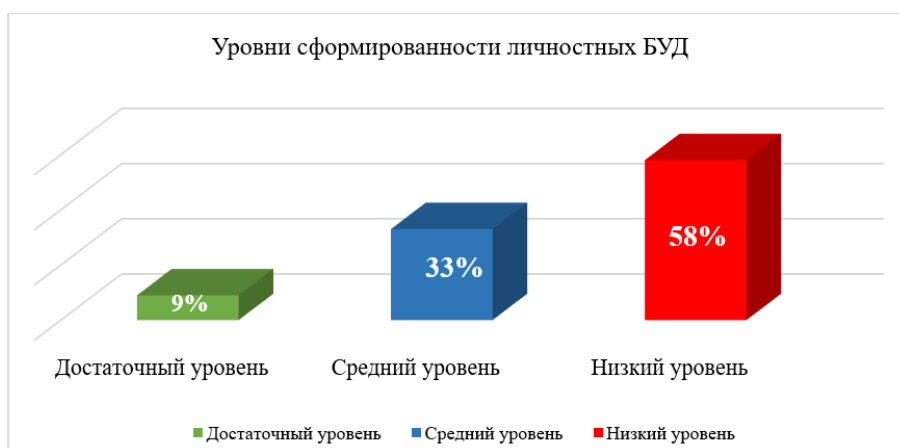


**Рис. 1.** Уровни сформированности личностных базовых учебных действий

Дети, демонстрирующие достаточный уровень, составили 9% от всего количества испытуемых. Они демонстрировали устойчивую заинтересованность решения арифметической задачи, умение действовать самостоятельно при решении задачи, способность быстро включаться в процесс решения математической задачи.

Дети, отнесенные к среднему уровню, составили 33%. Им требовалась помощь педагога, также они быстро уставали, теряли интерес к выполнению заданий, демонстрировали повышенную отвлекаемость, что приводило к частым ошибкам. Например, они не до конца вникали в суть задачи, тем самым пропускали важные элементы и решали ее неправильно.

Обучающиеся с низким уровнем составили подавляющее большинство – 58%. Они проявляли равнодушие к процессу решения математических задач на протяжении всего обследования, не старались их выполнить.

По результатам исследования сформированности коммуникативных базовых учебных действий, мы получили следующие данные (Рис. 2).

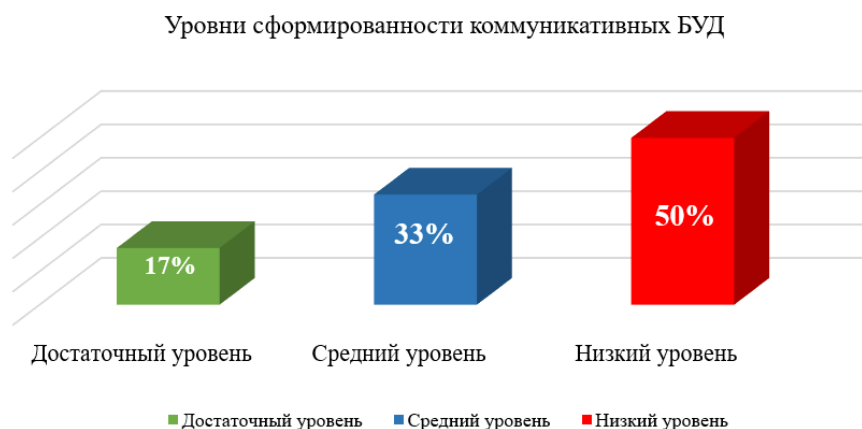


**Рис. 2.** Уровни сформированности коммуникативных базовых учебных действий

Обучающиеся, демонстрирующие достаточный уровень, составили 17% от общего количества испытуемых. Они демонстрировали полные и осмысленные ответы на вопросы педагога, например, «Что известно в условии задачи?», «Что неизвестно?», «Назови вопрос задачи», активно обращались за помощью к педагогу, просили прочитать задачу еще раз и по мере необходимости активно взаимодействовали с одноклассниками.

Респонденты, отнесенные к среднему уровню, составили 33% от количества испытуемых. Они испытывали трудности при взаимодействии с педагогом, при ответах на вопросы, путали наименования или значения в задаче. Редко обращались за помощью к педагогу.

Низкий уровень сформированности коммуникативных БУД продемонстрировали 50% учеников. У них практически отсутствовала инициатива взаимодействия с педагогом, они не слушали и не отвечали на его вопросы.

Описывая результаты изучения сформированности регулятивных базовых учебных действий (Рис. 3) необходимо отметить, что достаточный уровень не был выявлен ни у одного из испытуемых. Никто из детей не включался произвольно в предложенную деятельность, полностью не следовал предложенному плану, не всегда слушал и отвечал на вопросы педагога, адекватно не оценивал свои действия.

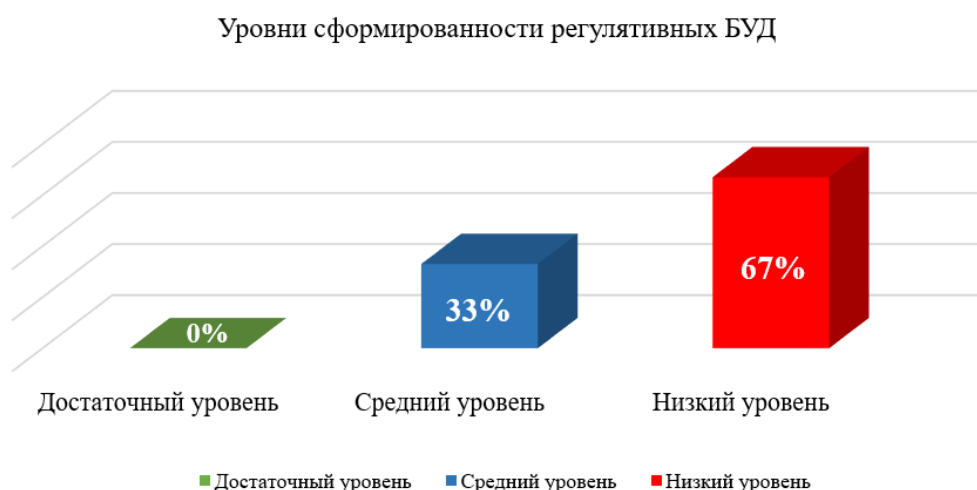


*Рис. 3. Уровни сформированности регулятивных базовых учебных действий*

У 33% обучающихся проявлен средний уровень. Работоспособность данных учащихся снижалась к концу решения задачи. Также, они испытывали трудности при оценке собственной деятельности и нуждались в помощи педагога.

Респонденты с низким уровнем составили 67%. Они продемонстрировали низкую продуктивность на уроке. Вопросы задачи совершенно не удерживали в памяти, включая необходимые числовые и текстовые данные. Сосредоточенность была на низком уровне, они постоянно отвлекались и допускали ошибки в решении задач. Таким образом, у большинства детей наблюдается низкий уровень сформированности регулятивных базовых учебных действий.

Изучение уровня сформированности познавательных базовых учебных действий показало следующие результаты (Рис. 4).

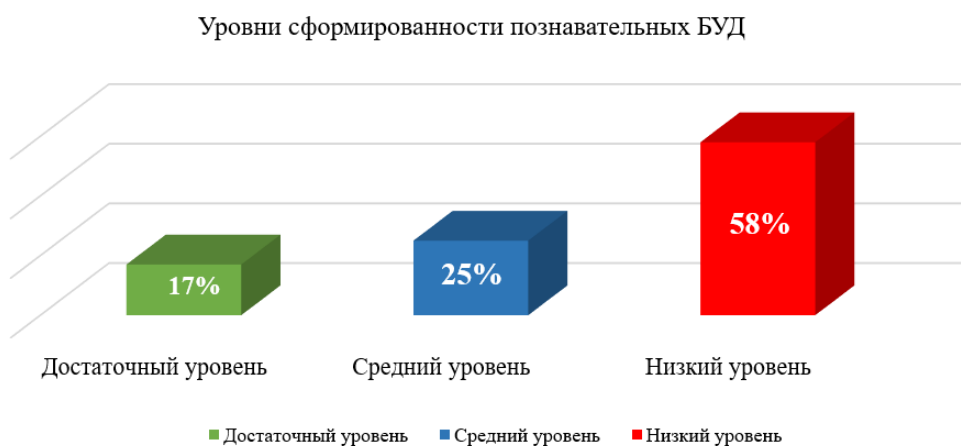


*Рис. 4. Уровни сформированности познавательных базовых учебных действий*

Обучающиеся, отнесенные к достаточному уровню (17%) проявили понимание смысла значений «больше», «меньше». Они правильно читали слова, соблюдали все знаки препинания, также интонационно выделяли вопрос задачи. Также самостоятельно выделяли условие и вопрос математической задачи и быстро переключались на решение другого вида задач. Формулировали ответ задачи и составляли обратные математические задачи с целью проверки правильности решения примера.

Учащиеся, отнесенные к среднему уровню (их 25%), лучше понимали смысловые связи, когда им предлагались наглядные материалы, такие как, предметы или визуальные подсказки. Эти обучающиеся не соблюдали знаки препинания, неуверенно называли условие задачи, нуждались в помощи педагога при выполнении задач и не формулировали ответ самостоятельно.

Дети с низким уровнем (58%) не понимали смысл задачи даже при наглядном предъявлении предметов. Для них характерно затруднительное самостоятельное чтение, отсутствие формирования решения в виде примера, также отсутствие ответа. Они не могли рассказать о ходе решения задачи, постоянно отвлекались на посторонние стимулы (предметы) или одноклассников.

Таким образом, результаты исследования базовых учебных действий детей с интеллектуальными нарушениями свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию базовых учебных действий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Для повышения эффективности обучения решению математических задач мы планируем использовать интерактивные технологии (Smart Board, Prodigy Math, Quizizz и др.). При таком подходе, обучающиеся начинают выступать в роли активных участников учебного процесса. Например, использование интерактивной доски Smart Board заметно улучшают информативность условия задач, так как это позволяет решать задачи в динамическом и наглядном формате. Также, учащиеся сами могут «перетаскивать» объекты, заполнять таблицы и выполнять многие другие действия. Prodigy Math - игровое приложение, где учащиеся решают математические задачи, принимая участие в приключениях. Также, Quizizz – это интерактивная платформа для создания квизов, где ученики могут получать баллы и отслеживать свой прогресс в обучении. Активное применение данных ресурсов при решении математических задач повышает интерес и мотивацию к обучению обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

#### **Список использованных источников:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2017. – 78 с. – URL: <http://berego.voy.minobr63.ru/wp-content/uploads/2019/06/%D1%84%D0%B3%D0%BE%D1%81%D0%A3%D0%9E.pdf>. – Текст: электронный.
2. Кузма, Л.П. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью / Л.П. Кузма, Л.А. Клещева. – Текст: непосредственный // Кубанская школа. – 2016. – № 3. – С. 39-43.
3. Колоскова, О.П. Формирование учебных умений младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач / О.П. Колоскова. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 29-32.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2017. – 365 с. – Текст: непосредственный.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / под ред. В.В. Воронковой. – Москва: Просвещение, 2013. – 176 с. – Текст: непосредственный.

**Шинкаренко А.Д.**, студент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Чуйкова И.В.**,  
канд. пед. наук, доцент, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## **РОЛЬ ПАЛЬЧИКОВОЙ ГИМНАСТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье на основе изучения материала по данной теме изложена сравнительная характеристика развития мелкой моторики в норме у дошкольников и развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, в публикации затрагивается тема важности ее развития как интеллектуального показателя готовности к школе.

**Ключевые слова:** мелкая моторика, задержка психического развития, продуктивные виды деятельности, предметная деятельность, дети дошкольного возраста.

**Shinkarenko A.D.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Chuikova I.V.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **THE ROLE OF FINGER EXERCISES IN THE FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD**

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of the development of fine motor skills in preschool children with mental retardation. Based on the study of the material on this topic, the article presents a comparative description of the development of fine motor skills in normal preschoolers and the development of fine motor skills in preschool children with mental retardation. The publication touches on the importance of its development as an intellectual indicator of school readiness.

**Key words:** fine motor skills, mental retardation, productive activities, subject activity, preschool children.

Формирование графомоторных навыков является одним из аспектов общего развития детей. Способность человека выражать речевое содержание с помощью графических знаков считается важным навыком в современном мире.

Графомоторные навыки представляют собой значимый элемент психологической готовности ребёнка к обучению в школе. Их формирование начинается в раннем возрасте и продолжается в детском саду. Эти навыки обеспечивают возможность овладения письмом, играют ключевую роль в развитии и использовании письменной речи, способствуя формированию красивого и разборчивого почерка. По мнению Н.А. Агарковой, М.М. Безруких, О.Б. Иншаковой, Б.Д. Триггер, Н.С. Пантиной, С.О. Филипповой, навык овладения письмом обозначается как «графомоторный навык», «элементарный графический навык», «базовые графические умения, навыки», «базисные графические движения», «двигательный навык письма». Они также оказывают влияние на успешность обучения, способствуя улучшению внимания, памяти и интеллектуальных способностей.

Графомоторные навыки включают в себя тонкую дифференцированную чувствительность, моторное планирование, зрительную память и координацию движений. Поэтому развитие этих навыков является важной задачей для педагогов дошкольного образования, поскольку оно влияет на адаптацию ребёнка в школе и его личностное развитие.

Детям с задержкой психического развития приходится нелегко в овладении графомоторными навыками. Это связано с незрелостью нервной системы, которая не может поддерживать высокий уровень активации и не в состоянии концентрированно возбуждаться и тормозиться. Кроме того, у таких детей недостаточно развиты зрительное восприятие, память, пространственные представления и ручная моторика. Тем не менее, развитие графомоторных навыков чрезвычайно важно для детей с ЗПР. Они способствует активизации физиологических процессов в организме и развитию различных сфер психики: эмоциональной, волевой и познавательной. Учитывая структуру развития при ЗПР, именно эти сферы оказываются недоразвитыми и как бы застывшими на более раннем возрастном этапе.

Причины нарушения формирования графомоторных навыков у детей с ЗПР различны. Среди них можно отметить недостаточное развитие у детей зрительного восприятия и памяти, проявление пространственного, межслухового взаимодействия, мануальной моторики. Это позволяет сделать вывод: двигательные трудности и неавтоматизация моторных навыков, самоконтроля при выполнении графических проб способствуют дезорганизации графомоторного процесса у таких детей, нарушению согласования и согласования между структурной элементной языковой и их письмом.

Одним из компонентов графомоторных навыков является мелкая моторика. Мелкая моторика – одна из сторон двигательной сферы, непосредственно связанная с овладением предметными действиями. По мнению М.М. Кольцовой, Н.Н. Новиковой, Н.А. Бернштейн, В.Н. Бехтерева, М.В. Антроповой, Н.А. Рокотовой, Е.К. Бережной, мелкая моторика связана развитием продуктивных видов деятельности, письменными навыками и связной речью ребенка. Формирование двигательных функций детей, в том числе и тонких движений рук, происходит в процессе взаимодействия ребенка с окружающим его предметным миром.

По мнению Н.Г. Агарковой, моторика письма – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие описывать звуки и сочетания языка. В старшем дошкольном возрасте у детей активно развивается способность выполнять мелкие и точные движения.

Наиболее эффективным и первичным средством в развитии мелкой моторики является пальчиковая гимнастика. Она развивает мелкую моторику благодаря игровым движениям рук и пальцев, которые сопровождаются короткими стихами и ритмичной речью. Упражнения пальчиковой гимнастики эффективны, просты в исполнении и не требуют много времени. Они активизируют работу нейронов в речевых и двигательных центрах головного мозга, что способствует развитию мелкой моторики, внимания, речи, памяти, воображения и творческих способностей.

Пальчиковая гимнастика способствует развитию мелкой моторики, оказывая множество положительных эффектов:

Улучшает моторику рук: развивается ловкость и умение контролировать свои движения. Пальцы и кисти становятся сильнее, подвижнее и гибче, исчезает скованность.

Концентрирует внимание и учит его распределять: если ребенок выполняет упражнения, сопровождаемые короткими стихами, его речь становится более четкой, ритмичной и выразительной.

Развивает память: малыш учится запоминать определенные положения рук и последовательность движений.

Способствует развитию воображения и фантазии: освоив множество упражнений, ребенок может создавать целые истории, используя только руки.

Подготавливает к письму: в результате пальчиковых упражнений кисти и пальцы становятся сильнее, что в дальнейшем значительно облегчает процесс письма.

Благодаря развитию мелкой моторики, происходит формирование графомоторных навыков. Пальчиковая гимнастика формирует графомоторные навыки, так как она улучшает способ удержания карандаша или ручки, силу нажима при рисовании и письме, точность, ритмичность и темп тонких движений пальцев рук, их плавность. Способствует развитию межполушарного взаимодействия, подготавливает психику ребенка к работе. Кроме того, пальчиковая гимнастика подготавливает руку к выполнению графических заданий. Применение пальчиковой гимнастики в качестве релаксационного элемента между различными заданиями и упражнениями во время занятия способствует не только отдыху ребенка, но и переключению его внимания, что является необходимым условием для поддержания концентрации и продуктивности.

Есть четыре этапа обучения пальчиковой гимнастике ребенка с задержкой психического развития. На первом этапе взрослый самостоятельно демонстрирует гимнастику ребенку. На втором этапе взрослый демонстрирует гимнастику, управляя пальцами и рукой ребенка. На третьем этапе взрослый и ребенок выполняют движения одновременно, проговаривая текст. На четвертом этапе ребенок выполняет движения с необходимой помощью взрослого, который произносит текст.

Выбор конкретных упражнений пальчиковой гимнастики должен быть адаптирован к возрасту и индивидуальным особенностям ребенка. В работе с детьми, имеющими задержку психического развития, могут быть использованы такие упражнения, как «Моя семья», «Прятки», «Лодочка», «Мы писали», «На постой» и другие.

Занятия по развитию пальцевой моторики проводятся регулярно, и для этого используются различные методики и подходы. Одним из эффективных способов является использование времени, отведенного на занятия с дефектологом, воспитателем или инструктором лечебной физкультуры. Также можно проводить физкультминутки, которые помогут переключить внимание ребенка на другой вид деятельности и снять нагрузку на его психику и физическое состояние. Во время физкультминутки необходимо сочетать движения с речью как педагога, так и детей. Это помогает ритмизировать движения, сделать речь более четкой, громкой и эмоциональной, а также развивает слуховое восприятие. В такие занятия следует включать пассивный и активный массаж, а также игровые комплексы самомассажа с использованием различных инструментов, таких как «Пальчиковый бассейн», «Разноцветные прищепки», логопедические щетки «ёжики» и резиновые мячи. Самомассаж можно проводить с использованием упражнений с грецкими орехами и перекачиванием шестигранных карандашей, что оказывает оздоравливающее и тонизирующее воздействие на руки.

Рассмотрим примеры пальчиковой гимнастики для формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

✓ «Кошечка». Подушечки пальцев одной руки «гуляют» по столу, изображая кошку. Вторая рука в это время имитирует движения кошачьего хвоста. Упражнение помогает развивать мелкую моторику и координацию движений.

✓ «Волна». Ладони лежат на столе, пальцы рук переплетены. На вдохе ладони выгибаются вверх, на выдохе – вниз. Это упражнение способствует развитию гибкости пальцев и укреплению мышц кисти.

✓ «Весёлые пальчики». Каждый палец руки поочерёдно «здоровается» с большим пальцем, начиная с мизинца. Упражнение улучшает подвижность суставов и координацию движений.

✓ «Весёлые молоточки». Указательный и средний пальцы каждой руки «стучат» по столу, изображая молоточки. Для усложнения упражнения можно добавить безымянный палец. Это упражнение развивает точность движений и укрепляет мышцы кисти.

✓ «Весёлые гусеницы». Средний и указательный пальцы каждой руки «ползут» по столу, изображая гусениц. Можно усложнить упражнение, добавив безымянный палец. Гимнастика способствует развитию мелкой моторики и координации движений.

✓ «Змейка». Указательный палец одной руки «ползёт» по столу, изображая змейку. Другая рука в это время «ловит» змейку. Упражнение развивает точность движений и координацию.

✓ «Кулачки». Руки лежат на столе, одна рука сжимается в кулак, другая – разжимается. Упражнение способствует развитию мелкой моторики и укреплению мышц кисти.

✓ «Мышка». Кисти рук лежат на столе ладонями вниз. Указательные и средние пальцы обеих рук одновременно «бегают» по столу, изображая мышек. Это упражнение развивает координацию движений и укрепляет мышцы руки.

✓ «Шагают пальчики». Пальцы одной руки «шагают» по столу, вторая рука в это время «подпрыгивает». Упражнение улучшает координацию движений и укрепляет мышцы кисти.

Эти упражнения можно использовать в комплексе с другими видами пальчиковой гимнастики или отдельно, в зависимости от целей занятия.

Прежде чем разучивать новую пальчиковую гимнастику с ребёнком, необходимо самостоятельно поиграть, добившись чётких движений руки и пальцев. Перед каждой гимнастикой необходимо настроить ребёнка, найти способ его заинтересовать. Начинать пальчиковые гимнастики желательно с разминки пальцев: сгибания и разгибания. Можно использовать для этого упражнения резиновые игрушки, мячики. При разучивании новой гимнастики все движения пальцев и рук выполняются показывающим взрослым и ребёнком медленно. Если ребёнок не может самостоятельно выполнить требуемое движение, нужно взять его руку в свою и действовать вместе с ним. Произносить тексты пальчиковых игр взрослый должен максимально выразительно: то повышая, то понижая голос, делая паузы, подчёркивая отдельные слова. Движения должны выполняться синхронно с текстом или в паузах. Если ребёнку трудно проговаривать текст, достаточно выполнять движения вместе с взрослым. Для некоторых игр можно надевать на пальчики бумажные колпачки или рисовать на подушечках пальцев лица. Следует добиваться, чтобы ребёнок выполнял движения кистями и пальцами с оптимальной амплитудой и нагрузкой. Вялые и небрежные движения не принесут пользы.

Таким образом, пальчиковая гимнастика играет важную роль в формировании графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Она является основополагающей составляющей в формировании графомоторных навыков и способствует развитию мелкой моторики, зрительно-моторной координации, речи и психических процессов, что необходимо для успешного овладения навыками письма и рисования. Пальчиковые игры помогают развивать речь, внимание, память и эмоциональность, а также подготавливают руку к письму. Упражнения пальчиковой гимнастики должны проводиться в форме игры и учитывать возрастные и психические особенности детей с ЗПР. Их следует проводить систематически, ежедневно. Чтобы приобретённые навыки закреплялись, следует повторять хорошо знакомые, любимые детям игры и одновременно разучивать новые. Необходимо применять различные пальчиковые гимнастики, используя сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, изолированные движения каждого из пальцев. Повторять гимнастику как для правой, так и для левой руки.

#### **Список использованных источников:**

1. Андрусева, И.В. Содержание коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей с задержкой психического развития с применением аналитико-синтетического метода обучения письму / И.В. Андрусева, А.В. Мазеева. – Текст: электронный // Вестник современных исследований. – 2018. – № 5.1 (20). – С. 116-120. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35258303> (дата обращения: 21.01.2025). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
2. Балина, С.Г. Подготовка руки дошкольника с ЗПР к письму / С.Г. Балина. – Текст: непосредственный // Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности: материалы междунар. науч.-практ. конф., 28 нояб. 2008 г. – Шадринск: ШГПИ, 2008. – С. 432-437.
3. Воронина, Е.А. Роль пальчиковой гимнастики в познавательном развитии детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lurok.ru/categories/20/articles/19208> (дата обращения: 23.01.2025).
4. Гаврина С.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топорова [и др.]. – М.: Экзамен, 2017. – 16 с.
5. Гостева, Я.Ю. Проблема исследования особенностей нарушений письма у младших школьников с ЗПР / Я.Ю. Гостева. – Текст: непосредственный // Вызовы времени: актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: в честь 20-летия каф. коррекц. педагогики и спец. психологии ФГБОУ ВО «ШГПУ»: материалы междунар. науч.-практ. конф., 22 марта 2019 г. / Шадр. гос. пед. ун-т, Баранович. гос. ун-т; ред., сост. И.А. Тютюева. – Шадринск: ШГПУ, 2019. – С. 111-117.

## ТРЕК 4.

# СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 376.37

**Гаджимамедова А.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия.

Научный руководитель: **Болгарова М.А.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

### ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ДИСЛАЛИЕЙ

**Аннотация.** В статье представлено содержание основных понятий по изучаемому вопросу («дислалия», «фонематические процессы»). Определены и описаны этапы развития фонематических процессов у детей. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены особенности фонематических процессов у детей дошкольного возраста с дислалией.

**Ключевые слова:** дислалия, фонематические процессы, формирование фонематических процессов.

**Gadzhimamedova A.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Bolgarova M.A.**,  
PhD, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### FEATURES OF PHONEMIC PROCESSES CHILDREN 6–7 YEARS OLD WITH DYSLALIA

**Abstract.** The article presents the content of the basic concepts on the issue under study («dyslalia», «phonemic processes»). The stages of the development of phonemic processes in children are defined and described. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the features of phonemic processes in preschool children with dyslalia have been identified.

**Key words:** dyslalia, phonemic processes, formation of phonemic processes.

Развитие личности невозможно без сформированной грамотной речи. Но осуществление этой задачи имеет некоторые сложности, которые являются следствием негативного влияния расстройства речи на формирование личности. Устранение недостатков и коррекцию речи необходимо осуществлять с дошкольного возраста, т.к. он более благоприятен для речевого развития. Если не осуществлять коррекционное воздействие в устранении нарушений звукопроизношения, они станут стойкими.

На сегодняшний день выявляется много детей с различными патологиями речи. Это связано с тем, что у детей довольно часто выявляются различные болезни, недостаточный интерес со стороны семьи к данной проблеме, нарушение коммуникации в связи с тем, что дети заменяют «живое общение» на компьютер и игровые приставки, просмотр телевизионных программ и мультфильмов.

Нарушения речи влияют на развитие психических процессов в связи с чем, дети ощущают себя неполноценными, что выражается в нарушении коммуникации с другими людьми.

В настоящее время выявлена тенденция к увеличению детей с нарушениями речи. Значительная доля детей с нарушениями речи состоит из дошкольников с дислалией. Данный дефект является более распространенной речевой патологией. На современном этапе дислалия – нарушение коммуникации. Она является нарушением процессов развития у детей системы произношений, при этом дети затрудняются определять фонемы на слух. Если у детей присутствуют особенности восприятия и при этом существуют нарушения фонем выявляется незаконченность процесса развития звуков. Звуки распознаются акустическими или тонкими артикуля-

ционными признаками. Данное нарушение взаимосвязано с трудностями выявления фонем на слух. Недостаточное восприятие фонем проявляется нарушениями их произношения, недостаточным словарным запасом, нарушением грамматического строя и как следствие несформированностью связной речи.

Недоразвитие фонематического восприятия приводит ребенка к сложности усвоения произношения слов, анализа звуков, что связано с тем, что только при достижении определенного уровня фонематического восприятия ребенок может осуществлять анализ и синтез.

Согласно Г.И. Жаренковой, Р.Е. Левиной и др., причинами дислалии является недостаток в фонематическом восприятии и не развитость навыков звукового анализа и синтеза.

Для того, чтобы правильно и грамотно у детей сформировать речь необходимо вовремя развить фонематические процессы. Фонематические процессы исследовали Л.С. Выготский, Г.В. Чиркина, Н.Х. Швачкин и др.

Фонематическая система содержит фонематические слух, восприятие, анализ, синтез и представления. Первоначально термин «фонема» озвучил Л.С. Выготский. «Фонема – не просто звук, а значащий звук, звук, не потерявший значения, известная единица, обладающая в минимальной степени первичным свойством, который принадлежит и речи в целом». Звуки развиваются не сами по себе, а с точки зрения их значения. Функциональное значение зависит от развития смыслового значения. Можно говорить о развитии человеческой речи только тогда, когда сохраняется единство звука и смысла [1, с. 352].

Итак, единица речи в звуке-фонема [1].

«Фонематический слух» и «фонематическое восприятие» – равносильны, но при этом Г.В. Чиркина считает, что их необходимо отличать.

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко под фонематическим слухом понимают «способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка» [2, с. 143].

Следовательно, ученые рассматривают формирование фонематического слуха неодинаково, но приходят к общему мнению, что с 2 лет первичный фонематический слух – основа развития речи.

По мнению А.Р. Лурия, фонематический слух – возможность обобщать звуки в группы. Благодаря чему ребенок может слышать и различать фонемы, но при этом главные признаки звуков применяются, а лишние опускаются.

Ученые Н.Х. Швачкин, Г.М. Лямина выявили, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова [6, с. 101].

Фонематическое восприятие – характерные действия по анализу звукового состава слова (Д.Б. Эльконин). Фонематическое восприятие включает умение определять звук в слове, его место, порядок и число; возможность отличать фонемы и определять звуковой состав слов (Г.В. Чиркина). Анализируя фонематическое восприятие А.М. Бородич определила, что оно выступает аналитической деятельностью, при этом речь разделяется на элементы и поэтапно осуществляется анализ. Л.Е. Журова выявила, что фонематическое восприятие у детей формируется при коррекционной деятельности и является сформированностью высоких форм фонематического слуха. Восприятие звуков речи осуществляется при помощи слуховых и кинестетических раздражений. В определенный период данные раздражения дифференцируются, в затем это позволяет устанавливать определенные фонемы.

В.И. Бельтюков установил сущность устройства «фонематического восприятия». Они связаны с интегративной природой фонем, которые включают акустику и артикуляцию. Они связаны между собой и представляют единство. При нарушении одного из них, дифференциация не происходит. Согласно А.Н. Корневу, одинаковые признаки фонем избыточны, следовательно их можно отличить, не используя при этом все проявления. Нарушение фонематического восприятия приводит к нарушению различения звуков. Таким образом, фонематический слух помогает определять и различать фонемы, фонематическое восприятие способствует осуществлению дифференциации фонем и определению звукового состава слова.

Проанализируем определения «фонематический анализ», «фонематический синтез», «фонематические представления».

Фонематический анализ – операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов (Т.В. Волосовец); умение разделения отдельных звуков, а также правильное представление его звуковой структуры (Л.Г. Парамонова).

Фонематический синтез, по мнению Л.С. Выготского – это «умение объединять отдельные звуки в одно слово и понимать его» [1, с. 353].

Фонематические анализ и синтез – противоположны, но при делении, они связаны. Роль анализа и синтеза выделили Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. Во время коррекционной работы важно основываться на анализе синтезе. Умение определять звуки из состава слова является значимым при ликвидации дефицитов фонематического формирования [4].

Фонематические представления Р.И. Лалаева понимает, как способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений [3].

Следовательно, фонематические процессы содержат слух, восприятие, анализ, синтез и представления. Формирование фонематических процессов – значимый фактор благополучного становления фонетической системы русского языка. Умение слышать конкретный звук в слове, отчетливо выделять его близкий звук, знать из каких звуков построено слово, т.е. уметь осуществлять анализ звукового состава слова.



Фонематические процессы у детей в норме формируются поэтапно. Согласно Н.Х. Швачкину существуют следующие периоды – дофонемный и фонемный. Время дофонемного периода – с рождения до 1 года, в ходе которого ребенок не различает фонемы и состав слова по звукам и слогам. На этапе дофонемного развития ребенок отвечает на интонацию слова, а не на его смысл [6]. Со временем перехода ребенка на фонемный период ребенок учится отличать фонемы. Сформированность навыка дифференциации фонем осуществляется замедленно, например дети не отличают такие слова, как кот – код. Поэтапно с 2 лет у ребенка развивается смысл слов, а дальше – они учатся отличать смысл функции звуков. Следовательно, уточняется артикуляция, от которой зависит правильность звуков, которые он произносит. С 2 лет у детей период развития «фонемной речи». В возрасте 1-2 лет у детей осуществляется усиленное развитие понимания речи – фонематический слух [6]. Фонематический слух развивается сравнительно рано, в связи с тем, что он ядро, на которой основывается важный процесс коммуникации. Следовательно, к 2 годам «первичный» фонематический слух является основой сформированности речи детей.

Ученый Н.Х. Швачкин определил некоторую постоянность в сформированности фонематического слуха и установил «генетические ряды фонематического развития детской речи различения: гласных, наличия согласных, сонорных и артикулируемых шумных, твердых и мягких согласных, сонорных согласных, сонорных и шумных, губных и язычных, взрывных и фрикативных, передних и заднеязычных, по звонкости и глухости, шипящих и свистящих», плавных сонорных и среднеязычного [5].

Фонематическое восприятие возникает в связи с развитием семантики речи ребенка, которое перестраивает и восприятие звуков речи и артикуляцию. Развитие слуха и артикуляции, в свою очередь, влияет на последовательность возникновения восприятия отдельных фонем [6, с. 102].

По мнению С.Е. Окуновой, дифференциация звуков происходит при акустической способности отличия, потом включается артикуляция и дальше процесс дифференциации согласных заканчивается акустическим различением. В период 2-3-х лет речь ребенка совершенствуется, он начинает слышать и воспринимать ошибки в речи. В 4 года ребенок воспринимает на слух воспринимать большинство звуков, выслушивается в речь собеседника. В 5 лет процесс формирования фонематического восприятия завершается и как следствие ребенок и слышит, и правильно воспроизводит звуки. В конце дошкольного возраста дети осваивают звуковую сторону речи.

Е.А. Шрейдер изучая развитие фонематических операций у детей, выделил этапы слухоречевого развития: узнавание неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз; различение слов, близких по своему звуковому составу; дифференциация слогов; дифференциация фонем; развитие навыков элементарного звукового анализа [7].

Итак, фонематическая система – это система фонем, в которой любая единица характеризуется установленной совокупностью разнообразных признаков по смыслу. В нее входят фонематический слух, восприятие, анализ, синтез и представления. Фонематические представления развиваются благодаря анализу и синтезу. У детей развитие фонематических операций, а также период становления звуков оканчивается в дошкольном возрасте.

У детей с дислалией выявляются особенности фонематических процессов.

Согласно Р.Е. Левиной и В.К. Орфинской существуют нарушения звукопроизношения и понимания фонем, незаконченность развития артикуляции и понимания звуков.

М.Ф. Фомичева выделила уровни фонематического развития у детей с дислалией:

- первичный – характеризуется недостаточным развитием предпосылок к освоению звукового анализа и низкий уровень влияний звукового анализа;

- вторичный – существуют дефекты важнейшего механизма формирования звукопроизношения – слухо-произносительное взаимодействие на уровне нормы. У детей выявляются нарушения речевых кинестезий.

Т.А. Ткаченко и М.Ф. Фомичева, выявили в фонематическом недоразвитии детей следующие состояния:

- легкое, у детей трудности в различении и анализе звуков, которые имеют нарушения;
- среднее, у детей при развитой артикуляции звуков в речи случается низкое различение значительного числа звуков, находящихся в нескольких группах фонетики;

- глубокое, дети не распознают звуки в слове, не определяют их в составе.

Выделяют особенности выявления дефицитов произношения звуков:

- отсутствие некоторых звуков в речи;
- замены звуков более простыми по артикуляции (звонкие заменяются глухими, [р] и [л] заменяются [л'] и [и] соответственно, [с] заменяется [ш] или [ф] и т.д.);
- замены группы звуков диффузной артикуляцией;
- нестойкое употребление звуков в речи (одно и то же слово при неоднократном повторении или в разных контекстах произносится по-разному);
- искаженное произношение одного или нескольких звуков;
- смазанность речи, сжатая артикуляция;
- бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи.

Низкий уровень фонематического восприятия подтверждают аномалии в речи ребенка, нарушения в многосложных словах, при этом существует стечение согласных звуков. Л.С. Волкова рассмотрела низкий уровень фонематического восприятия у детей, который характеризуется: невозможностью воспроизводить звуковой анализ и синтез, расплывчатостью определения на слух фонемы, трудностями в осуществлении звукового анализа слова.

Т.Б. Филичева считает, что способность осуществления звукового анализа слова негативно оказывает воздействие на развитие фонематического слуха, что приводит к трудностям выбора изображений, в которых нужно выделить звук, способности установить слог в слове, придумыванию слова с определенным звуком [4]. М.Ф. Фомичева, также определила некоторые характерные особенности звукопроизношения и фонематического восприятия у детей с дислалией (нечеткая дикция, смазанная речь, трудности в говорении многосложных слов, малый запас слов).

Таким образом, особенности нарушений фонематических процессов у детей 6-7 лет с дислалией рассмотрены в полном объеме. Определены причины, которые вызывают нарушения фонематических процессов: замена звуков; недифференцированное звукопроизношение звуков; смешение звуков. В основании нарушения лежит низкое развитие фонематического слуха, что приводит к неправильному восприятию слов и сложностям в осуществлении звукового анализа. Следовательно, детям с дислалией необходимо оказывать коррекционную помощь в формировании фонематических процессов, что окажет влияние и на дальнейшее обучение в школе.

#### **Список использованных источников:**

1. Выготский, Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2018. – 420 с. – Текст: непосредственный.
2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2019. – 811 с. – Текст: непосредственный.
3. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушения речи: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. – 72 с. – Текст непосредственный.
4. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: «Изд-во ГНОМ и Д», 2010. – 80 с. – Текст непосредственный.
5. Швачкин, Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия: учебное пособие / Н.Х. Швачкин. – Москва: Лабиринт, 2014. – 330 с. – Текст непосредственный.
6. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве / Н.Х. Швачкин – Москва, 2018. – № 13. – С. 101-133. – Текст непосредственный.
7. Шрейдер, Е.А. Особенности формирования фонематического слуха у детей дошкольного возраста / Е.А. Шрейдер // Педагогика и психология: сборник статей по материалам XV международной научно-практической конференции. – 2018. – № 1. – С. 16-21 – Текст непосредственный.

**Горячкина Е.В.**, учитель-логопед  
МАДОУ № 8 «Огонек»,  
г. Сургут, Россия  
**Сапунова А.В.**, учитель-логопед  
МАДОУ № 8 «Огонек»,  
г. Сургут, Россия

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ЛОГОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье представлено применение современных образовательных технологий в рамках практико-ориентированного проекта «Весело играем, звуки исправляем!» для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи МАДОУ № 8 «Огонек».

**Ключевые слова:** коррекционная работа, дети с тяжелыми нарушениями речи, образовательные технологии.

**Goryachkina E.V.**, Speech therapist  
MADOU № 8 «Ogonek»,  
Surgut, Russia  
**Sapunova A.V.**, Speech therapist  
MADOU № 8 «Ogonek»,  
Surgut, Russia

## USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF SPEECH CORRECTION WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**Abstract.** The article presents the application of modern educational technologies in the framework of the practice-oriented project “Playing cheerfully, correcting sounds!” for the children of senior preschool age with severe speech disorders of Ogonek MADOU No. 8.

**Key words:** correctional work, children with severe speech disorders, educational technologies.

Необходимость проведения серьёзной коррекционной работы учителя-логопеда с дошкольниками очевидна. В коррекционной работе с детьми используется игровая деятельность, так как именно в ней заложены важные психофизиологические, психологические и педагогические принципы коррекции и именно они наиболее эффективно способствуют речевому развитию детей. Правильная организация работы по исправлению речи состоит в том, чтобы, опираясь на игру подводить детей к выполнению коррекционных заданий. При устранении нарушений произносительной стороны речи эффективность логопедической работы достигается в основном практическими и наглядными методами. Словесные приемы при удачном сочетании с практическими и наглядными методами так же способствуют совершенствованию качества коррекционного процесса, стимулируют и активизируют деятельность детей.

Общеизвестно, когда ребенок говорит правильно, то это одно из основных условий для начала успешной учебы в школе. И наоборот, недостатки речи, как правило, приводят к негативным результатам в учебе, порождают неуверенность ребенка в своих силах. Для развития полноценной речи необходимо устранить все, что мешает свободному общению ребёнка с коллективом. Ребёнку необходимо понимать обращенную речь и реагировать на неё соответствующим образом, уметь свободно и понятно излагать свои мысли, сохраняя грамматическую правильность речи, овладеть определённым словарным запасом, иметь развитый фонематический слух, грамматически правильную речь и правильно сформированные звуки.

В кругу семьи ребенка поймут всегда, поэтому он может не испытывать серьезных затруднений, если его речь далека от совершенства. Однако ребенок растет, и круг его связей становится все шире и шире, он все активнее включается во взаимодействие с внешним миром. Ребенку надо общаться со сверстниками, взрослыми, налаживать социальные контакты. И здесь необходимо, чтобы его речь хорошо понимали все участники социального взаимодействия. Несформированность звуковой стороны речи приводит к тому, что ребенок, не владеющий правильным, чётким звукопроизношением звуков всех фонетических групп не может полноценно овладеть чтением и письмом.

На современном этапе в логокоррекционной практике мы видим большой рост числа детей, имеющих различные речевые нарушения, в том числе детей со стертой формой дизартрии, которая чаще всего диагностируется после пяти лет. Е.Ф. Архипова отмечает, что исследования детей в массовых садах показали, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии [1]. Поэтому совершенно очевидна важность проведения профессиональной целенаправленной работы по развитию общей моторики, артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук, а также дыхательных и голосовых упражнений.

В настоящее время в логопедической практике недостаточно используются современные образовательные технологии в коррекционной работе, такие как, интеллектуальные карты, модели артикуляции звуков, биоэнергопластика, кинезиология, лабиринты, мнемотаблицы, сказки-связки [2].

До сих пор не было системно представлено использование этих технологий на разных этапах работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Современные образовательные логопедические технологии имеют между собой много общего, так как обеспечивают гармоничное развитие речи и мышления, активизируют внимание, память, мелкую моторику, что помогает в постановке и автоматизации звуков.

Для повышения эффективности коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи мы разработали проект «Весело играем, звуки исправляем!», который направлен на системное использование современных образовательных технологий, что позволяет, обеспечивая индивидуальный подход к каждому ребенку, значительно ускорить процесс коррекции речевых нарушений, а также упрочить навыки правильного звукопроизношения. Дадим краткую характеристику, использованных в проекте педагогических технологий.

В первую очередь это биоэнергопластика. Ее основой является соединение плавных движений кистей рук с движениями органов артикуляционного аппарата. При проведении артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой учитываются индивидуальные особенности детей. Рука ребёнка подключается только при полном освоении артикуляционного упражнения и выполнении его без ошибок. Использование артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой способствует привлечению интереса детей к выполнению упражнений; поддержанию положительного эмоционального настроения ребенка и педагога на протяжении всего занятия [3]. Биоэнергопластика развивает артикуляционную, пальчиковую моторику, совершенствует координацию движений, развивает память, внимание, мышление; способствует достижению максимальной концентрации зрительного и слухового внимания, точных движений пальцами и кистями рук совместно с движениями языка или губ; значительно облегчает постановку и введение звуков в речь.

Кинезиология – комплекс движений, позволяющий активизировать межполушарное взаимодействие, синхронизацию работы полушарий. В упражнениях задействованы все пальцы руки. Они улучшают внимание, память, речь, формируют пространственные представления и мелкую моторику, снижают утомляемость, повышают работоспособность к произвольному контролю.

Использование кинезиологических упражнений на занятиях повышает работоспособность детей, активизирует интеллектуальные и познавательные процессы. Эффективность данной методики в том, что в упражнениях активно задействованы все пальцы руки, в то время как в традиционных видах деятельности (таких как плетение, нанизывание бус, колец, мозаика, вырезание из бумаги) используют движения первых трёх пальцев, которые обычно активны в быту. Два последних пальца – безымянный и мизинец – находятся вне социальной зоны и в повседневной деятельности обычно пассивны. Для максимального эффекта упражнения должны включать:

- сжатие, разжатые и расслабление кисти;
- изолированные движения каждого пальца.

В то же время, рассматривая движение как сложную и многослойную систему, которая является как бы «зеркалом» состояния ребенка с одной стороны и «окошком», через которое мы можем воздействовать на его развитие, – с другой, очевидно, что любое нарушение развития в детском возрасте затрагивает также и двигательную сферу. Необходимо проводить последовательную работу по закреплению правильного звукопроизношения с использованием кинезиологии. Сначала отрабатывая правильные движения ведущей руки (правой или левой руки), а затем обеих рук.

Игры-лабиринты. Использование игр-лабиринтов опирается на наглядные и словесные методы в закреплении речевого материала на этапе автоматизации звуков. Важно, что использование в логопедической работе игр-лабиринтов расширяет объем словаря, развивает представления об окружающей действительности, совершенствует процесс поиска слов и переводит его из пассивного словаря в активный. Это формирует познавательную деятельность и грамматический строй речи, что оказывает огромное влияние на речевое и интеллектуальное развитие ребёнка. Закрепляя лексико-грамматический строй через игры-лабиринты, развивается логическое мышление, внимание и память.

Мнемотаблицы. Суть методики мнемотехники основывается на том, что мозг человека гораздо проще «опирается» на образы, и именно по ним ребёнку легко запомнить слова, фразы которые раньше запоминались с большим трудом. Интересным, привлекательным и более лёгким может быть такое трудное занятие, как заучивание стихов.

Знакомство с поэзией обогащает словарный запас ребёнка, помогает формировать навыки правильного произношения слов, отдельных фраз, воспитывает культуру речи. Поэтическое слово развивает в ребёнке положительные качества: эстетические, нравственные и эмоциональные. Однако важно не просто заучивать, но и научить его самостоятельно и быстро запоминать стихи любого объема. Другими словами, если ребёнку сложно запомнить строки стихотворения, то с нарисованными к нему образными картинками – эффективность запоминания увеличивается на порядок. В процессе постоянных тренировок с использованием мнемотехники по запоминанию стихотворений через зрительное впечатление развивается ассоциативно-образная память. Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру.

Модели артикуляции звуков. Модели артикуляции звуков, упрощённо повторяют артикуляцию губ, положение языка, работу голосовых складок, служат хорошей наглядностью «неся» на себе характеристику звука, служит подсказкой, зрительной опорой.

Сказки – связки. На определенном этапе процесса автоматизации корректируемого звука ребенку предлагается работа с предложением, что предшествует этапу введения звука в самостоятельную речь. С помощью «Мини – сказок» ребенок «читает» предложения, и уже может «прочитать» целую историю, рассказ или сказку [4].

Таким образом, вышеуказанные технологии стали методической основой проекта «Весело играем, звуки исправляем!». В его основе – разработка системы по коррекции звукопроизношения с использованием современных образовательных технологий у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В общей сложности в проекте приняло участие более ста человек взрослых и детей. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сводная таблица участников логопедической коррекции за период 2022-2024 гг.**

| <i>Участники</i> | <i>2022-2023</i> | <i>2023-2024</i> |
|------------------|------------------|------------------|
| Дети             | 23               | 29               |
| Родители         | 20               | 30               |
| Воспитатели      | 6                | 6                |

По результатам первичной диагностики у всех детей наблюдалось полиморфное нарушение звукопроизношения, преимущественно свистящих, шипящих и сонорных звуков. Отмечалось недоразвитие артикуляционной моторики, нарушения в умении регулировать темп речи, дыхание.

Для определения результативности проекта «Весело играем, звуки исправляем!» в конце учебного года была проведена диагностика сформированности произносительной стороны речи, которая показала, что у детей качественно повысились точность, объем, переключаемость артикуляционных движений.

Во время коррекционной работы у детей в интересной, занимательной игровой форме проходил процесс автоматизации звуков, расширялся объем словаря, развивались представления об окружающей действительности.

Все это более эффективно формирует познавательную деятельность и грамматический строй речи, что оказывает огромное влияние на речевое и интеллектуальное развитие ребёнка. Закрепляя лексико-грамматический строй через игры-лабиринты развивается логическое мышление, внимание и память, творческие способности, повышается умственная работоспособность, оптимизируются интеллектуальные процессы (развиваются высшие психические функции).

Таким образом, в процессе коррекции звукопроизношения дети научились:

- описывать артикуляционный уклад;
- сравнивать звук с моделью;
- давать характеристику звукам;
- объяснять, чем отличается звук от буквы;
- соединять плавные движения кистей рук с движениями органов артикуляционного аппарата.

Внедрение современных образовательных технологий обеспечивает стабильный результат и повышает эффективность коррекции речевого развития, что подтверждается результатами заключительной диагностики по окончании срока коррекционной работы. Количественные показатели результативности проекта представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Педагогическая эффективность проекта**

| <i>Учебный год</i> | <i>Охвачено детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи</i> | <i>Эффективность обучения</i>     |                     |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
|                    |                                                                                 | <i>С нормой речевого развития</i> | <i>С улучшением</i> |
| 2022-2023          | 23                                                                              | 23                                | –                   |
| 2023-2024          | 29                                                                              | 28                                | 1                   |

Внедрение любого проекта, образовательной технологии становится результативным и системным, если все участники логокоррекционного процесса осознают его важность, необходимость и эффективность. Большую роль в реализации проекта играют воспитатели. Положительные результаты логокоррекционной работы способствуют у воспитателей росту интереса, желанию использовать в работе новые технологии. Их активная позиция в этом вопросе эффективно работает на общий положительный результат. Воспитатели это быстро замечают и включаются в работу, повышая общий уровень развития детей в группе в целом.

Необходимо отметить еще один очень важный аспект коррекционной работы учителя-логопеда. Применяемые технологии более эффективны тогда, когда налажена тесная доверительная связь учителя-логопеда с семьями детей, имеющих речевые недостатки. К сожалению, большинство родителей не считают необходи-

мым участвовать в коррекции речевых нарушений, так как не могут найти свободное время для систематического закрепления материала, не владеют необходимыми знаниями, недооценивают важность правильной и красивой речи в дошкольном возрасте.

Отсутствие систематической обратной связи логопеда и семьи приводит к «кабинетной речи», т.е. ребёнок под контролем логопеда правильно и чётко произносит речевой материал, а в свободной деятельности продолжает использовать привычную, имеющую дефекты речь. Как уже отмечалось, осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы.

Тесное, доверительное взаимодействие учителя-логопеда и родителей – важнейшее условие полноценного речевого развития ребенка, так как наилучшие результаты отмечаются там, где все, и логопеды и родители действуют сообща, умножая положительный результат совместной работы. Взаимодействие невозможно без надлежащего контроля, обратной связи. При этом совершенно очевидно, что контроль не должен быть навязчивым. Он должен быть опосредованным. Такая непрерывная информационно-просветительская работа помогает установлению между логопедом и родителями эффективной обратной связи и превращает семью в активного субъекта коррекционного процесса.

Успех в логопедической работе зависит от того, насколько педагогу удастся превратить занятие в увлекательную игру, важную в формировании положительного настроения ребенка на обучение. Тогда динамика коррекционной работы будет положительной. В дальнейших планах работы логопедического коллектива МАДОУ № 8 «Огонёк» координация взаимодействия специалистов по решению логокоррекционных задач и создание системы разнообразных форм взаимодействия с семьей в вопросах речевого развития детей.

#### **Список использованных источников:**

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов / А.Ф. Архипова. – Москва: АСТ [и др.], 2006. – 319 с.
2. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии: [пособие] / В.М. Акименко. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 105 с.
3. Бушлякова, Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой: конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение / Р.Г. Бушлякова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. – 238 с.
4. Дидковская, И.В. Практическое пособие: Мини-сказки. – Электронный ресурс. – URL: <https://logopedy.ru/portal/images/stories/metod.doc> (Дата обращения: 17.12.2024).

**Дерожинская Е.Н.**, студентка  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия  
Научный руководитель: **Пяшкур Ю.С.**,  
старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** В данной статье представлены данные эмпирического исследования уровня слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Представлены и описаны ошибки в слоговой структуре слова, сделан вывод об общем уровне развития данного речевого компонента у выборки детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

**Ключевые слова:** слоговая структура, общее недоразвитие речи, уровень развития, эксперимент.

**Derozhinskaya E.N.**, Student  
«Shadrinsk State Pedagogical University»,  
Shadrinsk, Russia  
Scientific supervisor: **Pyashkur Yu.S.**,  
Senior Lecturer  
«Shadrinsk State Pedagogical University»,  
Shadrinsk, Russia

### THE STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

**Abstract.** This article presents data from an empirical study of the level of syllabic structure of words in older preschool children with general speech underdevelopment of level III. Errors in the syllabic structure of the word are presented and described, and a conclusion is made about the general level of development of this speech component in a sample of children with general speech underdevelopment of level III.

**Key words:** syllabic structure, general speech underdevelopment, level of development, experiment.

С каждым годом стабильно отмечается рост числа детей, имеющих отклонения в психо-речевом развитии. Одним из наиболее распространенных дефектов речи, встречающегося у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). Р.Е. Левина выделила в начале века это нарушение в самостоятельную группу и под ОНР понимает «разнообразные сложные расстройства, при которых у детей возникают проблемы с формированием всех компонентов речевой системы, включая звуковую и смысловую структуры, при условии сохранного слуха и интеллекта» [2, с. 86]. Заслугой Р.Е. Левиной является и то, что она выделила уровни общего недоразвития речи, подразделив их на 3 уровня. Описывая третий уровень, а именно дети с третьим уровнем в настоящее время составляют массу логопедических групп дошкольных учреждений, Р.Е. Левина указывала на наличие у детей фразовой речи с множественными отклонениями в лексико-грамматическом оформлении речи и фонетико-фонематическом недоразвитии. Именно на уровне фонетико-фонематических нарушений у детей наблюдаются множественные и стойкие нарушения звуковой и слоговой структур слова. Все эти проявления дефекта в сумме являются диагностическими критериями для постановки диагноза – ОНР III уровня у детей дошкольного возраста. Указанные нарушения не всегда возможно скорректировать за дошкольный период детства, поэтому в школе дети испытывают трудности при освоении навыков письма и чтения [2].

Не смотря на разработанность данной темы, она остается одной из актуальных в логопедии, делая поиск современных, эффективных методов коррекции этого речевого нарушения одной из важнейших задач логопедии на современном этапе развития.

Разработкой данных о путях освоения структуры слова у детей с аномальным речевым развитием занимались исследователи, среди которых Р.Е. Левина, А.К. Маркова, И.Н. Садовникова, Т.А. Ткаченко, Н.Н. Траугот, А.К. Маркова, Г.Н. Соломатина и др. Именно благодаря исследовательским данным этих ученых были описаны виды нарушенного образования слоговой и ритмической составляющей слова, а также подробно описаны и представлены способы коррекционного решения [1].

Проанализировав специальную литературу, мы остановились на исследовании Т.А. Титовой, которая глубоко изучила и весьма подробно описала виды нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня остановимся на них более подробно: элизией Т.А. Титова называет отсутствие части звуков или слога в словах («ака» или «обака» вместо слова «собака»); дублирование или замена слога называется ассимиляцией, которая подразделяется на два вида (регрессивная, когда последующий звук влияет на предыдущий и прогрессивная, когда предыдущий звук влияет на последующий («тетелефон» вместо «телефон» и «леелефон» вместо «телефон»); разнообразные персеверации слогов внутри слова, например «вилка» вместо «ливка»; добавление лишних слогов «каракандаш» вместо «карандаш»; контаминация, когда происходит смешение нескольких слогов из разных слов, например «я поломою» вместо «я мою пол»; упрощение стечения согласных в слове, как в случае «тул» вместо «стул»»; искажения структуры слов до неузнаваемости, например «болитка» вместо «коробочка» и антиципация, когда дети сокращают длины слова посредством преждевременного произнесения последующего звука в слове (антиципация), например, «чени» вместо «черный»» [3].

После анализа теоретических источников, нами было организовано эмпирическое исследование, целью которого являлось установление уровня развития и определение особенностей слоговой структуры слов у старших дошкольников с ОНР III уровня. Эксперимент проводился на базе дошкольных образовательных учреждений г. Сухой Лог Свердловской области, с участием 20 детей в возрасте 5-6 лет, имеющих заключение ПМПК «Общее недоразвитие речи (ОНР III уровня)». Подбор участников эксперимента проводился на основе анализа педагогической и медицинской документации.

Для анализа особенностей восприятия различных типов слоговой структуры и исследования лексических единиц применялась методика, разработанная А.К. Марковой.

По результатам обследования было выявлено 4 уровня сформированности слоговой структуры слова:

**1 уровень** (0-6 баллов, низкий) – наблюдается у пяти обследуемых – 25% (Никита О., Люба У., Демид В., Настя Б., Глеб П.). В первом задании (произнесение слов сложного слогового состава), дети смогли произнести только односложные слова и двусложные слова с открытым слогом (*например, кот, дом, дыня, вата и т.д.*). Были допущены ошибки практически во всех произносимых словах, имеющих сложную слоговую структуру. В словах наблюдались такие ошибки, как: элизии (*письмо-пимо, колобок-кобок, помидор-подор, барабан-бабан*); перестановка звуков (*маятник-маятник*); сокращения при стечении согласных (*компот-копот, навлин-палин, тюльпаны-тюпаны, автобус-атобус, птенцы-тецы*); вставка согласных в слог (*бусы-бутсы*). Слова, которые детям казались сложными, дети отказывались произносить.

Во втором задании – исследование сформированности слов сложной слоговой структуры, дети допускали ошибки в произнесении всех слов. Наблюдались следующие нарушения: нарушения при стечении согласных звуков (*сковорода-коворода, простокваша-потокваша, транспорт-трапот, аквалангист-лагист*), элизии (*парикмахерская-паримаская*) [1].

В третьем задании, где нужно было повторять ряды слогов, дети не справились ни с одной пробой: менял местами слоги, проговаривал другие слоги. В четвертом задании (обследование способности воспроизведения ритмической структуры), например мальчик Никита справился с пробой хлопки в ладоши столько раз, сколько точек на карточке, и с пробой «повторение ударов за логопедом» с ритмическим рисунком !-! после нескольких повторений. Остальные дети не выполнили пробу.

В задании пять все пять детей не смогли определить количество слогов и правильно отхлопать ритмический рисунок слова. Например, Глеб хлопал больше, чем нужно, не понимал в чем суть задания. Никита, в шестом задании допускал грубые ошибки во всех предъявленных словах, некоторые слова и вовсе не произнес, хотя логопедом были предъявлены несколько раз.

**2 уровень** (7-12 баллов, ниже среднего) – наблюдается у тринадцати обследуемых – 65% (Аня Д., Дима А., Ангелина П., Ева Н., Рината Д., Дима Д., Настя Д., Оля П., Максим В., Женя П., Олег Б., Валера Л., Сережа Л., Настя П.). В первом задании у Ани Д. и Евы Н. нарушения наблюдаются в трехсложных словах со стечениями согласных, четырехсложных словах из открытых и закрытых слогов: элизии (*комната-коата-тата-коомта*); у всех детей зафиксированы сокращения при стечении согласных (*пипетка-пипека, панамка-анака*). Все дети, кроме Жени П. и Валеры Л. допускали следующие ошибки в четырехсложных, трехсложных словах, а также в словах со стечением согласных: элизии (*ежевика-евика, пианино-пинино*); сокращения при стечении согласных (*матрешка-матешка*); вставка согласных в слог (*клубника-клублуника*); антиципации (*гнездо-генездо*).

Во втором задании у детей, показавших уровень ниже среднего, наблюдались следующие нарушения в словах: элизии (*милиционер-ициционер, аквалангист-аквагист парикмахерская-паммахерская*); сокращения при стечении согласных (*транспорт-танспот*); вставка согласных в слог (*аквариум-акрвариум*); замена слогов в слове (*парикмахерская-примашеская*).

При исследовании возможности повторения ряда слогов (задание 3), у Евы, Димы, Насти П., Жени вызвали затруднения слоги из пробы 4, с остальными пробами дети справились хорошо. Аня, Дима и Ангелина выполнили пробу 1, 2, 3, слова из пробы 4 были сокращены до двух слогов (с пробой 4 не справились). В четвертом задании дети хорошо справились с заданием хлопки в ладоши по количеству точек на кружочке. С пробой 1 после двух повторений справились семеро детей (Аня, Ева, Дима, Сережа, Женя, Олег и Сережа). Ангелина после второго предъявления допускала ошибки во всех словах пробы. С пробой 3 справилась только Ева после двукратного предъявления. Аня, Дима и Ангелина не смогли произнести удары из пробы 4. В пятом за-



дании никто из данной группы детей не справились с заданием. При выполнении задания не учитывалось количество слогов в слове, количество хлопков не соответствовало количеству слогов. В шестом задании все дети допускали ошибки в предложениях и искажали слоговую структуру слов по типу элизия, персеверация, пропуски слога.

**3 уровень** (13-19 баллов, средний) – наблюдается у двух обследуемых – 29% (Миша А., Александра П.) У детей отмечены такие нарушения как: элизии (*пианино-пинино*); сокращения при стечении согласных (*мат-решка-матешка*, *волк-вок*, *клубникаа-клубника*, *птенцы- тенцы*). Во втором задании наблюдались такие ошибки, как элизии (*милиционер-миционер*); замена звуков в слове (*простокваша-проскокваша*) и сокращения при стечении согласных (*аквалангист-аквалагист*, *транспорт-танспот*). В третьем задании дети затруднялись только в четвертой пробе – повторение ряда слогов с выделением одного слога. В четвертом задании Миша правильно воспроизвёл ритмическую структуру после второго раза. Александра после первого и после второго предъявления допускала ошибки в воспроизведении ритмических структур. В пятом задании Александра подсчёт количества частей осуществляет верно, но не воспроизводит ритмическую структуру слов 2 класса. Миша сумел воспроизвести ритмическую структуру слов, но посчитать количество слогов не смог. В шестом задании у детей искажения слоговой структуры и ошибки наблюдаются в 4-5 предложениях.

**4 уровень** (20-24 баллов, высокий) – не был выявлен ни у кого из детей – 0%.

Таким образом, проведенное исследование позволила нам установить, что дети с ОНР III уровня имеют ниже среднего уровень развития слоговой структуры слова. Обследуемые дети чаще допускали такие ошибки, как: элизии; сокращения при стечении согласных; замена звуков в слове и сокращения при стечении согласных; добавление лишнего слога и замены слогов предыдущим (прогрессивная ассимиляция) [1].

#### **Список использованных источников:**

1. Коротовских, Т.В., Пяшкур, Ю.С. Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114). – С. 173-178.
2. Левина, Р.Е. Нарушение слоговой структуры слова у детей / Левина Р.Е. – Текст: непосредственный // Специальная школа. – 1959. – Вып. 4. – С. 86-89.
3. Титова, Т.А. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с речевой патологией / Т.А. Титова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 144 с. – Текст: непосредственный.

**Загаева А.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Рюмина Ю.Н.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Рассмотрен потенциал сюжетно-ролевые игры как средства развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, логопедическая работа, диалогическая речь, логопедическая работа, сюжетно-ролевые игры.

**Zagayeva A.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Ryumina Yu.N.**,  
Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## STORY-ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING DIALOGIC SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** The article examines the features of dialogic speech in older preschoolers with general speech underdevelopment. The potential of story-role-playing games as a means of developing dialogic speech in older preschoolers with general speech underdevelopment is considered.

**Key words:** general underdevelopment of speech, speech therapy work, dialogic speech, speech therapy work, story-based role-playing games.

В настоящее время проблема развития навыков диалогической речи главная в коррекционном обучении детей дошкольного возраста с данной патологией, так как диалог – это главная форма подключения ребенка в общественные взаимоотношения и овладения им культурно-исторического опыта.

По мнению Т.А. Власовой, Т.Н. Ушакова, В.И. Яшиной, диалогическая речь – один из основных факторов, которые определяют психологическую готовность детей к обучению школы. Особенности развития речи детей с ЗПР учеными исследовались в различных аспектах: особенности грамматики, низкая активность речи, низкий объем лексики, фонемная недоразвитие при понижении познавательной деятельности, формирования коммуникации и связной речи детей.

Согласно В.П. Глухову, развитие диалогической речи – важнейшая задача речевого развития детей с ОНР, в связи с тем, что у этих детей выявляются трудности в диалогическом общении, составлении высказываний. У них низкий запас слов, сложности в строении синтаксических конструкций. Они не всегда могут осуществить синтез элементов в единое целое, что ведет к отставанию от нормы [2].

Нарушения в развитии диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР обнаруживаются в низком уровне овладения средствами коммуникации, а именно: малый запас слов, аграмматизмы, простые конструкции предложений, полиморфное нарушение звуков, ошибки в речи и не всегда правильное понимание слов, что как правило ведет к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми и как следствие дети испытывают трудности в обучении.

Итак, у детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте диалогическая речь развивается и формируется правильно, что имеет большое значение для дальнейшего обучения в школе и всесторонне развитой личности. У детей с ОНР как правило без логопедической работы по развитию диалогической речи данный уровень не достигается. Именно поэтому необходимо осуществлять комплексно логопедическую работу с детьми дошкольного возраста по развитию диалогической речи.

Большую роль в развитии диалогической речи имеют игры, которые можно использовать не только при проведении непосредственной образовательной деятельности, но и в свободной. Бесспорным достоинством игр является то, что они создают положительный эмоциональный фон, который необходим для эффективной коррекционной деятельности в развитии диалогической речи.

Следовательно, игра занимает важное место в жизни детей дошкольного возраста. В ходе игр дети коммуницируют, при этом у них развивается речевое общение. Следовательно, эффективным средством в развитии диалогической речи детей дошкольного возраста с ОНР является сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра – творческая игра, представляющая деятельность, в ходе которой дети выполняют роли взрослых и в намеренно организованных условиях игры отображают деятельность взрослых и взаимоотношения между ними.

Сюжетно-ролевая игра – это главный вид игры в дошкольном возрасте.

Особенности сюжетно-ролевой игры выделяют М.П. Овсянникова К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин:

- их создают сами дети;
- их деятельность имеет самостоятельный характер;
- эмоциональная яркость и душевный подъём детей;
- независимость;
- инициативность;
- творчество.

Анализируя научные работы по проблеме использования сюжетно-ролевых игр в коррекционно-образовательном процессе и их роли в развитии речи детей дошкольного возраста, мы выделили ряд основных существенных характеристик данного вида игр, и подходы к определению решаемых в рамках нашей темы задач (Табл. 1).

Таблица 1

**Анализ подходов в определении роли сюжетно-ролевых игр  
в развитии речи детей дошкольного возраста**

| <i>Автор</i>   | <i>Понимание сущности<br/>сюжетно-ролевой игры</i>                                                                                           | <i>Решаемые задачи<br/>в области развития речи дошкольников</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В.В. Гербова   | Ведущая деятельность детей, определяющая его всестороннее, полноценное развитие                                                              | В особенности существенным для развития диалога имеет деятельность кооперативного типа, к которой относится сюжетно-ролевая игра, в ходе которой дети организуют игровую среду, выдумывают тему и раскручивают сюжет, проигрывают диалоги по ролям и входят в многообразные настоящие отношения.                                                                                                                                                                                                                                      |
| А.Г. Арушанова | Сформированность сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте у детей необходимо анализировать как уровень речевой компетенции ребенка | Игра как сфера общения детей располагает на свободу в отборе компаньонов, темы и игровых поступков, педагог является равным при этом. Диалог развивается в игре не с помощью взрослого, а в результате саморазвития. Устройством такого саморазвития проявляется появление и решение противоречий между наблюдающимися средствами коммуникациями и требованиями к их действенности в игре. Дошкольники, с помощью игры сами овладевают новейшими видами коммуникации, которых им недостаточно, в которых они чувствуют необходимость. |
| М.И. Лисина    | Игра занимает в особенности значимую роль в развитии диалога детей                                                                           | Благодаря игре организуется непринужденная, мотивированная коммуникация между ее участниками. Чем состоятельнее и вернее диалог ребенка, тем свободнее ему объяснить свои мысли, тем обширнее его потенциал в изучении окружающего мира, тем деятельнее происходит его психическое развитие.                                                                                                                                                                                                                                          |
| Э.Л. Короткова | Цель игры – развитие диалоговой речи детей. Сюжетно-ролевой игрой можно осуществлять управление.                                             | В организованной деятельности с детьми можно усложнять диалог, т.к. синтаксическая форма делается более сложной и расширяется словарь.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| С.А. Козлова   | Основой сюжетно-ролевой игры является представляемая деятельность                                                                            | Предназначение сюжетно-ролевой игры в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и осуществляет ее в организованной им самостоятельной игровой обстановке, а следовательно, в игру выносит свои представления, свое отношение к тому действию, участником которого он становится.                                                                                                                                                                                                                                                  |

| <i>Автор</i>      | <i>Понимание сущности сюжетно-ролевой игры</i>                                                                          | <i>Решаемые задачи в области развития речи дошкольников</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ф.А. Сохин        | Для психического развития ребенка уровень сформированности игры напрямую зависит от уровня развития воображения         | У детей в старшем дошкольном возрасте воображение принимается играть главную роль в познании и у ребенка возникает способность к воспроизведению воображаемой обстановке, что считается показателем деятельного познания и готовности ребенка к игровой деятельности.<br>Важное значение игры, которое связано с деятельностью воображения, состоящее в том, что у ребенка формируется необходимость в реорганизации, окружающей мира, желанию к сотворению нового. Оно объединяет в сюжетной линии игры настоящие и выдуманные события, одаряет новейшими свойствами и функциями известные объекты. Проигрывая различные профессии вживается в них, пробирается в его эмоции и настроения, обогащая этим свою личность.                                                                            |
| О.С. Ушакова      | Для деятельного воздействия педагога на диалог ребенка имеют театрализованные игры, которые относятся к сюжетно-ролевым | Театрализованные игры делятся по следующим видам: игры в театр и разнообразные элементы театра в самодетельных сюжетно-ролевых играх.<br>Театрализованные игры являются эффективным средством для закрепления диалоговой речи. Дети преднамеренно назначают цель для того, чтобы правильно изобразить речь взрослого, или литературного персонажа. Немаловажно обучить ребенка театрализованной игре. Для этого важно выработать заинтересованность к театрализованным играм. Для этого можно показывать детям различные кукольные спектакли, которые представляют педагоги по различным произведениям знакомым детям. Далее необходимо вызывать у детей желание принимать участие в театрализации, расширять отдельные фразы в диалогах героев, постоянные обороты зачина и концовки произведения. |
| А.Н. Леонтьев     | Реплики в сюжетно-ролевой игре                                                                                          | Процесс порождения реплики необходимо начинать с мотивационной деятельности. Учет роли мотивации содействует овладению материалом, плодотворному введению детей в организацию деятельности.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Д.В. Менджерицкая | Сюжетно-ролевая игра создается на межличностных взаимоотношениях, реализующихся при коммуникации                        | Ролевая игра – игра обучающей, т.к. благодаря ей осуществляется отбор языковых средств, содействует формированию диалога, помогает смоделировать диалог в многообразных речевых обстоятельствах. Следовательно, сюжетно-ролевая игра является упражнением для развития навыков и умений диалогической речи в условиях межличностного общения. Следовательно игра имеет обучающую роль.<br>Развивая у дошкольников, способность выступить в роли роль персонажа, лицезреть себя с позиции партнера по коммуникации, игра направляет детей на планирование личного речевого поведения и поведения партнера, вырабатывает у детей самоконтроль и осуществлять беспристрастную оценку личным поступкам и поступкам других. Следовательно игра имеет ориентирующую функцию.                              |

Следовательно, что между диалогом и сюжетно-ролевой игрой существует взаимосвязь: речь формируется и активизируется в ней, игра развивается под влиянием диалога.

Для выявления уровня и особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо использовать следующие критерии и показатели, отраженные в таблице 2.

## Диагностическая карта изучения диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

| <i>Критерий</i>                             | <i>Показатели</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>Диагностическое задание</i>                 |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Уровень развития умения задавать вопросы    | ребенок сам верно отвечает на вопросы развернутым ответом                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | «Ответь на вопрос»<br>Автор: И.С. Назметдинова |
| Уровень развития умения отвечать на вопросы | ребенок задает от 10 и более логичных, последовательных вопросов, которые служат для уточнения и развития диалога                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | «Задай вопрос»<br>Автор: И.С. Назметдинова     |
| Уровень овладения речевым этикетом          | ребенок владеет этикетом речи, применяет разнообразные речевые формы в определенных ситуациях. Умеет применять разные типы предложений, в состав которых входят фразы вежливости и обращение к собеседнику. К взрослым обращается на «Вы», используя фразы: «Извините», «Скажите, пожалуйста»                                                                                                                               | «Речевой этикет»<br>Автор: А.В. Чулкова        |
| Уровень сформированности реплицирования     | ребенок активно контактирует с собеседником. На реплики реагирует быстро, применяет разнообразные виды реплик, в т.ч. и реплики, которые побуждают собеседника к действиям речи. Дети поддерживают общение на разнообразные темы. По желанию собеседника ребенок поддерживает диалог на определенную тему. Микро-диалоги включают от 3 до 7 диалогических единств                                                           | «Реплицирование»<br>Автор: А.В. Чулкова        |
| Уровень развития умения составлять диалог   | ребенок составляет диалоги по предложенной картинке. Диалоги имеют сложную структуру от 4 до 6 и более двучленных диалогических единств. В составе диалогических единств содержится этикет речи. Диалог отображает сюжет изображения, возможен отход от основного сюжета. Ребенок применяет прямую речь при передаче смысла сюжета. Речь ребенка правильная, возможны незначительные грамматические и синтаксические ошибки | «Составь диалог»<br>Автор: А.В. Чулкова        |

Таким образом, для выявления уровня и особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо использовать следующие критерии: умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, умение составлять диалог, владение речевым этикетом, реплицированием. В соответствии с критериями отобраны методики для выявления уровня и особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Следовательно, для выявления уровня сформированности умения отвечать на вопросы можно применять методику И.С. Назметдиновой «Ответь на вопросы». В ходе предложенной методики необходимо проводить исследование индивидуально. Педагог предъявляет ребенку вопросы, на которые ему необходимо ответить полным ответом.

В методике предложены следующие вопросы:

1. Как тебя зовут?
2. Где ты живешь?
3. Чем ты любишь заниматься?
4. Какие у тебя любимые игрушки?
5. Во что ты любишь играть?
6. У тебя есть друзья?
7. Как зовут твоих родителей?
8. Куда ты любишь ходить?
9. Что ты сегодня делал?
10. Что ты будешь делать вечером?

В случае затруднений при проведении методики педагог может предложить ребенку переспросить.

По результатам проведения данной методики ребенку присваивается один из уровней: высокий, средний или низкий.

Данные уровни характеризуются следующим образом:

Высокий уровень – ребенок сам верно отвечает на вопросы развернуто.

Средний уровень – ребенок сам отвечает на вопросы, при этом ответы не полные, периодически задает уточняющие вопросы.

Низкий уровень – ребенок отвечает на больше 5 вопросы, при этом вопросы краткие, в ходе ответов много уточнений, не всегда отвечает по теме вопроса.

Для выявления уровня развития умения задавать вопросы можно использовать методику И.С. Назметдиновой «Задай вопрос». В ходе предложенной методики необходимо проводить исследование индивидуально. Педагог предлагает ребенку придумать вопросы на свободную тему.

По результатам проведения данной методики ребенку присваивается один из уровней: высокий, средний или низкий.

Данные уровни характеризуются следующим образом:

Высокий уровень – ребенок смог сформулировать больше 10 последовательных уточняющих вопросов, для развития диалога.

Средний уровень – ребенок смог сформулировать 5-9 хаотичных вопросов.

Низкий уровень – ребенок смог сформулировать 1-4 разрозненных вопросов.

Для выявления уровня развития умения задавать вопросы можно использовать методику А.В. Чулковой «Речевой этикет». В ходе предложенной методики необходимо проводить исследование индивидуально. Педагог предлагает ребенку речевые ситуации, по следующим темам: знакомство, просьба, извинение, приветствие, конфликт в игре, обращение к взрослому. Ребенку необходимо ответить на вопросы по конкретной ситуации.

По результатам проведения данной методики ребенку присваивается один из уровней: высокий, средний или низкий.

Данные уровни характеризуются следующим образом:

Высокий уровень – ребенок обладает речевым этикетом, пользуется в разговоре различными формами для конкретной речевой ситуации. Принимает различные типы предложений, в которых содержатся фразы вежливости и обращение к собеседнику. К взрослым обращаются на «Вы», используя следующие фразы: «Извините», «Скажите, пожалуйста».

Средний уровень – ребенок обладает речевым этикетом только в отработанных ситуациях. Речь однообразна, наблюдаются штампы в речи, при этом он не обращает внимание на собеседника. В случае затруднений использует косвенную речь, при этом имеются ошибки.

Низкий уровень – ребенок имеет малый набор фраз речевого этикета, но использует их не всегда правильно. Применяет одну общеупотребительную форму, не умеет использовать аналоги. Ребенок не знает речевых оборотов, что выражается в сложности вступления в общение. Он не может сам использовать фразы по подражанию. Ребенок мешает формы обращения к ребенку и взрослому.

Для выявления уровня сформированности реплицирования можно использовать методику А.В. Чулковой «Реплицирование». В ходе предложенной методики необходимо проводить исследование индивидуально. Ребенку предлагается поговорить с взрослым по телефону. Взрослый произносит реплики-стимулы, а ребенок реплики-реакции. После того как реплики произнесены, ребенку предлагается продолжить общение, если ребенок затрудняется, педагог произносит следующую реплику.

По результатам проведения данной методики ребенку присваивается один из уровней: высокий, средний или низкий.

Данные уровни характеризуются следующим образом:

Высокий уровень – ребенок проявляет активность при вхождении в контакт с собеседником. На реплики реагирует адекватно, применяет разные реплики. Свободно проявляют себя в разговоре на разнообразные темы и могут поддержать диалог на конкретную тему. Микро-диалоги включают 3-7 диалогических единств.

Средний уровень – ребенок проявляет активность при вхождении в разговор, но не выражает инициативу в его продолжении, абстрагируется. Он не поддерживает общение на конкретную тему. Ребенок в ходе беседы пытается высказать собственное мнение, в следствие чего изменяется тема разговора. Он крайне редко использует реплики, которые вызывают общение собеседника. Реплики-реакции ребенка являются короткими однословными предложениями или имеют сложные конструкции. Микро-диалоги включают 1-2 диалогических единств.

Низкий уровень – ребенок включается в диалог пассивно, активность речи низкая. Диалог проходит медленно, ребенок часто останавливается. У него нет заинтересованности в диалоге. Разговор поддерживает педагог, ребенок не показывает инициативы. Реплики-стимулы как правило содержатся в разговоре крайне редко, реплики у ребенка – однотипные, однословные. Микро-диалоги включают 1 диалогическое единство простой структуры.

Для выявления уровня сформированности умения составлять диалог можно использовать методику А.В. Чулковой «Составь диалог». В ходе предложенной методики необходимо проводить исследование индивидуально. Ребенку предлагается изображение разговаривающих детей. Педагог предлагает придумать ребенку диалог, в случае затруднений задаются опорные вопросы.

По результатам проведения данной методики ребенку присваивается один из уровней: высокий, средний или низкий.

Данные уровни характеризуются следующим образом:

Высокий уровень – ребенок может воспроизвести диалог по изображению. Диалоги ребенка имеют сложную структуру 4-6 и больше двучленных диалогических единств. В диалогических единствах используется речевой этикет. Диалог отображает сюжет изображения, возможен отход от главного сюжета. Ребенок пользуется прямой речью и может передать смысла сюжета изображения. Речь ребенка правильная, возможны некоторые грамматические и синтаксические ошибки.

Средний уровень – ребенок воспроизводит диалог по изображению. Диалоги имеют от 1-3 диалогических единств. Ребенок затрудняется в придумывании диалога, не может начинать и оканчивать общение. Реплики содержат одну фразу. В предложениях ребенок употребляет однословные, простые и сложные структуры. Речевой этикет ребенок почти не применяет. Диалоги малосодержательные, они строятся вокруг сюжета изображения или выражают мысли взрослых. В речи ребенка много грамматических и синтаксических ошибок за счет употребления сложных конструкций в предложениях.

Низкий уровень – ребенок не может придумать диалог по изображению. Он составляет отдельные реплики, но при этом определяет тему разговора, которая отображает содержание изображения.

Таким образом, используя рассматриваемые методики можно комплексно провести исследование диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи для разработки дальнейшей коррекционной работы.

Эффективным средством по развитию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является сюжетно-ролевая игра. Введение этого вида деятельности игры в работу по развитию диалогической речи способствует повышению уровня диалогической речи.

В связи с тем, что у детей с ОНР нет заинтересованности к сюжетно-ролевой игре, у них сложности в согласованности действий с другими детьми, то как правило дети играют самостоятельно и диалогическая речь не развивается. Именно поэтому при обучении игре на начальном этапе необходимо на себя брать роль педагогу и является организатором игр, а также исполнять главные роли.

Диалогическая речь взаимосвязана с сюжетно-ролевой игрой. Благодаря игре и развивается и улучшается речь. При проведении игры дети осуществляют деятельность с использованием диалога. Благодаря словам дети учатся выражать чувства и мысли, понимать друг друга, осуществлять различные действия. В особенности видима роль слова в так режиссерской игре, в ходе которой ребенок произносит речь от персонажа.

Элемент режиссуры находится во всех сюжетно-ролевых играх. Данные игры необходимы для закрепления материала по словам, которые уже знает ребенок, по расширению словаря, а также изучению детьми дошкольного возраста с ОНР словосочетаниями, связью слов в предложениях и их построению. Следовательно, благодаря игре происходит активизация речи и как следствие появляется необходимость в межличностном общении.

Чтобы логопедическая работа по развитию диалогической речи с помощью сюжетно-ролевой игры была эффективна нужно учитывать, что у детей с ОНР в отличие от нормы обычно разные возрастные этапы развития сюжетно-ролевой игры. Именно поэтому в развитии диалогической речи важно развивать и улучшать игровые действия и навыки у детей с ОНР посредством сюжетно-ролевой игры.

Выделяют следующие особенности сюжетно-ролевой игры у детей с ОНР:

- однообразие игр и сложности в организации самостоятельной игры;
- необходимость помощи педагога при применении действий с предметами-заместителями и при организации коллективной игры;
- недолгое взаимодействие со сверстниками;
- стереотипное однотипное повторение сюжета;
- непродолжительность игры;
- применение однотипных высказываний речи, коротких фраз или слов.

Следовательно, для того чтобы у детей развивалось игровое взаимодействие, и дети с ОНР достигли соответствующего возрастной норме уровня развития сюжетно-ролевой игры, необходимо специально организованное коррекционное воздействие.

При проведении сюжетно-ролевых игр педагог должен учитывать, что дети дошкольного возраста с ОНР быстро устают в игре, поэтому при осуществлении руководства игрой необходимо осуществлять чередование деятельности детей в зависимости, от учета индивидуальных особенностей каждого ребенка и его развития речи.

Работа по развитию диалогической речи детей с ОНР с использованием сюжетно-ролевых игр осуществляется поэтапно.

На первом этапе педагог развивает познавательную, игровую деятельность. Расширяет речевой потенциал, формирует словарь, усваивают новые понятия. При развитии диалогической речи необходимо обращать внимание детей на развитие понимания речи взрослого, его вопросы, обращения, при этом учитывать психологические особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи. При формировании диалога нужно в речь детей добавлять высказывания, образцы речи, простые предложения, которые должны закрепляться в соответствии с изучаемой темой.

Следующий этап начинается с того, чтобы обучить детей обучению детей применять высказывания в речи, распространять предложения с помощью однородных слов, с пониманием синтаксических норм и грамотным оформлением. Также необходимо совершенствовать навыки участия в диалоге, с применением синтаксических норм, типов высказываний [1].

При этом руководство играми со стороны педагога осуществляется в постепенном переходе от главных ролей в роль наблюдателя за игрой, а дети становятся главными участниками игры и проявляют самостоятельность в развитии замысла, формировании сюжета, а также диалогического взаимодействия между собой.

В играх с детьми с общим нарушением речи, нужно расширять представления об окружающем мире, формировать умения выполнять игровые действия и осуществлять игровую деятельность. В процессе проведения сюжетно-ролевых игр педагог должен учитывать, что у детей с общим недоразвитием речи пониженный уровень понимания обращенной речи, в связи с чем нужно учитывать, как ребенок, понимает обращенную к ним речь.

При проведении игр педагог способствует тому, чтобы, ребенок учился описывать свою деятельность словами, что ведет к закреплению навыков диалогической инициативной речи, расширяется словарь, появляется необходимость в межличностном взаимодействии и как следствие складывается коллективизм.

Также для развития сюжетно-ролевой игры у детей с ОНР нужно организовывать беседу на тему игры, при помощи вопросов определять важное, поэтапно раскрыть последовательность игровых действий и лишь затем давать указания.

При организации новой сюжетно-ролевой игры необходимо показать всю игру и ее этапы, а потом играть совместно с детьми, при этом побуждать детей к осуществлению игровых действий [4].

Таким образом, сюжетно-ролевые игры обладают огромным потенциалом в развитии диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и необходимой в развитии диалогической речи, но при грамотно организованном обучении.

#### **Список использованных источников:**

1. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А. Бизикова. – Москва: Скрипторий, 2018. – 136 с. – Текст непосредственный.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Владос, 2012. – 168 с. – Текст непосредственный.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2019. – 416 с. – Текст непосредственный.
4. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 160 с. – Текст непосредственный.
5. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольника / О.С. Ушакова. – Москва: Изд-во института психотерапии, 2016. – 237 с. – Текст непосредственный.



**Классен А.Ф.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Коротовских Т.В.**,  
канд. психол. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК**

**Аннотация.** В статье рассмотрена актуальность проблемы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Охарактеризованы уровни общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, выявлены их признаки. Описана работа по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием серии сюжетных картинок.

**Ключевые слова:** речь, монологическая речь, связная речь, общее недоразвитие речи, серии сюжетных картинок.

**Klassen A.F.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Korotovskikh T.V.**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **THE FORMATION OF COHERENT SPEECH AMONG PRESCHOOL CHILDREN WITH COMMON SPEECH UNDERDEVELOPMENT WITH THE HELP OF SERIES OF NARRATIVE PICTURES**

**Abstract.** The article examines the relevance of the problem of forming coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment. The levels of general speech underdevelopment in preschool children are characterized, their signs are identified. The work on forming coherent speech in older preschoolers with general speech underdevelopment using a series of story pictures is described.

**Key words:** speech, monologue speech, coherent speech, general speech underdevelopment, series of story pictures.

В настоящее время одной из важных проблем является обучение и воспитание детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения. Согласно современным исследованиям, в последние годы в 2,5 раза увеличивается количество детей с нарушениями речи в сравнении с 70-80-ми годами прошлого века. Большинство – дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). В целом, проблема обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи является актуальной и требует комплексного подхода к ее решению. Однако, стоит отметить, что проблема обучения и воспитания детей с нарушениями речи не является новой. Эта проблема существует уже много лет и имеет свои особенности. Например, дети с нарушениями речи могут испытывать трудности в общении со сверстниками, что может привести к социальной изоляции и низкой самооценке. Кроме того, дети с нарушениями речи могут испытывать трудности в обучении чтению и письму, что может негативно сказаться на их успеваемости в школе. Поэтому важно начинать работу по коррекции нарушений речи как можно раньше, чтобы минимизировать негативные последствия для ребенка. Для решения проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями речи необходимо проводить комплексную работу, включающую в себя как медицинскую, так и педагогическую помощь. Медицинская помощь включает в себя диагностику и лечение нарушений речи, а педагогическая помощь – коррекцию нарушений речи и развитие навыков общения.

Речь ребенка старшего дошкольного возраста должна быть связной. В данном возрасте дети более глубоко познают окружающий мир, они стараются проникнуть в суть вещей и осознают причинно-следственные связи явлений. Поэтому старший дошкольник должен уметь самостоятельно дать описание предмета или явления, развернуто отвечать на вопросы, составлять рассказ о событиях собственного опыта. Также дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования грамотной речи, которая является одним из основных критериев успешного обучения в школе и коммуникации с окружающими людьми.

По определению Ф.А. Сохина «связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях» [1]. То есть, когда ребенок учится говорить, то он учится мыслить, но в это же время он совершенствует свою речь, учась мыслить. Связная речь является важным компонентом языковой системы. Развитие связной речи происходит с формированием психических процессов, деятельности и общения.

Для полноценного формирования связной речи необходимо взаимодействие таких процессов как мышление и восприятие с речевым развитием. Чтобы речь была связной, нужно уметь отбирать содержание, то есть иметь представление об объекте рассказа, владеть навыками анализа, выделять основные свойства и качества, устанавливать временные отношения и связи между предметами и явлениями. Также, немаловажным элементом связности речи, является умение использовать языковые средства.

Наиболее сложной формой речи является монологическая речь. Монолог – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах или явлениях действительности (В.П. Глухов) [3]. У детей с нормотипичным развитием в 2-3 года появляются первые формы монолога. Наиболее интенсивного развития эта форма речи достигает в старшем дошкольном возрасте, так как ситуативная речь заменяется на контекстную, а все компоненты речи завершают свое формирование.

Общее недоразвитие речи – форма речевой аномалии у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и звукопроизносительной сторонам речи [4].

Р.Е. Левина впервые сформулировала обоснование ОНР в 50-60-е гг. XX в. И подробно описала три уровня в зависимости от тяжести дефекта.

Первый уровень ОНР характеризуется полным отсутствием или ограниченным развитием речи, которая состоит в основном из звукоподражаний и аморфных слов. Ребенок активно использует невербальные средства общения. Его речь понятна близким людям и в конкретной ситуации. Разные предметы зачастую дети называют одним и тем же словом. Звукопроизношение нарушено, в том числе и звуки раннего онтогенеза. Слоговая структура слов и ритм грубо искажаются. Понимание речи ограничено, но пассивный словарь шире активного. Слова не связаны между собой по грамматическим правилам [2].

При втором уровне ОНР активность детей увеличивается. В сравнении с первым уровнем, дети в своей речи используют простые фразы. Словарь в основном состоит из бытовых слов. В речи детей появляются служебные части речи, а именно некоторые предлоги и союзы, но часто искажают и смешивают их по значению. Редко употребляют частицы. Звукопроизношение и слоговая структура слова не сформированы [3].

Для третьего уровня ОНР характерно наличие развернутой фразовой речи с фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими нарушениями. При относительно свободном общении, дети постоянно нуждаются в помощи взрослого, который поясняет их речь. Навыки словообразования не сформированы. Основу активного словаря составляют существительные и глаголы. Предложно-падежные конструкции употребляют неправильно. В связном высказывании нарушена последовательность и логика изложения [3; 5].

Четвертый уровень ОНР отличается отдельными недостатками в лексико-грамматическом строе речи, которые могут вызывать трудности при обучении ребенка чтению и письму.

Наиболее распространен третий уровень ОНР. Представим наиболее подробную характеристику данного уровня.

1. Понимание речи: дети с третьим уровнем ОНР могут понимать простые инструкции и вопросы, но могут испытывать трудности с пониманием более сложных предложений и контекста, а также переносных значений, обобщающих понятий и устойчивых выражений. Речевая активность снижена.

2. Звукопроизношение: могут иметь проблемы с произношением некоторых звуков, но большинство звуков произносят правильно. Нарушения наблюдаются в сложных по артикуляции звуках (шипящих, свистящих, сонорных, мягких, твердых, глухих и звонких согласных), тогда происходит пропуск или замена на более простые или близкие фонетические группы звуков. В изолированном положении звуки произносятся правильно.

3. Словарный запас: имеют ограниченный словарный запас, но уже могут использовать простые предложения и выражать свои мысли. Активный словарь намного меньше, чем у детей с нормальной речью. Из-за ограниченности словарного запаса речь обеднена и стереотипна.

4. Грамматический строй речи: дети с третьим уровнем ОНР могут иметь проблемы с грамматикой, например, неправильно использовать падежи, времена глаголов и согласование слов. Структура предложения нарушена, так как дети пропускают главные и второстепенные члены.

5. Фонематическое восприятие: дети не различают звуки, которые похожи по акустико-артикуляторным признакам. Задания на выделение первого и последнего слога в слове остаются труднодоступными, в подборе картинок с заданным звуком наблюдаются затруднения. Фонематическое восприятие зависит от выраженности недоразвития лексики и грамматики.

6. Психическое развитие: интеллектуальное развитие приближено к норме. У детей наблюдается неустойчивое внимание, трудности с его распределением. Вербальная память снижена. Продуктивность запоминания снижена. Заучивание стихов затруднено из-за отсутствия чувства ритма и рифмы. Для детей недоступны сложные инструкции. Словесно-логическое мышление не сформировано, операции анализа и синтеза, сравнения и обобщения тяжело усваиваются [3].

7. Коммуникативная деятельность: нарушена. Затруднен процесс взаимодействия с окружающими.
8. Эмоционально-волевая сфера: неустойчивость настроения, возбудимость.

Ограниченность словарного запаса и отставание в усвоении лексической и грамматической сторон речи задерживают процесс овладения связной речью. Связная речь детей с ОНР третьего уровня характеризуется: недостаточной развернутостью высказываний, нарушением логической последовательности событий, пропусками смысловых частей текста, фрагментарностью, грубыми нарушениями композиции текста, бедностью языковых средств, длительными паузами, многочисленными повторениями сказанного [3]. При составлении рассказов-описаний дети обычно перечисляют части описываемого предмета или называют несущественные их признаки. Все виды творческого рассказывания остаются для детей недоступными, обычно дети подменяют творческое задание на знакомый пересказ. При пересказе текстов дети пропускают важные смысловые части, а также упускают главных лиц. Рассказывание по сериям сюжетных картинок также затруднено. Дети не понимают сюжет картинок, действующих лиц. Зачастую перечисляют незначительные детали, затрудняются в подборе подходящих по значению слов.

Формирование связной речи у детей с ОНР требует особого подхода и специальных методик. В первую очередь, необходимо работать над развитием фонематического слуха и произносительной стороны речи. Ребенок должен научиться правильно произносить звуки, различать их на слух и использовать в речи.

Далее следует работа над лексическим запасом. Ребенок должен научиться понимать значения слов и правильно их использовать в речи. Для этого используются различные игры и упражнения, направленные на расширение словарного запаса и развитие навыков словообразования.

Также важно работать над грамматическим строем речи. Ребенок должен правильно строить предложения, использовать различные части речи и согласовывать их между собой. Для этого используются упражнения на составление предложений, рассказы по картинкам и др.

Кроме того, важно развивать навыки связной речи. Ребенок должен научиться составлять рассказы, пересказывать тексты, описывать предметы и события.

В работе над формированием связной речи, многие авторы используют методику рассказывания по серии сюжетных картинок.

По мнению В.И. Яшиной «в рассказывании по серии сюжетных картин ребенок учится составлять повествовательные рассказы: указывать место и время действия, развивать сюжет, соблюдать композицию и последовательность изложения, а в рассказах по одной картине – придумывать предшествующие и последующие события» [5].

Данная форма работы эффективна, так как происходит постепенный переход от простого высказывания к развернутому. Сначала педагог с детьми последовательно разбирают отдельно каждую картинку. Далее с помощью опорных вопросов определяют общее содержание картин. Затем каждый ребенок составляет высказывание по отдельным картинкам из серии, потом переходит к рассказу по нескольким фрагментам и далее по всей серии.

Обучение рассказыванию по серии сюжетных картинок следует начинать после того, как дети усвоили навыки по описанию предметов и картин, а также после серии занятий по обучению пересказу.

Требования, предъявляемые к сюжетным картинкам:

1. Картины должны быть интересны и понятны для детей.
  2. Картины должны воспитывать положительное отношение к окружающему.
  3. Изображения на картинах должны быть реалистичными, так как условные изображения не всегда правильно воспринимаются детьми.
  4. Содержание сюжета картин должно быть доступно для детей.
  5. Следует избегать чрезмерного наполнения картин деталями, мешающими понять суть сюжета.
- Но также необходимо учитывать сильное сокращение деталей.

Рассказывание по серии сюжетных картинок не требует составления плана, так как при выставлении картинок в необходимой последовательности и определяет порядок изложения.

Вследствие сказанного, занятия по обучению рассказыванию по картинкам должны решать следующие задачи:

1. Активизация и обогащение словарного запаса.
2. Формирование умений грамматически правильно составлять рассказ.
3. Пробуждение мотивации к составлению рассказов по картинкам.
4. Формирование навыков соблюдения последовательности действий, логики повествования и полной передачи пространственных и временных отношений [4].

Структура занятий по обучению рассказыванию должна обязательно включать предварительную беседу для лучшего понимания содержания картин.

Для формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР необходимо проводить различные виды занятий с картинным материалом:

1. Составление рассказов по сюжетным картинкам с изображением нескольких главных персонажей или инсценировок в пределах общего, известного детям сюжета.
2. Составление рассказов-описаний по сюжетным картинкам.

3. Рассказывание по сериям картин, в которых подробно изображены действия, связанные одним сюжетом.

4. Обучение рассказыванию по отдельной картине из сюжета с придумыванием прошедших и возможных явлений по опорным вопросам.

5. Описание картины, на которой изображен пейзаж [5].

Для наиболее эффективного обучения, рекомендуется использовать следующие приемы, например:

1. Игры с восстановлением порядка серии сюжетных картинок.

2. Игры, которые побуждают к развитию замысла с придумыванием небольшого сюжета с комментированием.

3. Игры с эвристическим характером, направленные на выбор недостающего элемента события.

Для составления рассказов детьми разработаны разные варианты предъявления картин [4]:

✓ Каждому из детей педагог раздает серию картин, которую необходимо разложить в логической последовательности. Далее на доске выставляется серия картин, незнакомая детям и, где нарушена последовательность. Педагог задает вопрос: «Правильно ли поставлены картины? Что нужно сделать, чтобы было правильно?» Дети находят ошибку и расставляют картины в нужной последовательности. Затем проводятся различные упражнения для показа способов составления предложений и их связи в рассказе, а также разнообразных средств выразительности. Далее дети предлагают название для сюжета и придумывают рассказ к последовательности картин.

✓ Серию картин педагог выставляет на доске, но открытой оставляет только первую, остальные закрыты от детей и предлагает составить начало рассказа. Далее последовательно открываются следующие картины, и дети по каждой придумывают рассказ дальше. Этот вариант развивает у детей воображение, умение предвидеть развитие сюжета [5].

✓ Детям предлагается серия из 4 картин, где открыты первая и последняя картины. Дети придумывают рассказ по первой и последней картине, затем открываются закрытые и составляется еще один вариант рассказа. Такой вариант позволяет формировать у детей понятие о композиции рассказа.

✓ Педагог предлагает серию из 4 картин, из которых открыта только последняя и задает вопрос «Что могло здесь произойти?». Ребенок рассказывает, затем открывает первую картину. Когда дети увидят всех героев сюжета, они опять придумывают рассказ. После того, как откроются все картины, дети снова придумывают рассказ. Этот вариант развивает логику и воображение, а также помогает закрепить у детей представления о композиции рассказа.

✓ Детям предлагается серия из 5 картин, где открыта только первая. Дети придумывают рассказ, а затем педагог спрашивает «Как вы думаете, что может произойти с героями дальше?». Затем открывается третья и пятая картины, и дети придумывают рассказ по открытым картинам. При таком варианте сюжет раскрывается постепенно [4].

Основными преимуществами использования на занятиях сюжетных картин являются: побуждение интереса у ребенка к занятию; преодоление быстрой утомляемости; более легкое усвоение и запоминание предъявляемого материала; эффективная систематизация полученных знаний и выделение главных элементов в изучаемом объекте.

В педагогической литературе многими авторами работа с серией сюжетных картин рассматривается как важное средство развития связной монологической речи, в то же время прослеживается недостаточная изученность данного направления работы.

Таким образом, одной из основных задач по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР является обучение рассказыванию по серии сюжетных картин. Такое рассказывание развивает логические операции мышления и воображение детей, тренирует зрительную память, обогащает словарный запас, формирует умение строить логический правильный рассказ и развивает связную монологическую речь, что впоследствии определяет готовность к школьному обучению.

Целенаправленное формирование связной речи имеет большое значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием. Формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Дети с третьим уровнем ОНР нуждаются в дополнительной помощи и поддержке для развития их речевых навыков. Это может включать в себя занятия с логопедом, специальные программы обучения и поддержку со стороны родителей и учителей. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и каждый случай ОНР может иметь свои особенности. Поэтому важно своевременное обращение к специалистам, чтобы получить индивидуальную коррекционную помощь.

Необходимо также отметить, что для успешной работы с детьми с нарушениями речи необходимо использовать индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особенности и потребности. Это позволит достичь наилучших результатов в коррекции нарушений речи и развитии навыков общения.

Важно помнить, что формирование связной речи у детей с ОНР – это длительный процесс, который требует терпения и настойчивости. Ребенок должен регулярно заниматься, выполнять упражнения и задания, чтобы достичь желаемого результата. Регулярные занятия и упражнения помогут ребенку достичь желаемого результата и успешно обучаться в школе.

**Список использованных источников:**

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 470 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва: АРКТИ, 2004. – 166 с. – (Библиотека практикующего логопеда). – ISBN 5-89415-211-9. – Текст: непосредственный.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / [Р.Е. Левина и др.]; под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва: Альянс, 2013. – 366, [1] с.: ил. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст: непосредственный.
4. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: [микроформа]: Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 127, [1] с. – Текст: непосредственный.
5. Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2018. – 445, [1] с. – (Высшее образование. Бакалавриат. Педагогическое образование). – ISBN 978-5-4468-7254-1. – Текст: непосредственный.

**Малышко Ю.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
Научный руководитель: **Чуйкова И.В.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** в статье рассматривается понятие монологической речи, развитие речи в онтогенезе, классификация общего недоразвития речи, особенности развития сенсомоторных и высших психических функций, проблемы с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при овладении монологической речью.

**Ключевые слова:** связная речь, монологическая речь, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

**Malyshko Yu.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Scientific supervisor: **Chuiкова I.V.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## MODERN PROBLEMS OF MONOLOGUE SPEECH DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** The article discusses the concept of monological speech, development in ontogenesis, classification of general speech underdevelopment, features of the development of sensorimotor and higher mental functions, problems faced by children with general speech underdevelopment when mastering monological speech.

**Key words:** coherent speech, monologue speech, older preschool children, general speech underdevelopment.

Развитая связная монологическая речь – это залог успешности обучения детей в школе. Проблема формирования монологической речи рассматривалась в педагогическом, логопедическом, психологическом аспектах. Основные направления и содержание коррекционно-логопедической работы рассматривались в психолого-педагогических исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, Е.Н. Мастюковой и др.

Процесс развития связной речи, куда относится и монолог, происходит не сразу, а постепенно. Когда ребенок развивается в хороших речевых условиях, то он способен уже к 4-5 годам рассказать знакомую сказку, а в 5 лет пересказать небольшой по объему рассказ, а также составить повествовательный рассказ по картинке, на основе того, что увидел или услышал. Дети 6 лет с радостью придумывают сказки, рассказы с добавлением в них дополнительных каких-то эпизодов, персонажей, изменяя при этом еще зачин или концовку произведения. Но вот к 7 годам ребенок владеет речью уже полноценно (если, конечно, при этом у него сохранен речевой аппарат, отсутствуют отклонения в психическом и интеллектуальном развитии и воспитывается в нормальной речевой и социальной среде).

В.П. Глухов считал монологическую речь одной из сложных форм речевой деятельности, которая служит для передачи мысли одного лица [1]. Тогда как С.Л. Рубинштейн предполагал, что связная речь передает мысль, желание говорящего и отражает все существенные связи своего предметного содержания [2].

Овладение связной речью возможно только при присутствии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматической структуры речи. Работа по установлению лексико-грамматических средств языка должна быть направлена на решение проблем формирования у ребёнка связной речи.

Под связной речью принято понимать такие развернутые высказывания, которые позволяют человеку систематично и последовательно изложить свои мысли, сделав их понятными для других людей из самого контекста речи, без опоры на конкретную ситуацию. В старшем дошкольном возрасте нормально развивающиеся дети успешно овладевают доступными их возрасту формами связной речи. Существует два типа связной речи: диалогическая и монологическая. Монолог – связная речь одного лица. Цель монолога – сообщение о каких-то фактах. Монологическая речь более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, по-

тому что необходимо ввести слушателей в обстоятельство событий, достичь понимания ими рассказа. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. Монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

Общее недоразвитие речи – сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе.

При анализе литературных источников, можно выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи.

Первый подход – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной, В.Б. Филичева. Второй подход – клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

Несмотря на различие в систематизации видов речевых нарушений, данные классификации исследуют одни и те же явления, но с разных сторон, тем самым дополняя друг друга. Рассмотренные ниже классификации, рассчитаны на решение разных вопросов коррекционного логопедического воздействия. Клинико-педагогическая классификация основывается на межсистемном взаимодействии логопедии с медициной, но отличается от неё, ведущие критерии направлены не на само речевое нарушение, а на объяснение его анатомо-физиологических особенностей. Психолого-педагогическая классификация была разработана в результате применения клинической классификации в педагогическом процессе. Практика разграничила речевых нарушений у детей и взрослых недостаточно» [3].

Р.Е. Левиной, были разработаны и сформулированы критерии и принципы анализа нарушений речи, которые стали основанием нового раздела логопедии – детской логопедии. В настоящее время выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Изначально, профессором Левиной было предложено три уровня ОНР, но она сама говорила о том, что такое деление является условным, оставляя возможность для дальнейшего совершенствования своей концепции. Т.Б. Филичева в 2001 году, исследуя речь дошкольников, выделила еще одну группу детей. Данная группа отличается от выше описанной классификации Р.Е. Левиной, и определяется как четвертый уровень речевого развития [4].

Первый уровень характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована.

Второй уровень характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств.

Третий уровень характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развёрнутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

Т.Б. Филичевой был выделен четвёртый уровень общего недоразвития речи: у детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка.

Четвёртый уровень – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Второй подход – клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

По данным Е.М. Мастюковой можно выделить три основные группы, объединяющих детей по клиническому составу:

- неосложненный вариант общего недоразвития речи. В этом случае отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей данной группы сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями», такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; у детей наблюдается некоторая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и т.д.;

- осложненный вариант общего недоразвития речи. Характеризуется сочетанием речевого дефекта с рядом неврологических и психопатологических синдромов (как синдром повышенного черепного давления, церебрастенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств и пр.). У таких детей отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость и т.д.;

- грубое и стойкое недоразвитие речи, которое обусловлено органическим поражением речевых зон коры головного мозга [5].

Общее недоразвитие речи – дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д. Самостоятельным, или чистым (единственным), дефект речи считается, если несформированными в соответствии с возрастной нормой оказываются звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас и грамматический строй языка.

Причинами такого общего недоразвития речи могут быть:

1. Неправильные условия формирования речи ребенка в семье (дефицит общения со взрослыми и с другими детьми, наличие няни, говорящей на другом языке, проживание с глухими родителями и т.д.).

2. Недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов.

3. Билингвизм, например, в детском саду с ребенком говорят на русском языке, а в семье – на другом.

4. Неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок.

Клинико-педагогическая и психолого-педагогическая классификации взаимно дополняют друг друга и используются как в диагностике, так и при коррекции речевых нарушений.

По мнению Л.С. Выготского, дети с общим недоразвитием речи имеют по сравнению с возрастной нормой особенности развития сенсомоторных, высших психических функций и психической активности.

Внимание. Для детей с недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, недостаточная устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения.

Воображение. Для детей с общим недоразвитием речи характерна быстрая истощаемость процессов воображения, использование штампов в работе и однообразность.

Мышление. Дети с трудом овладевают мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, для них характерна ригидность мышления.

Восприятие. При общем недоразвитии речи восприятие сформировано недостаточно: дети испытывают трудности при соотнесении с сенсорными эталонами и с предметами окружающего мира.

Моторика. Для детей с общим недоразвитием речи характерно отставание в развитии двигательной сферы: движения плохо координированы, снижены скорость и чёткость их выполнения.

Все психические процессы у ребёнка – восприятие, память, воображение, мышление – развиваются с прямым участием речи.

Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцировано и специфично для каждого из компонентов речи. Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей, имеющих ОНР с общим недоразвитием речи, является несовершенной по своей структурно-семантической организации. В речи таких детей наблюдаются нарушения логики связности изложения мысли. Задания на установление лексико-смысловых отношений между объектами вызывает большие затруднения. Речь сопровождается длительными паузами и пропуском отдельных смысловых звеньев, что обусловлено задержкой программирования содержания мысли.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранённым интеллектом наблюдается запаздывающее развитие речи, словарный запас отстает от возрастной нормы и по количественным, так и по качественным характеристикам, присутствуют аграмматизмы, обнаруживается недоразвитая связная речь, нарушения звукопроизношения и фонемобразования. Недостаточно полно происходит овладение системой морфем и, как следствие, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования.

При пересказе или рассказе дети, с ОНР, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.

Проблемы, с которыми сталкиваются дети с (ОНР) при овладении монологической речью:

Ошибочное определение смыслового содержания и замысла рассказа. Также возникают трудности с пересказом и языковым оформлением, логической передачей сюжета и причинно-следственных связей.

Смысловые повторы, потеря связности и целостности. Ребёнок затрудняется строить фразы, прибегает к перефразировкам и жестам, теряет основную нить содержания, путает события, затрудняется в выражении главной мысли, не заканчивает фразы.

Ограниченный словарный запас. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Неумение пользоваться способами словообразования. Детям не всегда удаётся подобрать однокоренные слова, образовать новые слова с помощью суффиксов и приставок.

Проблемы в освоении монологической речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР):

Ограниченный словарный запас. Речь детей бедная и стереотипная, они часто ограничиваются лишь перечислением действий.

Трудности с пересказом. Дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Проблемы с составлением рассказа-описания. Вместо связного рассказа дети часто просто перечисляют отдельные предметы либо их части.

Затруднения в творческом рассказывании. Детям сложно определить замысел рассказа, последовательно выбрать элементы сюжета и реализовать задуманное на языковом уровне.

Нарушение структуры текста. Наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы.

Процесс овладения связной монологической речью осложняется наличием у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.).

Для преодоления трудностей детям с ОНР необходима специальная коррекционная помощь, которая включает обогащение словаря, развитие грамматического и синтаксического строя речи, средств выразительности.

По рассматриваемой проблеме можно сделать вывод, о том, что самостоятельная связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети обладают ограниченным запасом слов и синтаксических



конструкций, а также сталкиваются с серьезными трудностями в организации связного высказывания, синтезе его отдельных компонентов в целостную структуру и в выборе материалов, соответствующих конкретной цели высказывания. Развитие у детей навыков построения развернутых связных высказываний требует одновременной активации их речевых и познавательных способностей.

Таким образом, формирование умений и навыков монологической речи необходимо, чтобы развивать такие важные качества, как связность и целостность, которые взаимосвязаны и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств.

**Список использованных источников:**

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-пресс, 1991. – 533 с.
2. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие / В.П. Глухов. – Москва: В. Секачев, 2014. – 232 с.
3. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст]: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Р.Е. Левина; под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

**Селиверстова М.В.,**

канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Поляева В.А.,** магистрант

БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ И РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** *Содержание статьи посвящено обсуждению проблемы организации и проведения занятий по подготовке к обучению грамоте и развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выделены эффективные средства, методы, игры и игровые упражнения в развитии фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи, применяемые на занятиях по подготовке к обучению грамоте и предложены критерии отбора для их применения в ходе обучения детей данной категории.*

**Ключевые слова:** коррекция нарушения речи, фонетико-фонематические процессы, развитие фонематических процессов.

**Seliverstova M.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Polyaeva V.A.,** Master's student

BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF CLASSES IN PREPARATION FOR LITERACY AND THE DEVELOPMENT OF PHONEMIC PROCESSES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Abstract.** *The content of the article is devoted to the discussion of the problem of organizing and conducting classes in preparation for literacy and the development of phonemic processes in older preschool children with general speech underdevelopment. Effective means, methods, games and game exercises in the development of phonemic processes in children with general speech underdevelopment, used in literacy classes, are highlighted and selection criteria for their use in the education of children of this category are proposed.*

**Key words:** correction of speech disorders, phonetic and phonemic processes, development of phonemic processes.

На сегодняшний день актуальным является удовлетворение коррекционно-логопедического запроса по организации и поведению систематической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Опираясь на нормативные документы системы образования, отметим, что приоритетной задачей ФГОС ДОО, является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей».

Исследования таких ученых, как Л.Г. Парамоновой, Г.В. Чиркиной говорят, о том, что на сегодняшний день у детей старшего дошкольного возраста довольно часто выявляются нарушения в речевом развитии, что обусловлено нарушениями в работе ЦНС. При этом существуют четкие закономерности между нарушениями речевого развития и возникающими проблемами в обучении чтению и письму в период школьного обучения [5]. Соответственно актуализируется вопрос об организации и проведении занятий по подготовке к обучению грамоте и развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В рамках профессионального поля учителю-дефектологу важно учитывать, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР требуется осуществлять коррекционную работу непосредственно на занятиях по подготовке к обучению грамоте и особое внимание уделять развитию фонематических процессов.

Значительным в подготовке детей старшего дошкольного возраста с ОНР к школьному обучению является сформированность предпосылок к обучению грамотой. В связи с тем, что у детей с ОНР выявляются сложности в данном направлении, которые основаны на особенностях речи и фонематических процессах важно уделять особенное внимание в данном вопросе.

Нарушения в развитии фонематических процессах у детей вызывает трудности в обучении и освоении учебных знаний. Появляющиеся нарушения при формировании фонематических процессов у детей с ОНР подвергают детей к сложностям в освоении навыков чтения и письма. Что является актуальным в поиске более целесообразных путей в развитии фонематических процессов у дошкольников, как важном этапе подготовки к изучению грамоте.

Важно отметить, что отечественные авторы основательно исследуют проблемы, связанные с классификацией форм нарушений речи. Анализируют первопричины нарушения речи и речевого развития, выделяют целесообразность коррекционной деятельности с детьми с ОНР. Проведенный анализ прикладных и теоретических ресурсов по проблемам развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показал, что данный вопрос был в зоне научных интересов отечественных ученых Н.И. Жинкина, П.Х. Швачкина, Л.Е. Журовой, Д.Б. Эльконина. Одновременно, отечественные авторы Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Л.Н. Ефименкова, А.В. Ястребова, Т.Б. Флерина основательно изучали вопросы, связанные с уточнением особенностей формирования и развития фонематических процессов у детей непосредственно с ОНР.

Методические рекомендации по проблеме организации и проведению занятий по подготовке к обучению грамоте и развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отражены в публикациях таких ученых, как Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, но все же данный вопрос остается актуальным для современных исследователей и практических специалистов.

Изучая проблему организации и проведения занятий по подготовке к обучению грамоте и развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, целесообразно выделить, что данная категория детей с нарушениями в развитии фонематических процессов, при поступлении в школу, испытывают существенные затруднения при обучении чтению, тяжело осуществляют анализ звуков в словах, допускают ошибки в письменной речи. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в связи с низкой сформированностью фонематических процессов в последствии имеют дислексию и дисграфию. Поэтому именно для этой категории детей необходимо осуществлять организацию и проведение занятий по подготовке к обучению грамоте и развитию фонематических процессов с учётом речевых нарушений и особенностей речевого развития, с учетом внутренних возможностей образовательной среды, поэтапности предъявления, усвоения и закрепления отрабатываемого речевого навыка. Акцентируем внимание, что все это необходимо учитывать еще на этапе дошкольного возраста, поскольку именно в этот период целенаправленная коррекционно-педагогическая работа позволяет управлять процессом развития фонематических процессов и упреждать более сложные дефекты, которые в будущем будет сложно минимизировать.

Считаем важным выделить особенности организации и проведения занятий по подготовке к обучению грамоте и развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Авторы Селиверстова М.В. и Поляева В.А. в коррекционно-логопедической деятельности выделяют пять этапов:

- подготовительно-организационный;
- организационно-диагностический;
- коррекционно-формирующий;
- коррекционно-закрепляющий;
- аналитико-прогностический.

Значимым является то, что на каждом этапе деятельности обеспечивается непрерывность организационных, информационно-консультативных, коррекционно-развивающих, коррекционно-восстановительных процессов и оценки результативности применяемых коррекционно-логопедических техник и методов [3].

Анализ опыта практических специалистов свидетельствует, что развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи целесообразно осуществлять в рамках коррекционно-логопедической работы на занятиях по подготовке к обучению грамоте. При этом необходимо учитывать, что организация и проведение занятий по подготовке к обучению грамоте осуществляется с учетом структурного анализа нарушения речи и сохранных возможностей детей.

Бесспорным является утверждение, что развитие фонематических процессов необходимо начинать с первоначальных этапов коррекционно-логопедической работы. Отечественные авторы Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева отмечают, что при организации и проведении занятий по подготовке к обучению грамоте и развитию способности дифференцировать фонемы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, делят на следующие шесть этапов, которые являются условными, а не обязательными:

- 1) определение неречевых звуков;
- 2) различие одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса;

- 3) отличие слов, приближенных по составу звуков;
- 4) дифференциация слогов;
- 5) дифференциация фонем;
- 6) формирование навыков примитивного анализа звуков [4].

Опыт коррекционно-логопедической деятельности по устранению фонематических нарушений зависит от правильной организации деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. При этом важно, чтобы при организации и проведении коррекционно-логопедической деятельности по устранению фонематических нарушений на занятиях по подготовке к обучению грамоте в зоне внимания было не только устранение нарушений в звукопроизношении, но и организовывалась и осуществлялась деятельность на формирование фонематических умений и навыков в разнообразных формах речи, активизации всех речевых процессов, звуковой анализ и синтез состава слова.

Считаем важным выделить базовые этапы при организации и проведении занятий по подготовке к обучению грамоте и развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый этап – начальный, где осуществляется работа по развитию способности к восприятию звука.

Второй этап – основной. На этом этапе организуется деятельность по восприятию и отображению звука.

Третий этап – заключительный. Организуется деятельность по закреплению полученных умений и навыков в разговорной и в письменной речи.

Например, занятия при ознакомлении детей со звуком, буквой, по дифференциации звуков содержат в себе пять этапов, которые представлены на рисунке 1 и рисунке 2 [2].

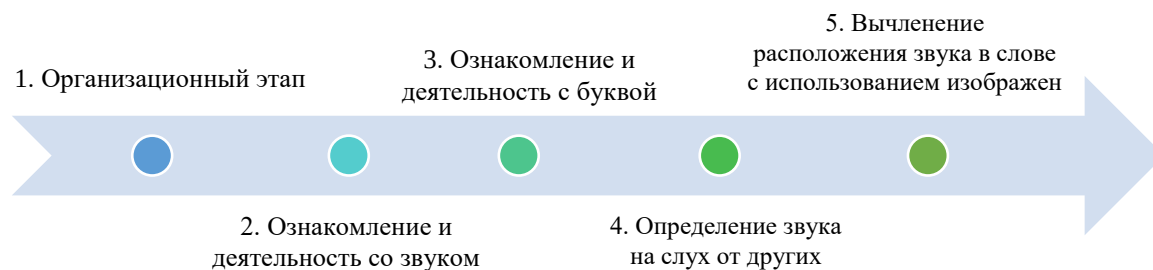


**Рис. 1.** Этапы при организации и проведении занятий по дифференциации звуков и при ознакомлении детей с буквой у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Представим поэтапность при организации коррекционно-логопедической деятельности над любым звуком, которая представлена на рисунке 2.

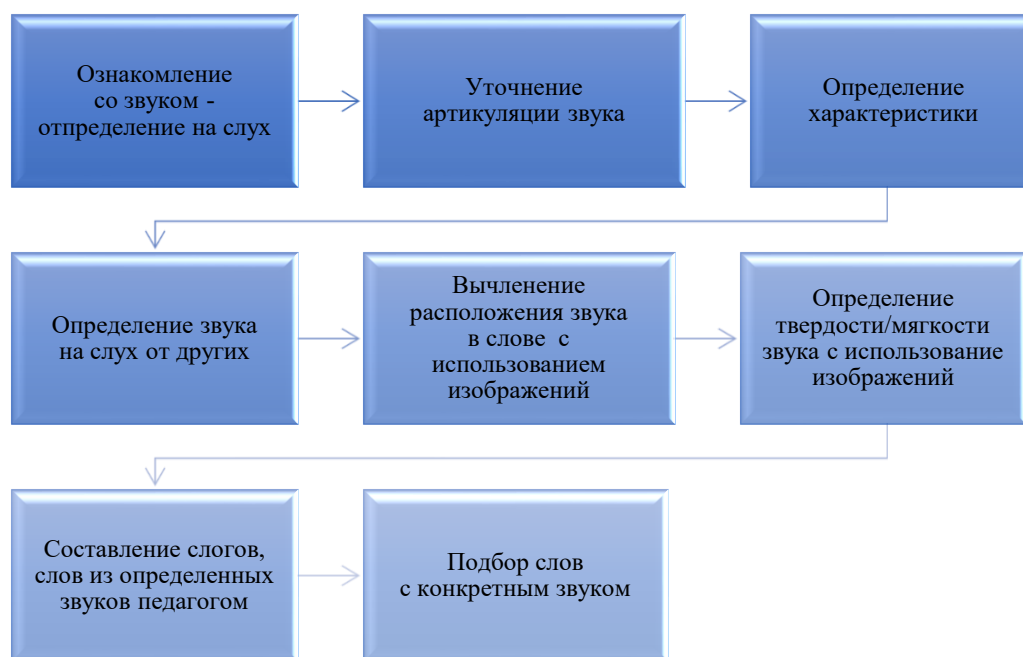


**Рис. 2.** Этапы организации и проведения занятий при ознакомлении детей со звуком у детей старшего дошкольного возраста

Сравнительный анализ этапов при организации и проведении занятий по подготовке к обучению грамоте и ознакомлению детей со звуком, буквой, по дифференциации звуков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеет обобщённую структуру, но важно отметить, что наполняемость зависит от применения разнообразных игровых приемов и вариацией дидактических игр.

При организации и проведении коррекционно-логопедической работы по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на занятиях по подготовке к обучению грамоте необходимо действовать по следующему алгоритму:

- ✓ Индивидуальная оценка уровня развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи до начала реализации программы и комплекса занятий по подготовке к обучению грамоте.

- ✓ Проектирование индивидуальной программы обучения в соответствии с установленным нарушением речи.

- ✓ Выбор ведущего направления коррекционного воздействия.

- ✓ Отбор методов коррекционно-логопедического воздействия.

- ✓ Оценка уровня сформированности фонематических процессов в динамике, после осуществления коррекционного воздействия.

- ✓ Проектирование и оценка возможного потенциала в развитии фонематических умений и навыков.

Важнейшее значение в коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на занятиях по подготовке к обучению грамоте отводится коррекционно-логопедической деятельности, где ключевыми задачами является организация диагностики, коррекции, обучение воспитателей и родителей, координирование деятельности всех участников образовательной среды, контроль и оценка [2].

В современной образовательной среде существует множество методов и технологий, направленных на коррекционную деятельность, применяемых на занятиях по развитию фонематических процессов у детей с ОНР.

Если не использовать на занятиях специальных упражнений, направленных на развитие фонематических процессов, к сожалению, дети не смогут в дальнейшем овладеть чтением и письмом. Следовательно, деятельность по развитию сформированности фонематических процессов имеет высокую значимость в освоении верного звукопроизношения и для последующего успешного обучения детей.

С целью осуществления отбора эффективных средств и методов по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на занятиях по подготовке к обучению грамоте, необходимо соблюдение следующих принципов отбора, которые в обобщенном виде представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Принципы отбора эффективных средств и методов по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

При развитии фонематических процессов у детей с ОНР на занятиях по подготовке к обучению грамоте необходимо использовать различные средства и методы обучения. Рассмотрим их более подробно.

1. Здоровьесберегающие технологии – совокупность программ, приёмов и методов, которые помогают сохранить и укрепить здоровье участников образовательного процесса. Данные технологии направлены на преодоление речевых трудностей и благоприятно влияют на оздоровление детей.

2. Коррекционно-логопедические упражнения, которые положительно влияют на развитие фонематических процессов, развитие и координацию моторики.

3. *Кинезиологические упражнения – соотнесение речи рук.* Данные упражнения развивают межполушарные связи, улучшают память и концентрацию внимания.

4. *Психогимнастические упражнения* – комплекс специальных игр, этюдов и упражнений. Благодаря этим упражнениям происходит понижение напряжения, дети расслабляются, могут осуществлять переключение с одного этапа занятия на другое, у них повышается работоспособность.

5. *Сказкотерапия* – метод, применяющий сказку для интеграции личности, формирования творческой, развивающий способность взаимодействия с окружающей действительностью. С помощью этого метода у детей развивается речевая активность, есть возможность включать задания по развитию фонематических процессов.

6. *Куклотерапия* – метод, основанный на процессах идентификации ребенка с куклой, которая используется как промежуточный объект взаимодействия ребенка и учителя-логопеда. Данный метод создает благоприятный психологический фон на занятии. Куклы помогают совершенствовать фонематический анализ на протяжении всех этапов коррекционной работы.

7. *Песочная терапия* – одна из разновидностей игровой терапии. Её применение в сочетании с традиционными методами, позволяет увеличить продуктивность развития фонематического восприятия.

8. Дыхательная гимнастика – комплекс упражнений, направленных на увеличение функциональных возможностей дыхательной системы. С помощью данных упражнений дети усваивают правильное звукообразование, учатся управлять своим голосом, правильно осуществлять паузы, соблюдать интонации и плавность речи.

9. Пальчиковая гимнастика *игровые движения рук и пальцев, которые сопровождаются короткими стихами и ритмичной речью, которые помогают сформировать основные фонематические процессы:* анализ и синтез звуков, слогов, слов и предложений.

10. Логоритмика – *методика развития речи у детей, основанная на двигательных упражнениях под музыку, способствующие развитию* фонематического восприятия, словообразования, в накопления активного словарного запаса.

11. Проблемное обучение – деятельность, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. В результате данного обучения происходит развитие навыков фонематического анализа: выделение порядка звуков в слове, отдельных звуков, отличие звуков по конкретным характеристикам.

12. Игровые технологии – организация педагогического процесса в форме различных педагогических игр. *Данные технологии направлены на повышение результативности развития фонематических процессов.*

Таким образом, в настоящее время разработано довольно много эффективных средств и методов в развитии фонематических процессов у детей с ОНР, используемых на занятиях по подготовке к обучению грамоты.

Развитие навыков фонематического анализа детей старшего дошкольного возраста с ОНР на занятиях по подготовке к обучению грамоте происходит в итоге разнообразного воздействия, которое должно быть направлено как на речевые, так и на неречевые процессы, а также на активизацию познавательной деятельности детей. Следовательно, требуется решать комплексно коррекционные задачи, а достигнуть этого возможно именно при четкой организации занятий, применении разнообразных методов, игр и упражнений. разделением коррекционных и воспитательных мероприятий.

Для того, чтобы осуществлять отбор эффективных игр и упражнений, применяемых на занятиях по развитию навыков фонематического анализа необходимо осуществлять *отбор упражнений и игр по развитию фонематического анализа, по определенным критериям, а именно:*

✓ *Поэтапность.* Не стоит переходить к формированию умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, пока не усвоен навык различения изучаемого звука в звучащей речи.

✓ *Отбор речевого материала.* Необходимо не применять звуки, которые приближены по артикуляционным и акустическим признакам в начале обучения.

✓ *Применение слов разнообразной сложности.* Односложные, двусложные, трёхсложные, без стечения и со стечением согласных, с обрабатываемым звуком и без него.

✓ *Использование вспомогательных средств.* Первоначально применяется с наглядным материалом.

✓ *Игровая форма.* Задания лучше предлагать в виде игр, чтобы работа имела системный характер [2].

Также при отборе упражнений и методов по развитию фонематических процессов важно учесть, что умение выделить звук зависит от его характера, положения в слове и от произносительных особенностей звукового ряда.

Для того, чтобы развитие фонематических процессов у детей с ОНР на занятиях по подготовке к грамоте необходимо использовать разнообразные игры и упражнения.

Например, можно использовать упражнение «Найди крайний звук» с целью развития фонематических представлений и осуществления фонематического анализа. Для этого детям педагог предлагает определенный звук, на который ребенку необходимо придумать слово. Также педагог может использовать для этого определенную лексическую тему, в соответствии с которой ребенок подбирает слово.

Также можно применить игру «Я начну, а ты продолжи». Для этого педагог говорит начало слова, а дети его продолжают, а потом определяют количество звуков в названном слове. Слово может задумываться по лексическим темам.

Для развития фонематического анализа можно предложить детям игру «Найди ошибки». Для этого педагог предлагает детям стихи, в которых пропущены звуки, и ребенок должен ответить, где пропущены звуки.

Еще одной игрой на развитие фонематического анализа является «Ряд цифр». В ходе игры педагог предлагает ребенку при произнесении слова определять звук в слове, который соответствует той или иной цифре.

Следовательно, данные игры и упражнения можно использовать на занятиях по подготовке к обучению грамоте, и они будут способствовать развитию фонематических процессов у детей с ОНР. Игры важно педагогу подбирать, так, чтобы обучение проходило от простого к сложному. Обучение данным играм осуществляется поэтапно.

Обязательно подбирается необходимый речевой материал, при этом при проведении данных игр не используются звуки, близкие по артикуляционным и акустическим признакам, на первых этапах обучения. При проведении игр и упражнений применяются *вспомогательные средства, такие как картинки, фишки и т.д.* При отборе упражнений учитывается умение определять звук, расположение звука в слове, произносительные особенности звукового ряда.

Подводя итог можно отметить, что проблемы организации, проведения занятий по подготовке к обучению грамоте и развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи продолжают оставаться актуальными.

В практической деятельности развитие фонематических процессов на занятиях по подготовке к грамоте у детей старшего дошкольного возраста с ОНР целесообразно осуществлять поэтапно и не ограничиваться узким набором средств и методов в обучении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

#### **Список использованных источников:**

1. Артемова, С.А., Алексеева, М.А. Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2021. – № 1 (87). – С. 85-91.
2. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова. – М., 2017. – 37 с. – Текст непосредственный.
3. Селиверстова, М.В. Теоретический анализ проблем коррекции нарушения речи у детей старшего дошкольного возраста / М. В. Селиверстова, В.А. Поляева // *Современные проблемы образования: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, Сургут, 12-13 декабря 2023 года*. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2024. – С. 345-348.
5. Филичева, Т.Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи: ФФН и ОНР нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 209 с.
6. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2017. – 224 с.
7. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. – М.: Просвещение, 2009.

### РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** Статья раскрывает возможные причины, механизмы появления дисграфии у детей дошкольного возраста с нарушениями речи, а также способы предупреждения ошибок письма. Благодаря своевременному началу и правильно подобранной коррекционной работе логопеда, данная система предполагает устранять появление дисграфии уже на раннем этапе.

**Ключевые слова:** дисграфия, нарушения письменной речи, дети дошкольного возраста, высшие психические функции.

**Sereda A.G.**, Speech therapist  
KSU «Regional psychological-medical-pedagogical consultation»,  
KSU «Education Department of North-Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### SPEECH THERAPY WORK TO PREVENT DYSGRAPHIA IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

**Abstract.** The article reveals possible causes and mechanisms of dysgraphia in preschool children with speech disorders, as well as ways of preventing writing errors. Due to the timely beginning and correctly selected corrective work of a speech therapist, this system suggests eliminating the appearance of dysgraphia at an early stage.

**Key words:** dysgraphia, writing disorders, preschool children, higher mental functions.

Как часто родители в последнее время слышат или замечают сами, что у их ребенка нарушение письменной речи? К сожалению, статистические данные говорят о том, что с каждым годом увеличивается число школьников, имеющих трудности при усвоении школьной программы. Дети дошкольного возраста испытывают трудности в овладении «Основами Грамоты». Особенно остро данная проблема ощущается у детей, которые имеют различные стойкие нарушения устной речи, но и дети, у которых на первый взгляд нет проблем с нарушением речи, сталкиваются с понятием «нарушение письменной речи». Данный термин включает в себя понятия «дисграфия», «дислексия», «дискалькулия». Эти понятия скрывают за собой сложности в освоении письма, чтения и счета, соответственно.

Термином «дисграфия» обозначают расстройство навыков письма, обусловленное недостаточной сформированностью высших психических функций.

Всем известно, что речь – это важнейшая высшая психическая функция человека. Если у ребенка имеется речевое нарушение, то оно отражается на всей его деятельности и поведении в том числе. Недостатки в речи становятся заметными еще на раннем этапе обучения грамоте и могут привести к неуспеху у ребенка, как в детском саду, так и в школе. Важным условием для овладения основами грамоты, а в дальнейшем и письменной речью, является чистое произношение звуков и слов, ведь письменная речь формируется на основе устной. Как известно, письменная речь в отличие от устной формируется только благодаря целенаправленному обучению.

Известный психолог Л.С. Выготский писал, что обучение должно идти впереди развития и вести его за собой. Обучение надо начинать в период становления психических функций дошкольника. Наиболее эффективным для использования богатых возможностей ребенка в освоении грамоты является возраст 4-5 лет, так называемый период «языковой одаренности», особой восприимчивости дошкольника к звуковой стороне речи [2]. Но современная тенденция приводит к тому, что дети в этом возрасте из-за позднего запуска речи, только начинают осваивать устную речь, что приводит к возникновению все больших трудностей в овладении письменной речью. Несвоевременное овладение данным навыком приводит к тому, что в дальнейшем ребенок становится неуспешным для получения новых знаний.

Проблема нарушений письменной речи – одна из самых актуальных для школьного обучения, ведь письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний. Но не всегда нарушения письменной речи обнаруживаются на ранних стадиях обучения, и только во втором или даже третьем классе ребенок обращается к специалистам.

Поэтому необходимо уже в дошкольном возрасте перед логопедом стоит важнейшая задача выявить и предупредить в будущем расстройства письменной речи, чтобы не допустить их перехода на последующие этапы обучения.



У родителей возникают заблуждения, и они, очень часто, из-за недостатка осведомленности в данном вопросе, связывают проблемы с письмом у ребенка с ленью и баловством, но ведь это далеко не так. Чтение и письмо являются видами речевой деятельности, а основой для них служит хорошо развитая устная речь.

В последние годы ученые сошлись во мнении, что нарушения письма и чтения, чаще всего возникают у детей в результате недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Ранее считалось, что нарушение письменной речи не связывали с развитием устной речи и считали ее самостоятельным расстройством. В современной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Для того, чтобы более точно понять причины дисграфии, нужно изучить механизмы формирования письменной речи. Овладение письменной речью – это длительный процесс целенаправленного обучения. Прежде всего необходимо установить новые связи между словом слышимым (фонемой) и произносимым (артикулемой), словом видимым (графемой) и записываемым (кинемой). Для успешного овладения данным навыком необходимо обеспечить слаженную работу всех четырех анализаторов: речеслухового (фонемы), речедвигательного (артикулемы), зрительного (графемы) и двигательного (кинемы). Сенсомоторной основой психического развития ребёнка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом. В процессе письма, к ассоциативному ряду, включающему слуховой, речедвигательный и зрительный образ слова добавляются графические навыки, то есть мышечно-суставное восприятие речи.

Развитие графических навыков – это не только действия, основывающиеся на мускульных усилиях, это, прежде всего, перекодировка единиц речи в графические знаки (буквы). Механизмы письма и чтения в современной психологии рассматриваются как процессы кодирования и декодирования устной речи. Как объяснить данные процессы? В устной речи значение каждого слова закодировано в определенном комплексе звуков. В письменной речи используется другой код – буквы, соотнесенный с устной речью.

Переход с одного кода на другой называется перекодирование. Чтение – это перевод буквенного кода в звучание слов, а письмо, наоборот перекодирование устной речи. Процесс письма включает ряд последовательных специфических действий:

1. Анализ звукового состава слова. На данном этапе необходимо определить последовательность звуков, уточнить какие это именно звуки, превратить слышимые звуки в речевые звуки-фонемы. Акустический анализ и синтез протекают при участии артикуляции.

2. Перевод фонем в графемы.

3. Перевод графемы в кинемы. Во время выполнения этого этапа требуется подключить кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи [4].

Важно помнить, что графические навыки – это не только действия, опирающиеся на мускульные усилия, но и перекодировка единиц речи в графические знаки (буквы). Для овладения письменной речью необходимы два основных условия: осознание своей речи (т.к. устная речь протекает неосознанно) и произвольное владение ею. Осознание собственной речи и ее произвольности составляет важнейший аспект подготовки к обучению письменной речи.

Для успешной работы по предупреждению дисграфии необходимо четко представлять причины нарушения письма. А так как эти проблемы объясняются недостаточной сформированностью устной речи, то основной работой приходится заниматься логопеду. Для сравнения, дети с нормальной речью, уже в дошкольном возрасте усваивают необходимый словарный запас, овладевают звуковым анализом и синтезом слов, усваивают основные грамматические формы. У детей, имеющих различные речевые нарушения, происходит отставание в развитии этих процессов, поэтому им трудно овладеть письмом в условиях школы.

Последние проведенные исследования доказывают, что нередко одной из причин нарушений письменной речи являются трудности становления латерализации. Другими словами, в процессе латерализации различные психические функции связываются с левым, либо правым полушариями головного мозга. А вместе с этим процессом страдает несформированность пространственных представлений и ориентировок.

Установление процесса дифференциации собственного тела, или установление «латералиты» завершается к 6 годам. Однако у детей с нарушениями речи эти процессы значительно запаздывают. И когда мы видим, что латералита не сформированна в срок или перекрестно сложившаяся латералита здесь можно сделать вывод, что до сих пор не установилась доминантная роль одного из полушарий головного мозга. А это, как известно, затрудняет корковый контроль за многими видами деятельности. Как отмечал Л.Ф. Лесгафт, каждая сознательная работа требует понимания значения пространства и времени и умения справляться с этим соотношением на деле.

Обучение грамоте невозможно начинать, когда пространственные представления у ребенка не развиты. Ведь обучение происходит на основе аналитико-синтетического метода, а формирование анализа и синтеза не возможно без четких пространственных представлений. Поэтому несформированность восприятия пространства и времени, несомненно, является одной из причин нарушения письма. Несформированность этих отношений является причиной многих ошибок. Так, например, дети испытывают трудности в усвоении предлогов, обозначающих последовательность во времени и в пространстве. Слабая ориентировка во времени является причиной ошибок в усвоении грамматики: различение времени глаголов, совершенного и несовершенного вида. Последовательность во времени звуков, слогов, слов, составляющих фразу, в письме отражается в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов. Определение последовательности

в пространстве и времени создают основу для звукового, слогового и морфемного анализа слов. Следует сделать вывод, что пространственный и временной аспект восприятия и восприятия речи не могут быть разобщены.

В связи с этим, основными причинами нарушения письма являются – несформированность высших психических функций, неразвитое фонематическое восприятие и фонематический слух, несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координаций и чувства ритма, расстройство памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза. Имея такое количество причин нарушений письма, учёными были выделены несколько классификаций. Представленная ниже классификация является наиболее распространенной и была разработана кафедрой логопедии ЛГПИ им. Герцена [3].

✓ Артикуляторно-акустическая дисграфия – проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам в устной речи. Ребёнок отражает своё дефектное произношение на письме.

✓ Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия) – проявляется в замене букв, которые обозначают фонетически близкие звуки (свистящие-шипящие, звонкие-глухие, аффрикаты и компоненты в них входящие (ч-ть; ц-с).

✓ Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – проявляется в искажённой структуре слова и предложения. В ее основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: звуковой и слоговой анализ и синтез, деление предложений на слова.

✓ Аграмматическая дисграфия – проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Во время аграмматической дисграфии искажается морфологическая структура слова, замена префиксов, суффиксов, изменение падежных окончаний, нарушение предложных конструкций, пропуски членов предложения, нарушение последовательности. Данный вид дисграфии связан с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений.

✓ Оптико-пространственная дисграфия – связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза пространственных представлений. Для нее характерны искажения и замены букв на схожих на письме, либо имеющих одинаковые элементы, пропуски элементов, добавление, зеркальное письмо.

Имея общую картину об основных видах дисграфии и для лучшей организации коррекционного воздействия необходимо начинать работу по предупреждению нарушений письма с развития и уточнения пространственно-временных отношений.

Хотелось бы отметить, что решению этой проблемы отводится недостаточное количество времени, поэтому целесообразно внести дополнения в содержание логопедической работы. Необходимо целенаправленно формировать пространственно-временные отношения у детей.

На логопедических занятиях, следует включать обязательный этап – это работа над развитием пространственно-временных отношений. Их использование решит множество существенных задач, с помощью которых дети научатся:

- определять схему собственного тела, затем осуществлять переход на схему тела стоящего напротив, позади, впереди;
- определять и закреплять правое и левое направления в пространстве, пространственные взаимоотношения объектов, так же графически обозначать направление движения;
- научиться последовательности предметного ряда, последовательности числового ряда;
- уточнять понятия об основных единицах времени (время года, месяцы, дни недели и их последовательности), бытовое время (утро, вечер, вчера, завтра, скоро, недавно), дифференциация понятий – раньше, позже, чаще, реже, старше, младше;
- определять временную последовательность каких-либо действий.

Исходным в работе по развитию пространственно-временных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве. Важно отметить, что формируя эти представления у детей, обязательна вербализация данных представлений с помощью предлогов, наречий. И здесь уже логопед занимается расширением и активизацией лексического запаса.

Приведу некоторые игры и упражнения, которые можно использовать для решения вышеуказанных задач.

На начальном этапе рекомендуется провести у детей диагностический сбор данных по определению ведущей руки. После ввести понятие «ведущая рука». В современном мире с детьми требуется особое внимание уделять изучению собственного тела [1].

✓ Для закрепления названий право-лево, соотносить направление предметов в пространстве, просить называть предметы слева, потом справа.

✓ Когда дети будут уверенно ориентироваться в схеме тела вводить понятия «вперед, сзади». Просить назвать соседа слева, справа, впереди, сзади.

✓ Учить располагать или рисовать предметы по заданию. Н-р, слева, справа, впереди от какого-либо предмета. Затем самостоятельно просить назвать расположение предмета по отношению к остальным.

✓ Любимым всеми является графический диктант в тетрадях в клеточку, а для внесения разнообразия можно использовать зрительный диктант на основе числового или предметного ряда.

✓ Учить прочитывать направление движения с помощью стрелок, движений рукой (сверху вниз, снизу вверх, справа налево, слева направо).

✓ Выкладывать из палочек по образцу различные геометрические фигуры.

Работая над пространственными отношениями с ребенком, имеющим нарушение речи, не менее важным остается вопрос о развитии временных представлений.

- ✓ Для этого первоочередной задачей ставится уточнение последовательности частей суток, времен года в строго определенной последовательности. Здесь можно называть части суток, названия месяцев.

- ✓ Либо предложить ребенку соотнести части суток с определенной деятельностью человека, используя наречия (часто, редко, раньше, ночью, днем, позже, сначала, потом).

- ✓ Называть дни подряд без дат и дней недели. (завтра, послезавтра, вчера, позавчера).

- ✓ Для закрепления наименований времен года, необходимо предложить отгадывание загадок и заданий «Когда это бывает?».

- ✓ Для лучшего запоминания можно использовать наглядный и творческий материал. Например, сказку С. Маршака «Двенадцать месяцев» с иллюстрациями. Отгадывать сказки-загадки В.И. Даля «Старик-годовик».

- ✓ Многие дети любят использовать символы, их можно придумывать в совместной игре или предложить уже готовый вариант.

На следующем этапе работе можно начинать работу на уровне буквы и слога. Ошибки этого уровня объясняются трудностями фонематического восприятия и анализа, а также кинетическим сходством букв (начертание первого элемента которых требует тождественных движений).

На этом этапе проводятся коррекционные работы по укреплению связи между фонемой – артикулемой – графемой и кинемой, для этого рекомендованы следующие игры и упражнения:

- ✓ Можно придумывать слова на заданную букву, затем ставить эту букву в определенной позиции. И устраивать соревнования «Кто назовет больше?». Придумывать слова на заданный слог.

- ✓ Составлять сначала слога по первым звукам слов (с использованием картинок и без них), а затем и составление целых слов.

- ✓ Подключать проприоцептивные ощущения. Определять буквы «написанные» на спине, ладони, в воздухе. Данное упражнение можно проводить с открытыми, затем и с закрытыми глазами. Далее можно предлагать рисовать букву в воздухе, либо на других поверхностях по «устному диктанту».

- ✓ «На что похожа буква?» Рисовать или раскрашивать ассоциативных рисунки, с использованием стихов (А – арбуз, М – молоток и другие). Рисовать картинки на эту букву.

- ✓ Игра «Дед Буквоед» или «Буква сломалась». Найти недостающие элементы букв. Здесь можно предлагать готовые шаблонные варианты, либо рисовать самостоятельно подобного рода задания.

- ✓ Предложить ребенку трафареты или шаблоны букв, а затем выполнять штриховку или раскрашивание буквы. А если подключить фантазию, то можно «одеть» букву в любую одежду.

- ✓ Находить буквы среди геометрических фигур, в рисунках и изографах. Правильные буквы, даже если они демонстрируются в разных положениях, пробовать читать буквы разного размера, шрифта и цвета. Определять правильную букву среди зеркально написанных букв, игра «Буквы – перевертыши».

- ✓ Дети с нарушениями речи любят строить и выкладывать буквы из палочек, когда их количество не ограничено, либо выкладывать буквы только из двух, трех палочек, ограничиваясь данными условиями.

- ✓ Строить и выкладывать буквы можно из любого природного материала, либо геометрических фигур (длинных и коротких палочек, круга, овала, полуовала и других). Вырезать из бумаги, лепить из пластилина.

- ✓ Буквы можно не только строить, но и «стирать» мокрым пальчиком, написанную, на доске мелом.

- ✓ Полезным будет проведение «графического диктанта» по написанию буквы.

- ✓ Игра «Живые буквы». Ребенок должен найти себе пару и составить слог.

Для совершенствования психо моторных навыков также следует использовать упражнения для развития мелкой моторики рук, ручной умелости, обязательное проведение пальчиковых гимнастик, ритмических физминуток.

В устной речи слова произносятся слитно, на одном вдохе, тогда как в письменной речи они обособлены. Ребенок не только с нарушением речи, но и с нормотипичным развитием часто не вычленяет в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы, поэтому часто пишет слитно с другими словами предлоги, союзы, смешивает границы слов.

Дети с ограниченным словарным запасом часто не понимают значений некоторых даже самых простых слов. На логопедических занятиях в занимательной форме они знакомятся с синонимами, омонимами, антонимами, многозначными и однокоренными словами, осмысливают морфологическую структуру слова, развивают «языковое чутье».

Процессы овладения словарным запасом и грамматическим строем речи протекают у детей в неразрывном единстве, что учитывается в ходе занятий. Работу на этом этапе проводят на уровне слов.

- ✓ Следует учить детей разграничивать понятия слов (*Кто это? Что это? Что делает? Какой?*).

- ✓ Игры, направленные на называние действий, с перекидываниями мячом, либо использования эстафетных палочек. – *Солнце /Что делает?/ – греет, светит. Ветер – ...*

- ✓ Учить назвать другой предмет с одинаковыми признаками. *Солнце/желтое/ и лимон /желтый/, снег /белый/ и молоко /белое/. Далее учить сравнивать различные предметы: по вкусу (лимон и мед), по цвету (грушу и сливу), по ширине (ручей и реку), по высоте (куст и дерево). Угадывать предмет по его признакам или действиям. Большой, косолапый, коричневый (медведь). Использовать загадки.*

- ✓ Сопоставлять существительные с местоимениями мой, моя, мое, мои.

- ✓ Какое слово лишнее и почему? (*понедельник, вторник, зима*). Исключать лишнее слово: *лес – лесной – лестница*. Найти «лишнее» слово: *грустный, печальный, мягкий*.
- ✓ Назвать общим словом (*стакан, тарелка, кастрюля*). Подобрать родственные слова (*Гриб – грибной – грибник*).
- ✓ Какие слова спрятались? *Паровоз, самолет, пылесос, листопад*.
- ✓ Слова – «приятели» (синонимы). Подобрать нужное слово: *храбрый, смелый ...*
- ✓ Игра «Назови наоборот». Слова – «неприятели» (антонимы). В этих играх дети любят использовать мяч, например, перекидывая друг другу или выбрать ведущего: *солнце – луна, строить – ломать, друг – враг, рано – поздно...*
- ✓ Найти слова-антонимы в пословицах. «Утро вечера мудренее» и др.
- ✓ Слова – «близнецы». Придумать предложения с данным словом в разных лексических значениях. (Красивый замок, крепкий замок).
- ✓ Заучивать считалки, ограничивая каждое слово взмахом руки.
- ✓ Деление слова на слоги. Игра «Хлопни в ладоши», «Прошагай слово», «Отстукай слово карандашом». После того, как ребенок научился отстукивать слово сам, можно предложить угадывать на слух ритм слова или своего имени. Отстукивание ритма слова, с обязательным условием, что ударный слог громче.
- ✓ Делить слова на слоги с выделением ударного. Слога – хлопки, на ударный слог топнуть ногой.
- ✓ Игра «Найди местечко». Распределять картинки под цифрами 1, 2, 3, которые соответствуют ударному слогу.
- ✓ Игра «Слово потерялось». Учить составлению слова из слогов.
- ✓ Составлять звуковые схем слова. Составлять слова по начальным (конечным) звукам других слов с использованием картинок и по памяти.
- ✓ «Буква потерялась». Д\*М, С\*П, СО\*. Составлять с этими словами предложения.
- ✓ Игра «Кто больше?» Из букв слова составлять новые слова: КРОТ – РОТ – КОРТ – КОТ – ТОК ...
- ✓ Приставочные глаголы-движения (зашел, вышел, подошел). Придумывать предложения с этими глаголами, вначале используя наглядный материал, затем дети выполняют это на слух.
- ✓ Составлять предложения с союзом а (используя картинки) «Веселый человечек». Закреплять употребление предлогов по предложенным схемам.
- ✓ Отгадывать ребусы всегда увлекательно и вызывает не только положительные эмоции, но и развивает зрительное восприятие. После чего можно предложить читать изографы. Затем Чтение слов по полубукве, из букв разного шрифта и цвета.
- ✓ Анализировать слова с опорой на цифровой ряд. Подбирать слова к схемам.
- ✓ На последнем этапе по предупреждению нарушений письма в коррекционной работе логопеда с детьми, имеющими нарушением речи формируются элементарные представления о структуре предложения.
- ✓ Дети учатся разным способам сочетания слов в предложении, осваивают некоторые грамматические связи между словами, учатся интонационно оформлять предложения, усваивают численность речевых единиц, обозначения границ предложения. На данном этапе целесообразно активно использовать подвижные игры с мячом [5].
- ✓ Детям предлагается изменять словосочетания по числам: «Один – много» – «Спелое яблоко – спелые яблоки». И наоборот «Много – один» – «Красные листья – красный лист». Отрабатывать данный навык в предложениях по образцу: (*Бабочки летят - бабочка летит*).
- ✓ Закреплять согласование существительных с прилагательных в роде: (*Спелый арбуз – спелая дыня – спелое яблоко*). Подбирать существительное к прилагательному «О чем можно сказать?» (*теплый, теплая, теплое?*)
- ✓ Осуществлять подбор существительного с глаголом. «Что можно сделать с предметом?». «Мяч – бросить, поймать...». Подбирать существительное к глаголу с предлогом. «Подойти к...(соседу), уйти от...(бабушки), войти в... (сад, дом)». Подбирать глагол к существительному, не забывая про согласование в роде, в числе. (*Саша ушел. Саша ушла. Дети ушли*).
- ✓ Согласовывать существительные с числительными один, два, пять.
- ✓ Упражнение на закрепление родительного падежа существительного «Кто у кого?» («*Котенок у кошки, щенок у собаки*»).
- ✓ Подбор глаголов в нужном времени и виде (совершенный и несовершенный). «Петя рубил дерево» – «Петя рубил дерево», с обязательным подкреплением художественными картинками.
- ✓ На более поздних этапах следует обучать составлять предложения по схемам. Обычным:  
/\_\_\_\_\_./\_\_\_\_\_./\_\_\_\_\_.
- ✓ И интонационным:  
/\_\_\_\_\_./\_\_\_\_\_? /\_\_\_\_\_!
- ✓ Учить составлению предложений из слов, данных в беспорядке. (купил, Вася, вокзал, на, билет), соединению частей разорванных предложений. («*Цветет душистая. Сирень звонко поет соловей*»).
- ✓ Распространение предложений.
- ✓ Закончить логичную фразу: «Учитель – это человек, который... (учит).

- ✓ Обязательным правилом при выделении границ предложений, являются условные обозначения «Устно – хлопок, на письме – большая буква и точка».
- ✓ Учить выделять слова из предложений, подсчитывать слова и определять последовательности слов.
- ✓ Уметь грамотно и красиво распространять незавершенное предложение.

Предупреждение дисграфии невозможно отграничить от тех задач, которые решаются в ходе коррекционного логопедического обучения, особенно у детей с нарушениями речи. Логопед занимается над формированием правильного звукопроизношения, развитием и обогащением словаря, развитием фонематического слуха и восприятия, навыков анализа и синтеза, формированием лексико-грамматических категорий, развитием связной речи, совершенствованием тактильных ощущений и мелкой моторики рук, развитием мышления, памяти, зрительного и слухового внимания.

Решение этих задач тесно взаимосвязано с профилактическими мероприятиями по предупреждению дисграфии. Благодаря целенаправленным и систематическим занятиям, они успешно решаются.

Однако степень развитости высших психических функций ребенка во многом зависит и от стараний родителей. Первые меры предупреждения нарушений письма принимаются задолго до того, как малыш начнет писать. Родители с раннего возраста должны содействовать развитию мелкой моторики; тренировать память и внимание; отбатывать навыки пространственного мышления и расширять словарный запас.

Логопед же, используя на своих занятиях данные упражнения и игры, закрепляет успешность ребенка в овладении навыками письма. При систематическом выполнении, упражнения помогут развитию психических процессов в головном мозге и помочь избежать сложностей при освоении навыков письма. А успехи в овладении грамотой – залог успехов по многим дисциплинам в школе, так как письменная речь является средством получения знаний. И чем раньше будет начата коррекция, тем больше шансов у ребенка приспособиться к своим особенностям и научиться успешно писать.

#### **Список использованных источников:**

1. Новоторцева, Н.В. Обучение письму в детском саду / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: ООО «Академия развития», 2021. – 160 с.
2. Пармонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – М.: Союз, 2004; Просвещение, 2001. – 200 с.
3. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов. Учителей психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.
4. Тумакова, Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. – М.: Просвещение, 2020. – 128 с.
5. Ястребова, Л.В., Бессонова, Т.Л. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.

**Чуйкова Е.И.,**  
учитель начальных классов  
МБОУ лицей им. генерал-майора В.И. Хисматулина  
Сургут, Россия

### ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема дисграфии у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи, с целью профилактики данного нарушения письменной речи, а также для проведения наиболее эффективной коррекционной работы. Также, автор раскрывает особенности применения логопедической тетради по коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР.

**Ключевые слова:** дисграфия, письменная, устная, речь, младший школьник, общее недоразвитие речи, логопедическая тетрадь.

**Chuikova E.I.,**  
Primary school teacher  
MBOU Lyceum named after Major General V.I. Khismatulin  
Surgut, Russia

### SPEECH THERAPY NOTEBOOK AS A MEANS OF CORRECTING DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** The article deals with the problem of dysgraphia in elementary school students with general speech underdevelopment, in order to prevent this violation of written speech, as well as to carry out the most effective correctional work. Also, the author reveals the features of the use of a speech therapy notebook for the correction of dysgraphia in younger schoolchildren with ONR.

**Key words:** dysgraphia, written, oral, speech, primary school student, general underdevelopment of speech, speech therapy notebook.

Значимым этапом в развитии ребенка является овладение письменной речью, ведь многие отечественные и зарубежные ученые в своих исследованиях утверждали, что формирование навыка письма имеет огромный развивающий потенциал, который связан не только с возможностью передачи и хранения информации, а также с влиянием развития данного навыка на совершенствование познавательной деятельности ребенка.

Формирование у ребенка устной речи является первоначальным процессом речевого развития ребенка, в то время как письменная – это некая надстройка над уже выработанной устной речью, которая задействует все ее сформировавшиеся механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, привнося новые, специфичные для данной формы выражения языка.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе обучения и воспитания детей дошкольного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Данная категория обучающихся составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением.

Начальная школа призвана заложить основы гармоничного развития учащихся, обеспечить формирование прочных навыков грамотного письма, развитой речи. Наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии речи является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы.

Основная задача логопедических занятий – предупреждение неуспеваемости школьников, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи. Именно поэтому основное внимание учитель – логопед должен уделять учащимся первых классов с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи. Чем раньше будет начато коррекционно-развивающее обучение, тем выше будет его результат.

Определение понятия нарушение письма, то есть дисграфии существует большое количество. В своем исследовании мы опирались на определение, которое принадлежит доктору педагогических наук Р.И. Лалаевой. Раиса Ивановна в своих трудах утверждала, что дисграфия – это нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, возникших из-за несформированности высших психических функций, которые в свою очередь участвуют в процессе письма.

Сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ имени А.И. Герцена выделили пять видов дисграфии (Табл. 1).

## Виды дисграфии

| <i>Вид</i>                                               | <i>Характеристика</i>                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Данный вид возникает из-за того, что ребенок отражает свое дефектное произношение звуков на письме. Она проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. |
| Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания    | Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.                                                                             |
| Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза | Проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.                                    |
| Аграмматическая дисграфия                                | Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.                                                                             |
| Оптическая дисграфия                                     | Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.                                                      |

Дисграфия встречается больше, чем у половины младших школьников с общим недоразвитием речи. Основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на следующие ступени обучения, где письмо становится уже средством обучения.

Работа по преодолению дисграфии длительный процесс. И здесь актуальной становится необходимость поддерживать интерес детей на протяжении всего обучения.

Отечественные и зарубежные ученые Р.И. Лалаева, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев и многие другие в своих работах уделили большое внимание методам и приемам коррекции дисграфии. Методики коррекции нарушений письма, разработанные данными авторами, являются доступными и эффективными. Но в современных реалиях для повышения эффективности усвоения навыка и поддержания познавательного интереса детей на протяжении всего обучения используются логопедические тетради.

Одним из компонентов учебного процесса, а также одной из составляющей учебно-материальной базы заведения являются средства обучения. В каждом конкретном случае требуется своя система средств обучения, то есть своя система дидактического обеспечения.

Дидактическое обеспечение – это предметная поддержка учебного процесса, которая представляет совокупность ресурсов, среди которых можно выделить следующие: учебники, справочники, сборники заданий, рабочие тетради, демонстрационные и раздаточные пособия, различные наглядные пособия, учебное кино, презентация, компьютерные программы, тесты.

В последнее время все более популярными и перспективными средствами обучения являются рабочие тетради. Они представляют собой особый жанр учебной литературы. Она определяется разновидностью учебного пособия с печатной основой, которая содержит задания для самостоятельной работы в них. Учебным пособием, имеющим особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе над освоением материала, называется рабочая тетрадь. Ее использование в учебном процессе способствует: качественному усвоению материала, приобретению и закреплению практических умений и навыков, формированию у детей навыков самостоятельной работы, развитию мышления, активизации познавательной деятельности. Можно выделить следующие дидактические возможности рабочих тетрадей: оперативное предъявление детям заданий для выполнения упражнений, рекомендаций и указаний для выполнения заданий, индивидуализация учебного процесса. Использование рабочих тетрадей способствует рациональной организации учебного процесса. Упражнения в рабочей тетради должны быть специально подобраны, чтобы обеспечить активную и продуктивную работу ребенка как в кабинете, так и дома.

Система задач представляет собой такую совокупность заданий, охватывающую основное содержание работы, отвечает программным и общепедагогическим требованиям. При этом решающее значение имеет этапность заданий, построенная с учетом того, что каждое новое упражнение включает выработку нового навыка или закрепление понятий, правил. Такая система заданий позволит наиболее быстро выработать у детей требуемые навыки.

Таким образом, рабочая тетрадь – это дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы детей в классе и дома непосредственно на ее страницах.

Логопедия в дошкольном образовании также предусматривает работу с тетрадями. Логопедическая тетрадь, в отличие от классической предметной, не относится непосредственно к определенному учебнику, не руководит работой с ним. Она является дополнительным практическим пособием. Использование практического печатного средства совместно с другими инструментами коррекционного обучения позволяет не только оптимизировать учебный процесс и ускорить получение результата. Рабочая логопедическая тетрадь служит своеобразным тренажером для ребенка с нарушением речи. Она обеспечивает постоянство практики, что повышает эффективность коррекционного обучения в целом. Рабочие тетради по логопедии преследуют две ос-

новые цели: оптимизацию процесса выполнения заданий (учитывается количество задач и минимальное время, которое требуется для их решения) и тематическое оценивание. В отношении логопедии на первое место выходит эффективный результат. Выполненные задания имеют важное диагностическое значение. Они указывают на коррекционную динамику, оцениваются преимущественно не в числовом эквиваленте.

Мы выбрали и систематизировали материал в «Логопедическую тетрадь» по коррекции дисграфии у младших школьников и считаем, что она позволит:

- существенно повысить мотивацию к логопедическим занятиям;
- развивать внимание детей к языковым явлениям за счёт использования динамичности, красочности, сюрпризных моментов;
- повысить уровень самоконтроля;
- повысить эффективность и качество исправления речевых недостатков у детей.

#### **Список использованных источников:**

1. Баенская, Е.Р. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов вузов / Е.Р. Баенская; под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Академия, 2002 – 312 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0558-3. – Текст: непосредственный.
2. Барабонина, А.А. Профилактика и коррекция дисграфии // Проблемы педагогики. – 2018. – № 3 (35).
3. Керн, С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста // Научный журнал. – 2017. – № 10 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-korreksii-disgrafii-u-uchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.09.2020).
4. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – 3-е изд. исправ. и доп. – М.: Юрайт, 2019 – 136 с. – Текст: непосредственный.
5. Чистякова, О.В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 кл. / О.В. Чистякова. – СПб.: Литера, 2017. – 224 с. – Текст: непосредственный.



## ТРЕК 5.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 376

**Босенко Н.П.,**  
учитель начальных классов  
КГУ «Школы-лицея «Дарын»,  
г. Петропавловск, Казахстан

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНКЛЮЗИИ: КАК СОЗДАТЬ БЛАГОПРИЯТНУЮ АТМОСФЕРУ ДЛЯ ВСЕХ УЧЕНИКОВ

**Аңдатпа.** Мақалада жалпы қабылдау мен қолдау атмосферасына ықпал ететін психологиялық аспектілерге назар аударып, білім беру ұйымдарына табысты қосудың негізгі элементтері қарастырылады. Автор мұғалімдерге әрбір оқушы, оның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалар (МҚК) өзін қабылданған және дамуға қабілетті сезінетін қауіпсіз және сенімді ортаны құруға бағытталған практикалық ұсыныстарымен бөліседі. Мақала студенттердің әлеуметтенуі мен өзін-өзі бағалауын жақсартуға ықпал ететін оң өзара әрекеттесу мен жекелендірілген білім беру тәсілдерінің маңыздылығын растайтын зерттеулерге негізделген. Мақаланың мақсаты – білім беру ұйымдарындағы инклюзияның психологиялық аспектісін зерттеу, сондай-ақ барлық оқушыларға, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балаларға (МҚК) қолайлы жағдай жасау жолына назар аудару. Мәтінде талқыланған мәселе – білім беру ұйымдарындағы барлық оқушыларға, әсіресе мүмкіндігі шектеулі балаларға (МҚК) қолайлы психологиялық жағдай жасау қажеттілігі.

**Негізгі сөздер:** инклюзивті білім беру, өзара әрекеттесу бағдарламалары, әлеуметтену, қолдау ортасы, білім беру бастамалары, тең мүмкіндіктер, психологиялық аспект.

**Bosenko N.P.,**  
Primary school teacher  
KSU «Daryn Lyceum Schools»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF INCLUSION: HOW TO CREATE A POSITIVE ATMOSPHERE FOR ALL STUDENTS

**Abstract.** The article examines the key elements of successful inclusion in educational institutions, focusing on the psychological aspects that contribute to a general atmosphere of acceptance and support. The author shares practical recommendations for teachers aimed at creating a safe and trusting environment where every student, including children with disabilities, feels accepted and capable of development. The article is based on research confirming the importance of positive interactions and personalized educational approaches that contribute to improving the socialization and self-esteem of students. The purpose of the article is to study the psychological aspect of inclusion in educational institutions, as well as focusing on how to create a favorable atmosphere for all students, including children with disabilities. The problem considered in the text is the need to create a favorable psychological atmosphere for all students in educational institutions, especially for children with disabilities.

**Key words:** inclusive education, interaction programs, socialization, supportive environment, educational initiatives, equal opportunities, psychological aspect.

Инклюзия – это не просто интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные учреждения. Это, прежде всего, создание условий, в которых каждый ученик, независимо от своих способностей и особенностей, чувствует себя принятым, безопасным и способным к развитию. Психологический аспект инклюзии играет ключевую роль в успешности этого процесса, и важно понимать, как социальное окружение влияет на личностное развитие детей с ОВЗ [3, с. 11].

Исследования показывают, что положительное взаимодействие со сверстниками способствует повышению уровня социализации и уверенности в себе у детей с ОВЗ. Такие взаимодействия могут улучшить их эмоциональное состояние и самооценку. Проекты, ориентированные на индивидуальные интересы и сильные сто-

роны каждого ученика, способствуют более глубокому вовлечению в процесс обучения и повышению внутренней мотивации. Педагоги, которые используют персонализированные образовательные программы, отмечают значительные улучшения в успеваемости и общем настроении детей. Статистические данные показывают, что наличие доверительной атмосферы внутри класса напрямую связано с уменьшением стрессов и уровнем тревожности у учеников. Открытые коммуникации и возможности для самовыражения позволяют детям чувствовать себя более защищенными и свободными. Это особенно важно для детей с ОВЗ, так как их успехи могут быть менее заметными, и регулярные похвалы способствуют формированию здоровой самооценки. Создание благоприятной психологической обстановки в классе для детей с ОВЗ – это процесс, требующий времени, терпения и профессионализма. Однако результаты, выражающиеся в успехах детей и их позитивной самооценке, стоят всех усилий [2, с. 23].

Предлагаю рассмотреть несколько методов и приемов из моего опыта работы с детьми с ОВЗ, которые, я уверена, помогут педагогам достигнуть этой цели:

#### 1. *Индивидуальный подход.*

Каждый ребенок – это уникальная личность с собственными интересами и потребностями. Как учитель начальной школы, я стремлюсь разработать индивидуальные образовательные программы, которые соответствуют уровню подготовки и особенностям каждого ученика. Например, если один ребенок интересуется животными, я могу предложить ему исследовать тему «Дикие животные» в рамках биологии, в то время как другой, более увлеченный искусством, может создать проект о том, как рисовать животных. Такой подход помогает не только развивать их сильные стороны, но и поддерживать интерес к учебе.

#### 2. *Создание доверительной атмосферы.*

Создание безопасной и доверительной атмосферы в классе – это моя приоритетная задача. Я регулярно провожу утренние собрания, где ребята могут делиться своими мыслями и переживаниями. Например, я обращаюсь к каждому ребенку по имени и внимательно слушаю, что они говорят. Это способствует формированию открытых и доверительных отношений, в которых дети ощущают безопасность и готовы обращаться за поддержкой.

#### 3. *Применение позитивного подкрепления.*

Позитивное подкрепление – важный инструмент в моей практике. Каждый раз, когда ученик достигает успеха, независимо от его величины, я отмечаю это похвалой. Например, если кто-то успешно выполнил домашнее задание или предложил интересное решение на уроке, я говорю: «Отличная работа! Я горжусь твоим прогрессом!» Это не только поднимает мотивацию, но и помогает детям быть уверенными в своих возможностях.

#### 4. *Создание комфортной обстановки.*

Я уделяю внимание тому, чтобы классное пространство было обеими удобным и комфортным. В нашем классе есть мягкие коврики для чтения и зона для отдыха, где дети могут расслабиться. Также я часто меняю расстановку парт, чтобы ученики могли работать в группах или парах. Эмоциональная обстановка играет не меньшую роль: я стараюсь создать атмосферу, где дети не боятся ошибаться и могут свободно выражать свои мысли.

#### 5. *Использование различных методов обучения.*

Наши занятия могут принимать разные формы, чтобы учитывать разные стили обучения. Например, во время урока математики я использую игровые методы, где ученики в команде решают задачи, а затем делятся своими решениями. Кроме того, внедряю проектную деятельность, позволяя детям самостоятельно исследовать темы и представлять свои работы с использованием визуальных материалов и технологий.

#### 6. *Профилактика буллинга.*

На уроках мы часто обсуждаем, что такое уважение и как важно относиться к каждому с добротой. Регулярные беседы, где мы разрабатываем правила поведения в классе, помогают детям чувствовать себя ответственными за общую атмосферу. Например, мы рассмотрели случаи, когда кто-то слишком остро реагировал на шутки, и пришли к выводу, что важно быть внимательными к чувствам другого человека.

#### 7. *Социальная интеграция.*

Для уменьшения чувства изоляции среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) я активно поощряю взаимодействие с их сверстниками. Я стараюсь так организовать деятельность в классе, где каждый может внести свой вклад. Например, во время подготовки к школьному празднику мы работаем в группах, и дети с ОВЗ могут участвовать в компоновке декораций или готовке угощений.

#### 8. *Принятие и разнообразие.*

Обучение детей тому, что различия – это сила, а не препятствие, создает более гармоничную и инклюзивную атмосферу. Важно, чтобы учащиеся понимали, как разнообразие обогащает их образовательный процесс. В рамках уроков я использую темы, связанные с культурным разнообразием и различиями в способах мышления. Провожу специальные занятия, где каждый ученик делится своим опытом или культурой: рассказывает о себе, своих увлечениях, своей семье. Это способствует формированию общей культуры класса, основанной на взаимоуважении и дружбе [4, с 18].

### 9. Обратная связь.

Регулярно получая обратную связь от учеников и их родителей, я стремлюсь выявить их потребности и поддержать их развитие. Я провожу индивидуальные беседы с учениками, где они могут поделиться своим опытом в учебе и повседневной жизни. Также я поддерживаю связь с родителями через регулярные родительские собрания и чаты, чтобы обсуждать успехи и возможные проблемы, что способствует созданию доверительной среды для детей и родителей [1, с. 12, с. 29, с. 41].

Чтобы создать инклюзивную среду, необходимо принимать во внимание несколько ключевых факторов:

#### 1. Обучение учителей.

Обучение учителей является основополагающим шагом для создания образовательной среды, в которой все ученики чувствуют себя комфортно и имеют равные возможности для обучения.

#### ПРИМЕРЫ:

*Курсы повышения квалификации:* Школа может организовать регулярные тренинги и семинары для учителей, на которых они изучают различные подходы к инклюзивному обучению, включая стратегии работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья.

*Мастер-классы от практикующих специалистов:* Приглашение специалистов по инклюзивному образованию для проведения мастер-классов, в которых учителя смогут изучить конкретные техники и методы адаптации учебных материалов и подходов к различным категориям учеников.

*Сетевые сообщества:* Создание онлайн-платформ и сообществ, где учителя могут делиться опытом и находить решения для сложных ситуаций, возникающих в процессе внедрения инклюзивного обучения [5, с. 13].

#### 2. Программы взаимодействия.

Специальные программы взаимодействия между учениками помогают развивать навыки общения и сотрудничества, что способствует социальной интеграции.

#### ПРИМЕРЫ:

*Проекты совместного обучения:* Организация совместных проектов, в которых ученики с различными уровнями способностей работают в командах над общими задачами, позволяя каждому участнику внести свой вклад согласно своим навыкам.

*Тематические мастерские:* Проведение мастерских, где ученики могут заниматься творческими или научными проектами вместе, обмениваться идеями и опытом, укрепляя межличностные связи.

*Программы «наставничества»:* Запуск программ, в рамках которых старшие ученики становятся наставниками для младших, что помогает устанавливать позитивные отношения между разными возрастными группами и способствует социальной интеграции.

#### 3. Участие родителей.

Вовлечение родителей в процесс обучения создает дополнительные возможности для поддержки детей и укрепления их успехов как в школе, так и дома.

#### ПРИМЕРЫ:

*Регулярные родительские собрания:* Организация встреч с родителями, на которых рассматриваются достижения и вызовы, с которыми сталкиваются их дети, а также предоставление информации о том, как родители могут помочь им в обучении.

*Участие в образовательных мероприятиях:* приглашение родителей принимать участие в школьных мероприятиях, таких как открытые уроки, мастер-классы, выставки, что способствует более тщательному ознакомлению с образовательным процессом.

*Создание родительских комитетов:* Формирование комитетов из родителей, которые будут активно участвовать в разработке инклюзивных программ и инициатив, обеспечивая донесение отзывов и предложений от родителей к образовательному учреждению [3, с. 38].

Результаты моей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) говорят о том, что применение предложенных методов и приёмов действительно приносит заметные плоды в образовательном процессе. Благодаря разработке образовательных программ, ориентированных на интересы и потребности каждого ученика, дети стали более вовлечёнными в учебный процесс. Индивидуальное внимание к каждому учащемуся способствовало улучшению эмоционального состояния ребят. Они стали больше делиться своими мыслями и переживаниями, что укрепило взаимопонимание в классе. Постоянное признание маленьких побед детей укрепило их уверенность в себе и желание учиться, что особенно важно для ребят с ОВЗ. Игровые элементы и проектная деятельность обеспечили возможность каждому ребёнку проявить свои таланты и активно участвовать в уроках. Совместные групповые проекты способствовали формированию дружеских связей, и такие дети все больше ощущали свою ценность и значимость в группе. Обратная связь с учениками о процессе обучения и их ощущениях подтвердила, что предложенные методы работают. Дети стали более открытыми для общения и готовы делиться своими мнениями. В целом, применение этих методов положительно сказалось на образовательном процессе и развитии социальных навыков детей с ОВЗ, что создало более инклюзивную и поддерживающую учебную среду. Надеюсь, что опыт, которым я поделилась, будет полезен другим педагогам в их практической работе.

Инклюзия – это многоуровневый процесс, требующий внимания к психологическому аспекту взаимодействия. Создание благоприятной атмосферы для всех учеников, включая детей с ОВЗ, является ключом к успешной социализации и личностному развитию. Социальное окружение играет решающую роль в этом процессе, и важно инвестировать усилия в формирование уважительной и поддерживающей среды, способствующей развитию каждого ученика. В конечном счете, инклюзия обогащает всю образовательную систему, делая её более разнообразной и доступной для всех [2, с. 3].

**Список использованных источников:**

1. Виноградова, И.И. Создание поддерживающей образовательной среды для детей с ОВЗ. – Санкт-Петербург: Издательский дом «РЭА», 2019.
2. Додонова, Н.А. Инклюзивное образование: психолого-педагогические аспекты. – Москва: Издательство «Академия», 2018.
3. Лебедева, А.В. Индивидуальные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. – Нижний Новгород: ННГУ, 2020.
4. Петрова, Т.А. Психология инклюзии: от теории к практике. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017.
5. Сидорова, М.И. Социализация детей с ОВЗ в инклюзивной школе. – Казань: Казанский федеральный университет, 2021.

**Галушчак К.Ю.,**

канд. психол. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Верченко И.А.,**

канд. психол. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей совладающего поведения в подростковом возрасте. Выделены характеристики трудных ситуаций, а также особенности их преодоления в подростковом возрасте. Сформулированы психолого-педагогические рекомендации по формированию адаптивных стратегий совладания с трудными ситуациями. Люди разного возраста сталкиваются с трудностями жизни, которые необходимо пережить. Каждый человек совладевает с трудной жизненной ситуацией по-своему, исходя из личностных и физических способностей, пола и возраста.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, совладающее поведение, трудная ситуация, адаптивные копинг-стратегии.

**Galushchak K.Yu.,**

PhD. Psychological Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Verchenko I.A.,**

PhD. Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## FEATURES OF THE FORMATION OF EFFECTIVE COPING STRATEGIES IN ADOLESCENCE

**Abstract.** The article is devoted to the study of the features of coping behavior in adolescence. The characteristics of difficult situations are highlighted, as well as the features of overcoming them in adolescence. Psychological and pedagogical recommendations on the formation of adaptive coping strategies in difficult situations are formulated. People of all ages face the difficulties of life that must be overcome. Each person will cope with a difficult life situation in their own way, based on personal and physical abilities, gender and age.

**Key words:** adolescence, coping behavior, difficult situation, adaptive coping strategies.

Подростковый возраст представляет собой сложный период, связанный с перестройкой организма и психики, что отражается на поведении и эмоциональном состоянии. Реакции подростков часто характеризуются негативизмом, упрямством, чувством взрослости, демонстративным безразличием и пр. В то же время этот период значим с точки зрения дальнейшего развития, поскольку от ценностей и убеждений, сформировавшихся в этот период, во многом зависит статус в группе, успешность дальнейшей социализации. Порой подросткам тяжело справляться с трудными ситуациями, возникающими в школе, дома и затрагивающими не только успеваемость, но и коммуникативную и личностную сферы.

Изучением особенностей реагирования человека на разного рода трудные жизненные ситуации занимались как зарубежные (Р.С. Лазарус, Фолкман, Х. Моос, Н.С. Эндлер, Д. Паркер и др.), так и отечественные (Л.А. Китаев-Смык, Л.И. Анцыферова, В.М. Ялтонский, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Л.И. Деметий, К.И. Корнев и др.), психологи.

Согласно представлениям С. Фолкмана и Р.С. Лазаруса, совладающее (копинг) поведение представляет собой когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются личностью как вызывающие напряжение или являющиеся трудными для человека [3].

В отечественной науке совладающее поведение понимается как поведение, «позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [5].

В зависимости от успешности преодоления трудностей ученые выделяют адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные стратегии совладания. К адаптивным относятся способы, связанные с анализом трудной ситуации, ее рационализацией, высоким уровнем самоконтроля. Относительно адаптивными являются стратегии, позволяющие частично решить трудную ситуацию, либо отвлечься от нее. К неадаптивным относятся пассивные формы поведения, отказ от преодоления трудностей, либо, напротив, импульсивные, слабо контролируемые действия, усугубляющие ситуацию.

Выбор подростками стратегий совладающего поведения зависит от ряда факторов, к которым относятся наличие опыта решения подобных трудностей, семейное воспитание, пример значимых людей и т.д. Однако в силу неустойчивости эмоциональной сферы, самооценки, зависимости от мнений окружающих, особенно сверстников, подростки зачастую прибегают к неэффективным способам совладания с трудными ситуациями.

Проблема трудных жизненных ситуаций раскрывается в трудах зарубежных (Д. Брайт, Ф. Джонс, Р. Левис, Д. Майерс, А. Хендерсон и др.) и отечественных (Л.И. Анцыферова, Е.В. Кобзева, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.) исследователей.

Понятие «трудная жизненная ситуация» относится к числу часто используемых в психологической науке при описании жизненных обстоятельств, которые воспринимаются человеком как трудно преодолимые. В качестве основных характеристик трудной жизненной ситуации авторы выделяют нарушение привычного образа жизни, необходимость серьезной внутренней работы и социальной поддержки для адаптации в новой ситуации (И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер).

При изучении трудных жизненных ситуаций исследователи выделяют следующие её особенности:

- 1) рассогласование между потребностями человека, его возможностями и внешними обстоятельствами (Т. Томашевский, М. Тышкова);
- 2) нарушение привычного образа жизни и возникновение необходимости изменений (Р. Лазарус, И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер);
- 3) эмоциональное напряжение (И.Ф. Дементьева, И.Н. Евграфова, А.Ф. Кусов);
- 4) изменения в окружающей среде, нарушающие или угрожающие деятельности, отношениям с людьми, привычному образу жизни (Л.И. Анцыферова) и т.д.

Важно отметить, что не всегда трудные ситуации являются объективно существующими, часто именно субъективное восприятие позволяет отнести их к данной категории.

Подростковый возраст характеризуется различными трудными ситуациями, также связанными как с внешними обстоятельствами, так и внутренней оценкой самих подростков, относящих их к категории жизненных трудностей. Изучение особенностей трудных ситуаций, характерных для подросткового возраста, позволило выделить следующие из них:

1. Ситуации, связанные с конфликтами со сверстниками и родителями: отсутствие взаимопонимания и поддержки, неудовлетворенность социальным статусом в референтной группе, различия во взглядах и интересах.
2. Школьные трудности: школьный режим, высокая нагрузка, требовательность со стороны учителей, конфликты с педагогами, проблемы с успеваемостью.
3. Трудности, связанные с эмоциональными состояниями: плохое настроение, неудовлетворительное самочувствие.

От того, насколько эффективно подростки смогут преодолеть данные трудности, во многом зависит их эмоциональное состояние, самооценка, статус в коллективе. Поэтому важным направлением образовательной организации является создание условий формирования адаптивного совладающего поведения, направленного на преодоление трудных жизненных ситуаций.

На основании изучения теоретических подходов нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации для педагогов, направленные на формирование эффективных стратегий совладания подростков с трудными ситуациями:

- применение групповых форм учебной работы, где подростки смогут научиться договариваться, отстаивать и выражать собственное мнение, разрешать противоречия;
- обучение способам анализа трудных ситуаций, их осознания с точки зрения значимости и возможности решения конструктивными способами;
- развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, обучение приемам, направленным на снижение напряжения, применение психогимнастических упражнений;
- проведение воспитательных мероприятий, направленных на обучение подростков навыкам эффективной коммуникации и сотрудничества;
- повышение самооценки и уверенности в себе (создание ситуации успеха, акцент на сильных сторонах личности);
- проведение внеурочных занятий, направленных на формирование сплоченности и благоприятных отношений в классном коллективе;
- работа с родителями обучающихся с целью просвещения о возрастных особенностях и специфике трудных ситуаций, а также обучение эффективным способам взаимодействия с подростками.

Направления работы педагогов с подростками по формированию адаптивных стратегий совладания с жизненными трудностями представлены в таблице 1.

## Способы формирования адаптивных стратегий совладающего поведения

| №  | Направления             | Содержание работы                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Учебная деятельность    | – групповые формы работы, позволяющие учитывать характер ведущей деятельности;<br>– обсуждение трудных ситуаций, их анализ;<br>– формирование рефлексии                                                                                                |
| 2. | Внеучебная деятельность | – воспитательные мероприятия;<br>– повышение сплоченности классного коллектива;<br>– обучение навыкам эффективного общения и сотрудничества;<br>– развитие эмпатии и социального интеллекта                                                            |
| 3. | Просвещение             | – работа с родителями с целью информирования об особенностях подросткового возраста;<br>– включение родителей во внеучебную деятельность (организация праздников и пр.);<br>– повышение компетенции по вопросам способов преодоления трудных ситуаций. |

Таким образом, одним из важных направлений деятельности педагога является работа, направленная на обучение подростков навыкам конструктивного общения, формирования коллектива, создание условий для благоприятного формирования личности обучающихся, развитие опыта эффективного взаимодействия, что позволит подросткам научиться не только анализировать трудные ситуации, но и находить поддержку, чувствовать уверенность в возможности выхода из любой сложной ситуации и верить в собственные ресурсы и возможности.

**Список использованных источников:**

1. Шерешкова, Е.А., Саунина, А.С. Формирование конструктивных копинг-стратегий у подростков // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (3). – С. 139-141.
2. Нижегородцева, Н.В., Тарасова, С.С. Совладающее поведение подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – С. 28-34.
3. Аскарова, Г., Усманова, Э.З. Основные подходы к изучению копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях // Scientific progress. – 2021. – С. 73-78.
4. Рокицкая, Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 121-126.
5. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2018. – С. 84-92.
6. Николаева, А.А., Савченко, И.А., Павлова, Т.С. Совладающее поведение подростков // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 2 (27). – С. 73-78.

**Губская А.В.**, студентка  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Сбитнева А.Н.**,  
старший преподаватель  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема девиантного поведения несовершеннолетних, выявляются основные причины его формирования и типологии. Особое внимание уделяется профилактической деятельности, направленной на предупреждение девиантного поведения, с акцентом на роль социальных педагогов. Авторы анализируют значимость волонтерской деятельности как эффективного средства профилактики, способствующего социальной адаптации подростков, формированию у них позитивных установок и жизненных ценностей.

**Ключевые слова:** девиантное поведение несовершеннолетних, профилактика девиантного поведения, причины девиантного поведения, классификация девиантного поведения, волонтерская деятельность.

**Gubskaya A.V.**, Student  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Sbitneva A.N.**,  
Senior Lecturer  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## VOLUNTEERING AS A MEANS OF PREVENTING DEVIANT BEHAVIOR OF MINORS

**Abstract.** The article examines the problem of deviant behavior of minors, identifies the main causes of its formation and typology. Special attention is paid to preventive activities aimed at preventing deviant behavior, with an emphasis on the role of social educators. The authors analyze the importance of volunteering as an effective means of prevention, contributing to the social adaptation of adolescents, the formation of their positive attitudes and life values.

**Key words:** deviant behavior of minors, prevention of deviant behavior, causes of deviant behavior, classification of deviant behavior, volunteer activity.

В условиях современного мира, где глобальные перемены происходят стремительными темпами, у детей появляется больше свободного времени и новых возможностей. С одной стороны, они получили доступ практически ко всему объему информации благодаря развитию технологий, с другой – внешние ограничители и проверки со стороны взрослых ослабли.

Глобальные перемены в мире поспособствовали стиранию граней между допустимым и недопустимым поведением несовершеннолетних. Молодежь все чаще экспериментирует в различных сферах общественной жизни, зачастую не осознавая возможных последствий. Ранее семья и школа играли основную роль в формировании личности несовершеннолетнего и норм социализации, но в настоящее время возросло влияние сверстников, массмедиа и виртуального пространства. Данные изменения могут негативно сказываться на личности несовершеннолетнего и увеличить риск развития появления девиантного поведения.

В последние годы наблюдается рост девиантного поведения среди несовершеннолетних. Это приводит к различным последствиям, таким, как ухудшение учебной успеваемости, конфликты с родителями и сверстниками, правонарушения, агрессивное поведение, злоупотребление психоактивными веществами, суицидальные мысли и действия и т.д. Данная тенденция вызывает серьезную обеспокоенность в обществе, поскольку дети являются будущим страны, и их развитие необходимо обеспечить с учетом моральных и духовных ценностей. Различные авторы трактуют по-разному понятие «девиантное поведение». Наиболее обширное определение дает автор из Казахстана А.Т. Акажанова: «Девиантное поведение – это поступок, деятельность или образ жизни людей, не соответствующие общепринятым моральным, правовым и другим социальным нормам, причиняющие вред или пользу личности, социальным группам или обществу в целом, а также осуждаемые или одобряемые общественным мнением и влекущие социальную ответственность за причиненный вред» [1].

Таким образом, девиантное поведение – это такое поведение индивида или группы людей, которое не одобряется большинством членов какого-либо общества и воспринимается ими как социально нежелательное. Девиантность часто рассматривается как отклонение от определенных ожиданий, норм, стереотипов, культурных ценностей, установленных в рамках данного социума.



Девиантное поведение несовершеннолетних не является спонтанным явлением, а представляет собой сложный комплекс факторов, формирующих отклонения от социальных норм. Многочисленные научные исследования показывают, что возникновение девиаций у подростков связано с целым рядом взаимосвязанных причин: неблагоприятные социально-экономические условия, семейное неблагополучие, отсутствие должного контроля и поддержки со стороны родителей, негативное влияние сверстников, психологические проблемы, трудности адаптации в образовательной среде и другие.

Главной причиной появления девиантного поведения у несовершеннолетних являются ошибки, допущенные в его воспитании. Подтверждение данного высказывания можно найти в словах В.П. Кашенко и Г.Л. Мурадова, они подчеркивали, «отсутствие правильного воспитания порождает те или иные отклонения в развитии ребенка. Ребенок с недостатками характера – это ребенок с искаженным социальными установками». Согласно которым выделяют следующие причины девиантного поведения:

1. Явное давление на сознание несовершеннолетних со стороны взрослых и более авторитетных для них людей.

2. Упущения в семейном и школьном воспитании.

3. Несоответствие действительного уровня жизни и желаемого.

4. Проблемы семейного и школьного характера.

5. Влияние на личность несовершеннолетнего окружающего общества и различных референтных групп [2].

Таким образом, девиантное поведение несовершеннолетних – это их ответная реакция на ошибки, допущенные в воспитании родителями и педагогами, различные жизненные трудности и личные психологические особенности несовершеннолетнего.

Девиантное поведение несовершеннолетних представляет собой не простое и одномерное явление, а многогранный и сложный феномен. Существует несколько основных типов такого поведения, каждый из которых имеет свои особенности. Классификация, выделенная Е.В. Замановской, подразумевает следующие типы девиантного поведения:

1. Антисоциальное.

2. Ассоциальное.

3. Аутодеструктивное [2, с. 234].

Более подробно, каждый из типов девиантного поведения несовершеннолетних, показаны на рисунке 1, типы девиантного поведения несовершеннолетних.

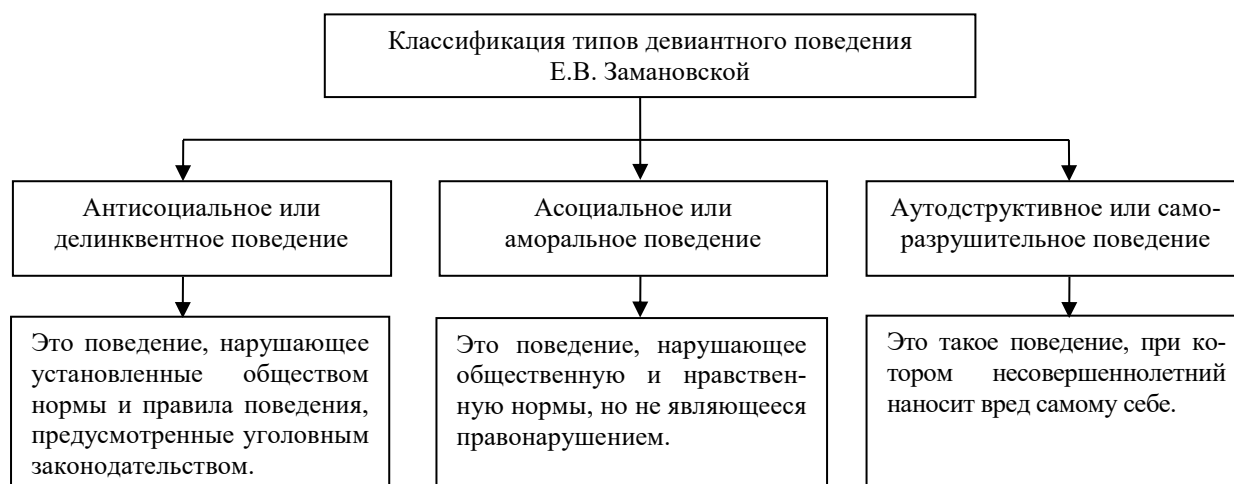


**Рис. 1.** Типы девиантного поведения несовершеннолетних

Девиантное поведение является сложным и многогранным явлением, исследование которого требует применения различных подходов и классификаций. Выделение классификаций позволяет систематизировать разнообразные типы девиантного поведения, учитывая такие факторы, как отношение несовершеннолетнего к социальным нормам и ценностям, степень осознанности его действий, а также их законность. Этот подход не только способствует более глубокому пониманию причин и мотивов девиантного поведения, но и облегчает разработку мер воздействия и профилактики, что имеет ключевое значение в современном обществе.

Особое внимание в этом контексте уделяется девиантному поведению несовершеннолетних, которое представляет собой одну из наиболее актуальных и острых социальных проблем. Оно не только требует системного анализа, но и обуславливает необходимость активной борьбы с ним на уровне образовательных, медицинских и социальных учреждений. Одним из наиболее действенных методов противодействия таким проявлениям является своевременная и целенаправленная профилактическая работа, которая помогает предотвращать развитие отклонений на ранних этапах.

Необходимость организации и проведения профилактических мероприятий подтверждается методическими рекомендациями Министерства здравоохранения Республики Казахстан «Меры профилактики девиантного поведения среди детей и подростков». Данный документ, являющийся результатом научного подхода и практического опыта, направлен на совершенствование профилактической работы в учреждениях здравоохранения и образования. Его цель заключается в создании более эффективных условий для предотвращения девиантного поведения, что, в свою очередь, способствует укреплению социального благополучия и развитию гармоничной личности [3].

Вопросами профилактики девиантного поведения занималось множество авторов, но наиболее емкое определение данному процессу дал российский педагог Э.В. Желнин – «профилактика – это система общих и специальных мероприятий предотвращения девиантного поведения на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, педагогическом, социально-психологическом и т.д.» [4].

Таким образом, профилактика девиантного поведения представляет собой сложную и многоуровневую систему мероприятий и мер, направленных на устранение или минимизацию факторов, способствующих возникновению отклоняющегося поведения. В основе этой деятельности лежит не только предотвращение негативных явлений, но и формирование у несовершеннолетних устойчивых навыков, позволяющих сопротивляться девиантным влияниям окружающей среды. Важность профилактики девиантного поведения обусловлена необходимостью создания благоприятных условий для гармоничного развития личности и социального благополучия общества в целом.

Особую значимость в реализации профилактической работы приобретает деятельность социального педагога, который является ключевым звеном в системе взаимодействия между несовершеннолетними, их родителями и социальными институтами. Социальный педагог не только проводит работу с самими детьми, но и активно взаимодействует с их родителями, которые оказывают значительное влияние на развитие личности ребенка. Только совместные усилия этих сторон позволяют достичь положительных результатов в профилактике девиантного поведения.

В рамках своей профессиональной деятельности социальный педагог реализует несколько направлений работы, каждое из которых имеет свои задачи и особенности.

1. Правовое просвещение обучающихся. Данное направление включает в себя информирование несовершеннолетних о их правах и обязанностях, а также разъяснение правовых последствий различных форм девиантного поведения. Это позволяет детям и подросткам осознанно относиться к своим действиям и формирует правовую грамотность, что играет важную роль в предупреждении противоправных поступков.

2. Работа с родителями. Одним из важнейших направлений профилактической деятельности является консультирование родителей по вопросам воспитания, создания благоприятной семейной атмосферы и предупреждения девиантных проявлений у детей. Родители, как главные воспитатели, зачастую нуждаются в помощи специалистов для решения возникающих проблем, что подчеркивает значимость их вовлеченности в процесс профилактики.

3. Пропаганда здорового образа жизни. В рамках этого направления социальный педагог содействует формированию у детей и подростков осознанного и ценностного отношения к своему здоровью. Проведение тематических мероприятий, бесед и акций помогает привить несовершеннолетним навыки здорового образа жизни, что способствует снижению риска развития вредных привычек.

4. Проведение профилактических мероприятий. Социальный педагог реализует программы и проекты, направленные на предотвращение девиантного поведения. Это могут быть тренинги, семинары, круглые столы, а также другие формы работы, ориентированные на повышение социальной адаптации и развитие позитивных моделей поведения.

5. Организация досуга. Вовлечение несовершеннолетних в социально значимые, творческие, культурные и спортивные мероприятия играет ключевую роль в профилактике. Участие в таких мероприятиях способствует укреплению социальных связей, развитию личностных качеств и снижению влияния негативных факторов среды.

6. Организация каникул. Важным аспектом профилактической работы является обеспечение занятости несовершеннолетних в период школьных каникул. Проведение летних лагерей, экскурсий, творческих мастер-классов и других мероприятий позволяет снизить риск попадания детей в негативные ситуации в свободное время.

7. Социально-педагогическая помощь семьям. В рамках этого направления социальный педагог оказывает поддержку семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации (ТЖС). Комплексная помощь, включающая консультирование, организацию материальной поддержки и содействие в решении социальных проблем, помогает создавать благоприятные условия для полноценного развития и воспитания детей [4, с. 12].

Таким образом, профилактическая работа социального педагога охватывает широкий спектр задач и направлений, каждое из которых играет значимую роль в формировании устойчивого и социально приемлемого поведения несовершеннолетних. Комплексный подход к этой деятельности позволяет не только снизить уровень девиантного поведения, но и создать условия для успешной социализации подрастающего поколения.

В рамках направления профилактики девиантного поведения: «организация досуга», социальный педагог в качестве средства может использовать волонтерство, как социально-значимую деятельность.

Волонтерская деятельность представляет собой разностороннюю и многогранную форму общественно полезной активности, в основе которой лежит добровольное участие несовершеннолетних в решении социальных проблем, оказании помощи нуждающимся и реализации важных общественных инициатив. Это форма социальной активности, направленная на поддержку различных категорий населения – детей, пожилых людей, людей с ограниченными возможностями здоровья, малообеспеченных семей, а также на участие в проектах, связанных с защитой окружающей среды, развитием культуры, образования и здравоохранения.

Ключевой особенностью волонтерства является его добровольный характер. Несовершеннолетние участвуют в таких проектах по собственной инициативе, руководствуясь стремлением внести свой вклад в развитие общества, помочь другим или реализовать личные ценности и убеждения. Важным аспектом является также то, что волонтеры не получают денежного вознаграждения за свою деятельность, что подчеркивает альтруистический характер их участия.

Важным преимуществом волонтерской деятельности является ее взаимная полезность: с одной стороны, она помогает решать значимые социальные проблемы, а с другой – способствует личностному развитию самих волонтеров. Участие в таких проектах позволяет приобрести новые навыки, повысить уровень социальной ответственности, обрести чувство значимости и принадлежности к обществу. Для несовершеннолетних волонтерство становится важным этапом социализации, формируя у них навыки командной работы, эмпатию и умение взаимодействовать с окружающим миром.

Таким образом, волонтерская деятельность выступает не только как эффективный инструмент решения общественных задач, но и как мощный ресурс для личностного роста, нравственного воспитания и укрепления социальной сплоченности.

По мнению А.В. Першина и А.С. Артюхина вовлечение несовершеннолетних в волонтерскую деятельность может решить следующие задачи в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних:

1. Способствовать объединению большой группы несовершеннолетних.
2. Способствовать развитию устойчивых антинаркотических и антиалкогольных установок у волонтеров и их собеседников.
3. Воспитанию чувства ответственности.
4. При помощи добровольного движения позволяет сформировать навыки, в том числе приобрести социальный опыт для будущей профессии [5].

Волонтерская деятельность может занимать центральное место в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних. Подростки, вовлеченные в социально значимые проекты, получают возможность направить свою энергию в конструктивное русло, участвуя в социально одобряемой деятельности, что снижает вероятность их вовлечения в противоправное или разрушительное поведение.

Значение волонтерской деятельности в профилактике девиантного поведения невозможно переоценить, так, по мнению Н.Ю. Шведовой: «в подростковом возрасте опыт волонтерства может дать чувство социальной ответственности, собственной значимости и счастья, что помогает в нравственном развитии. В дальнейшем эти подростки смогут стать уверенными в себе и ответственными взрослыми, которые не участвуют в преступной деятельности. Другими словами, участие подростков из групп риска в волонтерской деятельности может помочь скорректировать их девиантное поведение благодаря усилению чувства собственного достоинства, что в конечном итоге приводит к повышению устойчивости, просоциальному поведению, социальной ответственности и в целом увеличению благополучия» [5, с. 58].

Таким образом, девиантное поведение среди несовершеннолетних – серьезная социальная проблема, требующая комплексного подхода к ее решению, а именно проведению профилактики. Систематическая профилактическая работа, осуществляемая социальными педагогами, является ключевым фактором эффективного предотвращения и профилактики девиантного поведения несовершеннолетних и создания условий для их успешной социальной адаптации. Одним из эффективных средств профилактики является волонтерская деятельность.

Участвуя в волонтерской деятельности, несовершеннолетние получают возможность приобрести новые знания и навыки, сформировать позитивные жизненные ориентиры и ценности. Это, в свою очередь, помогает предотвратить вовлечение несовершеннолетних в асоциальные группы. Таким образом, волонтерская деятельность является эффективным средством профилактики девиантного поведения, способствуя интеграции несовершеннолетних в общество и формированию у них устойчивых жизненной позиции.

#### **Список использованных источников:**

1. Таругина, Д.А., Хабибулин, Р.Г. Девиантное поведение: причины, виды и формы проявления // Студенческий научный форум. – 2020. – № 4. – С. 113-127.
2. Сафонов, А.А. Классификация видов отклоняющегося поведения и различия между его типами // МНКО. – 2020. – № 6 (85). – С. 234-236.
3. Методические рекомендации от Министерства здравоохранения Республики Казахстан № 32 от 13 декабря 2018 года. – Режим доступа: URL: [https://online.zakon.kz/m/document/?doc\\_id=39743756](https://online.zakon.kz/m/document/?doc_id=39743756) (дата обращения 20.11.2024 г.)
4. Желнин, Э.В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник науки. – 2021. – № 8 (41). – С. 4-13.
5. Кучеренко, П.А., Коровяковский, Д.Г., Антонова, Н.В., Хромова, Н.М., Майстрович, Е.В. Добровольчество и волонтерство как инструмент профилактики девиантного поведения подростков // Психология и право. – 2020. – № 2. – С. 51-63.

**Дюсен С.М.**, студентка  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Сбитнева А.Н.**,  
старший преподаватель  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме социально-педагогической профилактики игровой зависимости у подростков. Актуальность темы обусловлена растущим влиянием компьютерных и онлайн игр на социальное поведение и психоэмоциональное состояние подростков. Авторы рассматривают теоретические аспекты социально-педагогической профилактики, раскрывают сущность и содержание понятий «зависимость» и «игровая зависимость». В статье изучаются основные направления профилактики и особое внимание уделяется социально-педагогическим методам, направленным на предотвращение зависимости и снижение её уровня среди подростков.

**Ключевые слова:** зависимость, игровая зависимость, социально-педагогическая профилактика, подростки.

**Dyussen S.M.**, Student  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Sbitneva A.N.**,  
Senior Lecturer  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## SOCIAL-PEDAGOGICAL PREVENTION OF GAMBLING ADDICTION AMONG ADOLESCENTS

**Abstract.** The article addresses the problem of social-pedagogical prevention of gambling addiction among adolescents. The relevance of the topic is due to the growing influence of computer games on the social behavior and psycho-emotional state of adolescents. The authors examine the theoretical aspects of social-pedagogical prevention, revealing the essence and content of the concepts of «addiction» and «gambling addiction». The article explores the main directions of prevention, with a particular focus on social-pedagogical methods aimed at preventing addiction and reducing its level among adolescents.

**Key words:** addiction, gambling addiction, social-pedagogical prevention, adolescents.

В настоящее время, в условиях стремительного развития технологий, проблемы игровой зависимости становятся все более актуальными. В XXI веке онлайн-игры занимают значительную часть времени молодежи, что приводит к снижению социальной активности, проблемам с психическим здоровьем и ухудшению учебных и социальных навыков. В частности, эта проблема особенно актуальна среди подростков.

Подростковый возраст – это период, когда психика наиболее уязвима к внешним воздействиям, и доступность компьютерных игр часто приводит к формированию зависимости. На развитие этого явления влияют такие факторы, как недостаток эмоционального контакта с семьей, сложности в социальной адаптации, нехватка организованного досуга и личностные особенности подростков.

Игровая зависимость становится серьезной угрозой для гармоничного развития подростков, влияя на их физическое, эмоциональное и социальное состояние. Учитывая масштабы этой проблемы, профилактика игровой зависимости требует комплексного подхода, в котором ключевая роль отводится социальным педагогам. Их работа направлена на раннее выявление риска, создание условий для безопасного досуга, а также формирование у подростков устойчивости к влиянию виртуальной среды.

Социальный педагог осуществляет профилактическую деятельность, работая не только с подростками, но и с их ближайшим окружением – родителями, педагогами и сверстниками. Особое внимание уделяется развитию навыков саморегуляции, коммуникации, критического мышления, а также продвижению здорового образа жизни. Для достижения этих целей важно привлекать ресурсы образовательных и общественных организаций, а также применять современные методы, такие как тренинги, арт-терапия и игровые практики в образовательной среде.

Учитывая масштабы этой проблемы, в Казахстане реализуется ряд государственных инициатив, направленных на профилактику и преодоление игровой зависимости среди подростков. Особое внимание уделяется развитию законодательной базы, которая регулирует эту сферу. Одним из ключевых документов, поддерживающих профилактическую деятельность, является Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утвер-

ждении Комплексного плана по противодействию незаконному игорному бизнесу и лудомании в Республике Казахстан на 2024-2026 годы», которое включает меры по защите подростков от негативного влияния виртуальной среды и содействует созданию условий для их гармоничного развития [1].

Постановления правительства Республики Казахстан и другие нормативные акты подтверждают, что проблема игровой зависимости среди подростков является актуальной для современного общества. В частности, в стратегических документах, направленных на охрану психического здоровья населения и профилактику деструктивного поведения, подчеркивается важность разработки мер по предотвращению негативного влияния зависимости от компьютерных и видеоигр на молодёжь.

Для углубленного понимания проблемы необходимо рассмотреть понятие «зависимость» в целом, а также выделить особенности игровой зависимости как её специфической формы.

Зависимость – это внутреннее состояние человека, проявляющееся в навязчивом стремлении постоянно выполнять определенные действия, которые ведут к дисгармонии личности, болезням и нарушениям здоровья, а также разрушают индивида [2].

Зависимость – это психофизическое состояние, характеризующееся навязчивым желанием выполнять определенные действия или употреблять вещества. Это хроническое расстройство, которое влияет на повседневную жизнь человека и приводит к утрате контроля над своими поступками.

Зависимость может проявляться в разных формах. Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева классифицируют зависимости на три категории: поведенческие, химические и социальные.

1. Химические зависимости связаны с употреблением веществ, которые изменяют психическое состояние, таких как алкоголь, наркотики и никотин. Они развиваются при регулярном потреблении и могут привести как к физической, так и к психологической зависимости. Для лечения этого типа зависимости требуется медицинская помощь.

2. Поведенческие зависимости проявляются в навязчивом поведении без употребления веществ, например, игромания или зависимость от интернета. Эти зависимости могут вызывать проблемы в личных отношениях, на работе и в финансовой сфере, часто развиваясь на фоне эмоциональных расстройств. Они становятся способом избегания реальности через определенные действия.

3. Социальные зависимости возникают из стремления к признанию или принадлежности к определенной группе, например, в социальных сетях или среди сверстников. Это может привести к утрате индивидуальности и самоуважения, а также вызвать стресс или тревогу при отсутствии одобрения [3].

Зависимость является сложным и многогранным явлением, которое затрагивает разные аспекты жизни человека. Она может иметь как физическую, так и психологическую природу, нередко вызывая серьёзные последствия для здоровья, отношений и социальной адаптации.

Одной из форм зависимости являются поведенческие нарушения, в число которых входит игровая зависимость. Согласно Д.Н. Сейфуллаевой «игровая зависимость – это патологическая привязанность к компьютерным или видеоиграм, характеризующаяся снижением контроля над игровым поведением и пренебрежением личными, учебными и профессиональными обязанностями» [4].

Игровая зависимость занимает особое место среди поведенческих нарушений и оказывает значительное влияние на подростков. Это явление затрагивает когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты развития, что обусловлено спецификой данного возраста, характеризующегося нестабильностью психоэмоционального состояния и активным формированием личности.

Основными последствиями игровой зависимости являются снижение академической успеваемости, нарушение социальной адаптации и ухудшение психического здоровья. Чрезмерное увлечение компьютерными играми способствует развитию тревожности, депрессии и агрессивного поведения. Подростки, испытывающие игровую зависимость, часто утрачивают интерес к реальной жизни, что приводит к дефициту навыков межличностного общения и затруднениям в построении социальных связей.

Таким образом, игровая зависимость оказывает значительное влияние на подростков и требует целенаправленных мер социально-педагогической профилактики. Подростковый возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним факторам, что делает образовательную среду ключевым пространством для формирования поведения. Именно в этом контексте педагог способен эффективно воздействовать на формирование ценностей и навыков подростков, обеспечивая профилактику зависимого поведения.

Социально-педагогическая профилактика – это совокупность государственных, общественных и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении личности [5].

Целью социально-педагогической профилактики является создание условий для своевременного выявления и предотвращения отклонений в поведении подростков, способствующих их социальному неблагополучию. Для достижения этой цели выделяются следующие задачи, направленные на решение ключевых проблем.

Задачами социально-педагогической профилактики являются:

- выявление факторов и условий, способствующих появлению проблем или их совокупности;
- снижение вероятности возникновения или предупреждение отклонений от социальных норм и стандартов в поведении и деятельности индивида или группы;

- поддержание и защита оптимального уровня жизни и благополучия людей;
- помощь человеку или группе в достижении целей, раскрытии внутреннего потенциала и творческих способностей.

Для эффективной реализации задач социально-педагогической профилактики важно учитывать основные принципы, которые обеспечивают комплексный и системный подход в работе с подростками. Принципы профилактики формируют основу методологии и стратегии работы, направленной на поддержание и развитие личности в рамках социального и педагогического воздействия. К ключевым принципам социально-педагогической профилактики относятся:

1. Принцип конфиденциальности направлен на создание доверительных отношений между специалистом и клиентом, обеспечивая защиту личной информации.
2. Принцип индивидуального подхода используется для учета уникальных особенностей каждого человека, чтобы предложить наиболее эффективные пути решения его проблем.
3. Принцип многопрофильности позволяет привлекать специалистов из разных областей, что способствует более полному и качественному решению социальных проблем.
4. Принцип системности направлен на изучение проблемы в контексте всех взаимосвязанных факторов, чтобы разработать целостную стратегию профилактики.
5. Принцип своевременности подчеркивает важность раннего выявления и решения проблемы, чтобы минимизировать возможные негативные последствия.
6. Принцип комплексности обеспечивает одновременное воздействие на разные аспекты проблемы, что повышает эффективность профилактических мероприятий.

Опираясь на эти принципы, социально-педагогическая профилактика обеспечивает комплексный и своевременный подход к решению социальных проблем, способствуя созданию условий для гармоничного развития личности. Такой подход позволяет не только предотвращать негативные явления, но и эффективно работать с различными аспектами социальной жизни. В рамках этой работы выделяются несколько основных направлений, каждое из которых ориентировано на решение конкретных проблем в обществе.

К основным направлениям социально-педагогической профилактики относятся:

1. Профилактика девиантного поведения – работа с подростками и молодежью, направленная на предупреждение агрессии, правонарушений, употребления психоактивных веществ.
2. Профилактика игровой и интернет-зависимости – обучение навыкам здорового использования цифровых технологий и проведение альтернативных активностей.
3. Профилактика социального сиротства – поддержка семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с целью сохранения ребенка в семье.
4. Профилактика школьной неуспеваемости – помощь детям в образовательной среде, поддержка их мотивации и устранение факторов, препятствующих успешному обучению.
5. Профилактика социального исключения – интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья, мигрантов и других уязвимых групп в общество.
6. Профилактика стрессов и эмоционального выгорания – работа с педагогами, воспитателями и специалистами социальной сферы для предотвращения профессионального выгорания.
7. Профилактика конфликтов в социальных группах – развитие навыков конструктивного общения и медиации среди детей, подростков и взрослых [5, с. 67].

Эти направления позволяют комплексно воздействовать на социальные проблемы, улучшая качество жизни и предотвращая их обострение.

В современном мире, когда интернет и цифровые технологии становятся неотъемлемой частью жизни, а компьютерные и онлайн-игры приобретают массовую популярность, профилактика игровой зависимости становится одним из ключевых направлений социально-педагогической профилактики.

Целью данной работы является предупреждение возникновения игровой зависимости и минимизация её последствий для личности, семьи и общества. Профилактика направлена на формирование у подростков навыков самоконтроля, осознанного отношения к играм и эффективного управления временем, а также на создание благоприятной социальной и семейной среды, способствующей гармоничному развитию личности. В связи с этим социальный педагог должен учитывать особенности работы с детьми, которые требуют индивидуального подхода и внимательного отношения к личностным и возрастным характеристикам каждого подростка.

Особенности работы педагога заключаются в учете психоэмоционального состояния детей, их семейной ситуации и внешних факторов, таких как влияние сверстников и социальных сетей. Важно понимать, что каждый подросток переживает свой возрастной кризис по-разному, и подход к профилактике должен быть гибким, с учетом этих нюансов. Взаимодействие с семьей, создание доверительных отношений и вовлечение подростков в альтернативные активности требуют особого внимания и готовности к комплексной работе.

В основе социально-педагогической профилактики игровой зависимости лежат несколько направлений, каждое из которых способствует комплексному решению проблемы. Основные направления профилактической работы включают образовательные мероприятия для подростков, консультации для родителей, развитие альтернативных форм досуга и проведение информационно-просветительских кампаний.

Реализация этих направлений осуществляется через использование эффективных социально-педагогических методов и форм работы. Методы, которые использует педагог в процессе профилактической работы:

1. Беседы помогают обсудить с подростками и родителями проблему игровой зависимости, её причины и последствия, способствуя лучшему пониманию и осознанному контролю времени, проведенному за играми.
2. Игровые методы развивают навыки самоконтроля и управления временем, вовлекая подростков в процесс и формируя здоровые привычки.
3. Консультации предоставляют помощь подросткам и родителям, помогая выявить проблемы и разработать стратегии профилактики, адаптированные к каждой семье.
4. Дискуссии повышают осведомленность о признаках игровой зависимости и мерах профилактики, создавая пространство для обмена опытом и поддержания мотивации.
5. Арт-терапия помогает подросткам выражать эмоции через творчество, развивая самосознание и эмоциональную гибкость.
6. Тренинги и интерактивные занятия развивают эмоциональный интеллект, критическое мышление и навыки управления временем через ролевые игры и дискуссии, повышая вовлеченность подростков.
7. Индивидуальные и групповые консультации для семей помогают выявить причины зависимости и предложить практические рекомендации для управления игровым временем и установления доверительных отношений.
8. Спортивные, творческие и культурные мероприятия перенаправляют интересы подростков в конструктивное русло, развивая физическое и социальное благополучие.
9. Информационные кампании информируют подростков и семьи о рисках игровой зависимости, расширяя знания через видеоролики, буклеты и социальные сети.

Использование социально-педагогических методов приводит к тому, что подростки развивают навыки самоконтроля, управления временем и эмоциональной устойчивости. Это улучшает их способность эффективно справляться с жизненными трудностями, укрепляет социальные связи и повышает самосознание. В результате снижается риск возникновения зависимости, а также улучшается психоэмоциональное состояние подростков.

Таким образом, профилактика игровой зависимости у подростков является важным направлением социально-педагогической профилактики, ориентированным на снижение рисков формирования зависимости и развитие навыков самоконтроля. Важным элементом этого процесса является учет индивидуальных особенностей подростков, их психоэмоционального состояния и факторов, влияющих на их поведение, таких как семья и окружение.

Социальный педагог должен использовать разнообразные социально-педагогические методы, такие как, беседы, тренинги и арт-терапия, направленные на формирование навыков саморегуляции и критического мышления. Также важным моментом является вовлечение подростков в альтернативные виды досуга, что способствует сокращению времени, проводимого за играми, и помогает укрепить социальные связи.

Эффективность профилактики обеспечивается комплексным подходом, включая взаимодействие педагогов, психологов, социальных работников и медиков и созданием доверительных отношений с подростками и их семьями. В результате комплексного подхода подростки развивают эмоциональную устойчивость, способность эффективно управлять своим временем и решать жизненные проблемы. Это способствует не только предотвращению игровой зависимости, но и гармоничному развитию личности.

#### **Список использованных источников:**

1. Постановление Правительства РК «Об утверждении Комплексного плана по противодействию незаконному игорному бизнесу и лудомании в Республике Казахстан на 2024-2026 годы» от 31 мая 2024 года № 432. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000432>
2. Авилов, О.В. Социально значимые заболевания и их профилактика: методические указания / О.В. Авилов, И.А. Комарова. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2015. – 47 с.
3. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В. Социально-психологическая профилактика игровой зависимости у подростков: научно-методическое пособие. – Москва: АПК и ПРО, 2019. – 120 с.
4. Сейфуллаева, Д.Н. Профилактика игровой зависимости в образовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук. – Астана, 2021. – 155 с.
5. Егоров, А.Ю. Педагогическая профилактика игровой зависимости у школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2022. – 172 с.

**Верченко И.А.**,  
канд. психол. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Ленских С.П.**, студент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается социальная идентичность подростков как значимый фактор формирования их психологической безопасности. Теоретические основы понятия социальной идентичности. На основе исследований выявлены основные аспекты, способствующие укреплению эмоционального благополучия подростков в социально значимой среде.

**Ключевые слова:** социальная идентичность, психологическая безопасность, групповая принадлежность, подростковый возраст.

**Verchenko I.A.**,  
PhD. Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Lenskikh S.P.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## THE SOCIAL IDENTITY OF ADOLESCENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL SECURITY

**Abstract.** The article considers the social identity of adolescents as a significant factor in the formation of their psychological security. Theoretical foundations of the concept of social identity. Based on the research, the main aspects contributing to strengthening the emotional well-being of adolescents in a socially significant environment have been identified.

**Key words:** social identity, psychological security, group affiliation, adolescence.

В последние десятилетия проблема формирования социальной идентичности личности приобретает всё большую актуальность и вызывает интерес как у зарубежных, так и у отечественных исследователей. Этот повышенный интерес обусловлен значительными изменениями, происходящими в мире: увеличением объёмов миграции, повышением мобильности населения, развитием международного делового взаимодействия и межкультурных контактов, а также внедрением новых форм коммуникации.

Современное общество, характеризующееся динамичными изменениями, ставит под сомнение устоявшиеся представления человека о своей личности и социальной роли, что делает вопросы, связанные с социальной идентичностью, чрезвычайно важными.

В условиях, когда общество стремительно меняется, привычные взгляды на себя и своё место в мире пересматриваются. Это приводит к размышлениям о своей социальной идентичности.

Ряд учёных, среди которых Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, В.С. Мухина и Т.Г. Стефаненко, обращают внимание на то, что социальная идентичность играет ключевую роль в формировании поведения человека в разных социальных контекстах. Это ещё раз доказывает, насколько важно исследовать эту тему.

Идея социальной идентичности формировалась в русле различных течений психологической мысли. Психоанализ (Э. Уотерман, Э. Эриксон), символический интеракционизм (Д. Мид, Ш. Струкер), бихевиоризм (Д. Кэмпбелл, М. Шериф), а также когнитивные и конструктивистские подходы (А. Тэшфел, Дж. Тернер) изучали различные аспекты этой темы.

В 1968 году Э. Эриксон впервые предложил понятие «идентичность». Он считал, что это ключевой аспект личности, который отражает её целостность и связан с осознанием принадлежности к определённым социальным группам.

Исследование социальной идентичности в отечественной психологии стало активно развиваться с середины 1990-х годов. Н.В. Антонова, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Г.У. Солдатова и Т.Г. Стефаненко считают, что социальная идентичность возникает, когда человек осознаёт свою принадлежность к определённой группе и принимает её нормы, правила и ценности.



В работах Г.М. Андреевой, Е.П. Белинской, Н.М. Лебедевой, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко и Л.Б. Шнейдер, посвящённых этой теме, подчёркивается, что основы социальной идентичности закладываются уже в раннем детстве. С течением времени круг общения ребёнка расширяется, что способствует формированию его идентичности.

Период взросления играет ключевую роль в этом процессе, поскольку именно в это время человек начинает активно искать своё место в обществе.

Эриксон обращал внимание на то, что, если у подростка не получается сформировать стабильную идентичность, это может привести к кризису. В результате у человека может возникнуть депрессия, он может замкнуться в себе и потерять интерес к учёбе и профессиональному развитию.

Семья, друзья и школьный коллектив играют ключевую роль в становлении социальной идентичности подростка. Эти социальные группы существенно влияют на формирование личности, передавая ему определённые нормы, ценности и ожидания.

Эриксон подчёркивал, что в раннем возрасте идентификация с родителями и другими авторитетными взрослыми закладывает фундамент для успешного становления личности в будущем. Таким образом можно говорить о том, что семья играет важную роль в формировании социальной идентичности у детей.

Подростковый возраст – важный этап в развитии личности, который связан с поиском ответов на вопросы о собственной идентичности, принадлежности к социальным группам и принятии себя. Формирование социальной идентичности в подростковом возрасте оказывает влияние на поведение, эмоциональное состояние и способность адаптироваться в условиях современного общества [2].

В период подросткового возраста активно развивается личность, формируется социальная идентичность, и человек задаётся вопросами о своём предназначении и желаемом будущем. В это время подросток осознаёт своё место в обществе, понимает, к каким социальным группам он принадлежит, и принимает соответствующие роли. Социальная идентичность играет ключевую роль в становлении личности в данном возрасте.

По определению Г. Тэджфела, она представляет собой осознание своей принадлежности к определённой группе, что сопровождается эмоциональной значимостью этой связи. В подростковом возрасте это ощущение приобретает особую важность, поскольку группа сверстников часто выступает основным источником поддержки, признания и влияния [3].

Особенности формирования социальной идентичности у подростков: поиск принадлежности: желание быть частью группы, разделяющей схожие интересы и ценности; влияние окружения: семья, школа, медиасреда; кризис идентичности: конфликт между потребностью в самобытности и стремлением быть принятым [4].

Психологическая безопасность, как отмечает С.Л. Рубинштейн, играет ключевую роль в обеспечении эмоционального благополучия и внутренней уверенности подростка. Этот феномен формируется в ходе взаимодействия личности с окружающим миром и тесно связан с процессами социализации и личностного самоопределения.

В современном мире мы постоянно сталкиваемся с кризисными и экстремальными ситуациями, которые затрагивают каждого из нас. Эти вызовы становятся причиной роста числа людей, страдающих от психологических проблем, таких как деструктивное поведение и зависимости, включая алкоголизм и наркоманию.

В связи с этим, вопрос обеспечения психологической безопасности личности приобретает особое значение и становится одной из ключевых задач в области психологии.

В 1995 году С.К. Рощин и В.А. Соснин предложили термин «психологическая безопасность», который они определили, как «состояние общественного сознания, в котором как общество в целом, так и каждый отдельный человек воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надёжное. Это восприятие обусловлено реальными возможностями для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан, что, в свою очередь, даёт им уверенность в будущем» [5].

В психологии возникло новое направление – психология безопасности личности. Оно изучает, как различные факторы воздействуют на человека, и ищет методы, которые помогут ему противостоять этим воздействиям, чтобы сохранить свою целостность и стабильность.

Дети и подростки, особенно те, кто остался без родителей и воспитывается в интернатах, считаются наиболее уязвимой группой населения. Их низкая социальная защищённость, повышенная восприимчивость к насилию и ослабленное психическое здоровье делают их особенно подверженными угрозам психологической безопасности.

Снижение уровня защищённости в ключевых социальных институтах, окружающих детей, подчёркивает важность обеспечения психологической безопасности в педагогической психологии [4].

В области изучения психологической безопасности в образовательной среде работали многие исследователи, такие как И.А. Баева, И.О. Воля, О.И. Ерёмкина и другие. В зависимости от своего подхода и понимания личности в социально-психологическом контексте, они по-разному интерпретируют это явление.

Психологическая безопасность может рассматриваться как процесс, свойство личности или её психическое состояние.

В соответствии с концепциями Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, психологическая безопасность представляет собой динамичный процесс, который возникает в результате взаимодействия человека с обществом и может трансформироваться под влиянием внешних факторов.

Однако психологическая безопасность также может быть интерпретирована как устойчивое свойство личности, выражающееся в защищённости от деструктивных воздействий и наличии внутренних ресурсов для противостояния им.

Кроме того, психологическая безопасность может рассматриваться как психическое состояние, которое определяется чувством защищённости, способностью адекватно реагировать на угрозы и сохранять устойчивость в условиях психотравмирующих факторов.

Человек, потерявший ощущение психологической защищённости и способность поддерживать внутреннее равновесие, становится уязвимым к деструктивным внутренним и внешним воздействиям, что негативно сказывается на его эффективности и жизнеспособности.

Итак, благополучие человека в психологическом плане определяется двумя ключевыми аспектами: внешними обстоятельствами (семья, общественные институты, ближайшее окружение) и индивидуальными особенностями.

Эти особенности выражаются через ощущение безопасности или уязвимости и влияют на способность человека приспосабливаться к трудным ситуациям.

Цель данной статьи – проанализировать роль социальной идентичности как фактора формирования психологической безопасности подростков.

Социальная идентичность в данном контексте играет следующие роли: снижение тревожности: принадлежность к группе создаёт ощущение защищённости; укрепление самооценки: позитивная идентичность способствует принятию себя; формирование стрессоустойчивости: группы с конструктивными ценностями дают поддержку в кризисных ситуациях.

С другой стороны, деструктивная идентичность (например, в группах с девиантным поведением) может подорвать психологическую безопасность подростков.

Социальная идентичность – это осознание принадлежности к определённой группе, сопровождающееся эмоциональной привязанностью и принятием её ценностей и норм. Для подростков этот процесс имеет особое значение, так как они активно ищут своё место в обществе, определяют свою уникальность и одновременно стремятся быть принятыми. Основные компоненты социальной идентичности: когнитивный (осознание принадлежности к группе); эмоциональный (чувство привязанности к группе и её членам) поведенческий (действия, соответствующие нормам и ценностям группы).

Семья, школа, друзья и медиасреда – ключевые факторы, влияющие на формирование социальной идентичности подростков.

В подростковом возрасте идентичность формируется через процесс взаимодействия с окружающей средой. Э. Эриксон подчеркивал, что кризис идентичности позволяет подросткам определить свои ценности и роли, а также адаптироваться к требованиям социальной среды. Позитивная социальная идентичность способствует: укреплению уверенности в себе, снижению уровня тревожности, формированию устойчивости к стрессовым ситуациям.

Обобщая концепции и идеи, которые широко освещены в литературе по социальной психологии, подростковой психологии и теории идентичности. таких авторов, как: (Эрик Эриксон, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедева, А.М. Андреева и т.д).

Формирование социальной идентичности оказывает прямое влияние на уровень психологической безопасности подростков. Основные аспекты этой взаимосвязи включают:

1. Чувство принадлежности – подростки, которые идентифицируют себя с позитивными социальными группами, чувствуют поддержку и защищённость. Осознание своей значимости в группе снижает тревожность, укрепляет уверенность в себе и помогает справляться с кризисными ситуациями.

2. Стабильность и предсказуемость – принадлежность к группе даёт подросткам устойчивую систему норм и ценностей, позволяя им ориентироваться в сложной социальной среде. Предсказуемость ожиданий и требований группы снижает стресс и усиливает чувство внутренней стабильности.

3. Эмоциональная поддержка – группы, такие как семья или круг друзей, дают подросткам возможность делиться переживаниями и получать обратную связь. Это способствует снижению уровня одиночества и тревожности.

4. Формирование позитивной самооценки – положительная идентификация с группой укрепляет самоуважение подростка, повышая его уверенность в себе и своих действиях. Успешное принятие групповых норм способствует развитию чувства социальной компетентности.

Несформированная или негативная социальная идентичность может привести к нарушению психологической безопасности. Это может проявляться в: социальной изоляции и чувстве отверженности; кризис идентичности, сопровождающийся тревожностью, депрессией и неуверенностью в себе; повышенная подверженность деструктивным влияниям (например, асоциальным группам).

Психологические рекомендации для укрепления социальной идентичности подростков:

1. Создание условий для позитивной социализации: развитие школьных и внеучебных мероприятий, способствующих включению подростков в коллективы с позитивными ценностями.

2. Работа с родителями: обучение навыкам поддержки и эмпатии, предотвращение изоляции подростков.

3. Психологическое сопровождение: организация тренингов по развитию уверенности, самопринятия и навыков взаимодействия в группе.

4. Предотвращение влияния деструктивных групп: создание альтернативных позитивных сообществ для подростков.

Психологическая безопасность определяется как состояние, характеризующееся ощущением защищённости, стабильности и уверенности. Это ключевой элемент эмоционального благополучия, особенно важный в подростковом возрасте.

Согласно исследованиям Г. Крайг, психологическая безопасность подростков определяется тремя ключевыми факторами: социальная поддержка (принятие и понимание со стороны семьи и сверстников); групповая принадлежность (Участие в конструктивных социальных группах); эмоциональное принятие (позитивное восприятие себя и своих особенностей).

Социальная изоляция, буллинг и принадлежность к деструктивным группам могут негативно сказываться на психологической безопасности подростков.

Социальная идентичность играет важную роль в укреплении психологической безопасности. Она помогает снизить неопределенность и способствует устойчивости в социальном взаимодействии.

Механизмы влияния социальной идентичности на психологическую безопасность: снижение тревожности через принадлежность к группе, группа предоставляет подросткам ощущение защищённости и поддержки; укрепление самооценки, позитивная идентичность способствует формированию уверенности в себе; социальная адаптация, групповая идентичность помогает подросткам справляться с изменениями в окружении.

Однако негативная идентичность, например, в случае принадлежности к группам с девиантным поведением, может усугублять чувство тревоги и снижать эмоциональное благополучие.

Для укрепления социальной идентичности и психологической безопасности подростков необходимо учитывать следующие психологические рекомендации: для родителей – развивать доверительные отношения с подростком, создавать условия для участия в конструктивных социальных инициативах; для педагогов – поддерживать взаимодействие между подростками в коллективе; разрабатывать программы по формированию позитивной групповой идентичности; для психологов – проводить тренинги по развитию уверенности и навыков взаимодействия; предотвращать влияние деструктивных групп на подростков.

Социальная идентичность подростков является важным фактором формирования их психологической безопасности. Как показывают исследования, принадлежность к позитивным социальным группам укрепляет самооценку, снижает уровень тревожности и способствует социальной адаптации. Поддержка подростков в процессе самоопределения позволяет создать условия для их гармоничного развития и эмоционального благополучия.

#### **Список использованных источников:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 375 с. – Текст: непосредственный.
2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 352 с. – Текст: непосредственный.
3. Тэджфел, Г. Социальная идентичность и межгрупповые отношения. – М.: Академический проект, [б. г.]. – 546 с. – Текст: непосредственный.
4. Стефаненко, Т.Г. Культурно-исторический подход к исследованию социальной идентичности // Вестник психологии. – 1999. – 368 с. – Текст: непосредственный.
5. Соснин, В.А. Психология безопасности: теория и практика. – М.: Академия, 1995. – 393 с. – Текст: непосредственный.

**Верченко И.А.,**

канд. психол. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Мирфайзиева Ф.Ф.,** студент

БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## АССЕРТИВНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В статье рассмотрены подходы к определению понятия «ассертивность», изучено определение понятия «психологическая безопасность». Проанализированы особенности ассертивности и психологической безопасности в подростковом возрасте. Описаны факторы, влияющие на формирование ассертивности и психологической безопасности в подростковом возрасте, определена взаимосвязь ассертивности и психологической безопасности в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** ассертивность, психологическая безопасность, ассертивность подростков, психологическая безопасность, связь ассертивности с психологической безопасностью.

**Verchenko I.A.,**

PhD. Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Mirfaizieva F.F.,** Student

BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## ASSERTIVENESS AND PSYCHOLOGICAL SAFETY OF ADOLESCENTS

**Abstract.** The article considers approaches to the definition of the concept of «assertiveness», the definition of the concept of "psychological security" is studied. The features of assertiveness and psychological safety in adolescence are analyzed. The factors influencing the formation of assertiveness and psychological safety in adolescence are described, the relationship between assertiveness and psychological safety in adolescence is determined.

**Key words:** assertiveness, psychological safety, assertiveness of adolescents, connection of assertiveness with psychological safety.

В современном обществе успех человека зависит от наличия определенных социально значимых качеств, которые определяют его взаимоотношения с другими людьми. Согласно мнению психологов и педагогов, одним из таких качеств является ассертивность.

Термин «ассертивность» появился в 50-60-х годах XX века. Его ввёл американский психолог Мануэль Смит.

Ассертивность является необходимым условием для самореализации и ключевым фактором развития подростков. По данным ВОЗ, именно в этом возрасте происходит увеличение разнообразия девиантного поведения, что подчеркивает важность развития ассертивности у подростков.

В то же время, подростковый возраст является периодом формирования будущей жизни – успехи и занятия в этом возрасте могут оказать влияние на будущее. Однако существует определенный перечень негативных факторов, которые могут оказать негативное влияние не только на занятия подростков, но и на всю их дальнейшую жизнь. Одним из таких факторов является отсутствие психологической безопасности подростков.

Для определения связи ассертивности и психологической безопасности подростков обратимся к трактовке понятий «ассертивность» и «психологическая безопасность».

Ассертивность – это умение четко и уверенно выражать свою точку зрения, выражать свои чувства и желания, нести ответственность за свои действия, принимать решения независимо от мнения других людей.

Ассертивная личность характеризуется рядом ключевых черт. Прежде всего, это вежливое и неагрессивное поведение по отношению к окружающим, сочетающееся с тактом и уважением к чужим чувствам. Такой человек берет на себя ответственность за свои действия, не перекладывая вину на других и не осуждая их эмоциональные реакции. Наконец, ассертивная личность активно и допустимыми способами стремится к собственному физическому и эмоциональному комфорту. Эти характеристики рисуют портрет уверенного в себе, но при этом тактичного и ответственного человека.

Однако, само понятие «ассертивность» в научной литературе интерпретируется достаточно многогранно.

Понятие ассертивности в научной литературе трактуется неоднозначно. Один из подходов, предложенный А. Лазарусом [5, с. 92], представляет ассертивность как сложное явление, состоящее из когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов.

Другая точка зрения, высказанная А. Ланжем и П. Якубовским [4, с. 11], отождествляет ассертивность с уверенностью в себе, выделяя ключевые умения: защиту личных границ, адекватное выражение эмоций при уважении прав других.

Наконец, Е.П. Никитина и Н.Е. Харламенкова [3, с. 123] определяют ассертивность как процесс самоутверждения, базирующийся на рациональном поведении. Таким образом, существующие определения ассертивности, несмотря на различия, сходятся в акценте на самоутверждении и уважении границ как собственных, так и окружающих.

Итак, после рассмотрения различных подходов к определению ассертивности можно сделать вывод, что это понятие включает в себя несколько навыков и качеств, таких как уверенность в себе, ответственность, настойчивость и другие. Современные психологи рассматривают ассертивность как одно из положительных качеств личности, которое способствует повышению уверенности и успешной адаптации в различных социальных ситуациях, а также благотворно влияет на формирование стабильных отношений в личной и деловой сферах.

Далее обратимся к трактовке понятия «психологическая безопасность».

Термин «психологическая безопасность» был введен психологом и психотерапевтом Карлом Роджерсом в 1950-х годах в контексте создания условий, необходимых для развития творческих способностей человека.

По мнению Г.В. Грачева, психологическая безопасность – это состояние защищенности личности, обеспечивающее его целостность как активного социального субъекта и возможности развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой [1, с. 162].

Другими словами, психологическая безопасность представляет собой состояние, при котором личность ощущает защиту и уверена в своих возможностях в процессе преодоления жизненных трудностей.

После рассмотрения понятий «ассертивность» и «психологическая безопасность» рассмотрим особенности ассертивности и мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.

Ассертивность у подростков – это способность уверенно и решительно защищать свои права и границы, одновременно уважая границы окружающих. В этом периоде происходит переход к более коллективным формам взаимодействия, что делает отношения с другими подростками особенно важными. Ассертивность становится ключевым аспектом успешности личности в глазах сверстников и способствует улучшению социального статуса в группе.

Подросток, обладающий ассертивными качествами, отличается такими свойствами, как настойчивость, решимость, стойкость, целеустремленность, уверенность в себе, осознанность и логичность. Эти характеристики помогают ему легче устанавливать контакты и находить общий язык с ровесниками, что в свою очередь способствует формированию положительного имиджа и социальной значимости в подростковой среде.

Подросток, обладающий низким уровнем ассертивности, демонстрирует автономные черты, высокую оценку собственных достоинств, эгоизм, высокомерие и недостаток социальных навыков.

В отличие от него, подросток с высоким уровнем ассертивности проявляет принципы, честность, правдивость, искренность, открытость и настойчивость, а также стремится к примирению в конфликтах.

Подросток со средним уровнем ассертивности, напротив, часто сталкивается с низкой самооценкой, при этом его уверенность проявляется лишь в кругу знакомых, и он испытывает сложности в незнакомой социальной обстановке, несмотря на стремление к независимости.

Далее обратимся к особенностям психологической безопасности у подростков, которые во многом определяются бурным периодом развития. Это прежде всего эмоциональная неустойчивость, обусловленная половым созреванием и неравномерным физиологическим развитием, выражающаяся в резких колебаниях настроения. К этому добавляется изменение социальной ситуации развития – переход от зависимости детства к потенциальной самостоятельности. Смена ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками также влияет на формирование личности. Подросток активно познаёт себя, ищет своё место в обществе, часто через противопоставление миру взрослых и утверждение своей принадлежности к группе сверстников. Этот процесс помогает ему определить собственные ценности и взгляды на мир. Наконец, появление «чувства взрослости» и желание этого признания сопровождается стремлением к эмоциональной независимости от родителей.

Рассмотрим факторы, которые влияют на формирование ассертивности и психологической безопасности в подростковом возрасте.

Развитие ассертивности играет ключевую роль по нескольким причинам. Во-первых, оно способствует поддержанию психологического здоровья подростков. Это связано с тем, что ассертивность помогает развивать психологическую зрелость, что, в свою очередь, снижает риск возникновения тревожных и депрессивных расстройств, а также беспричинного страха.

Во-вторых, ассертивность положительно влияет на самооценку подростка. Высокая и стабильная самооценка является важным аспектом развития личности и оказывает значительное влияние на дальнейшую жизнь. Она помогает минимизировать риск формирования различных психических и психологических проблем.

Кроме того, развитие ассертивности поддерживает профилактику и борьбу с аддитивным поведением, независимо от объекта аддикции. Важно отметить, что отсутствие зависимости не ограничивается только вредными привычками, такими как употребление алкоголя или наркотиков, курение. Оно также включает в себя контроль над полезными привычками (например, правильное питание или занятия спортом), что является крайне важным для формирования разносторонней личности.

Наконец, ассертивность способствует уменьшению уровня стресса у подростков. Это позволяет им легче справляться с разнообразными конфликтными и стрессовыми ситуациями, что является важным навыком в их жизни.

Факторы, способствующие развитию ассертивности у подростков, включают:

- стремление к самодостаточности и утверждению собственной личности;
- мировоззренческие установки группы сверстников;
- традиционные интересы и цели малой социальной группы, в которую входит подросток.

В своей работе Баринаева Е.Н. предполагает, что на формирование ассертивности могут оказывать воздействие и внешние факторы, среди которых:

- поведение уважаемого и авторитетного учителя;
- образ литературного персонажа;
- устойчивые идеологические стереотипы (например, поведение подростков в художественной литературе).

Таким образом, ассертивность в период подросткового возраста представляет собой одно из основополагающих качеств личности, играющую важную роль в переходе к коллективным формам деятельности.

Психологическая безопасность является крайне важным состоянием для подростка, поскольку от психологической безопасности подростка зависит развитие и благополучие личности.

В связи с тем, что подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом, любая негативная ситуация может считываться подростком как неразрешимая. В случае, если близкие взрослые подростка не оценят важность его переживаний, будет формироваться перманентное чувство непонимания и одиночества.

Рассмотрим факторы, которые оказывают влияние на формирование психологической безопасности в подростковом возрасте:

- несовершенство системы ценностных ориентиров в связи с ее несформированностью, что может способствовать формированию интереса к непродуктивным занятиям (девиантное поведение, аддикции и пр.);
- недостаток идеальных устремлений. Современные подростки характеризуются отсутствием сформированного идеала, на который следует стремиться;
- кризис самооценки, который способствует появлению таких факторов, как нестабильность интересов, зависимость от мнения других и пр.;
- плохие отношения с семьей;
- потребность и трудность в общении;
- интернет-аддикция [2, с. 56].

Преимуществами психологической безопасности в подростковом возрасте являются:

1. Повышение уровня психического здоровья. В случаях, когда подростки чувствуют себя в психологической безопасности, снижается риск приобретения тревожных и депрессивных расстройств, а также других психических и психологических проблем.

2. Повышение уровня самооценки. Подростки с психологической безопасностью имеют наиболее адекватную самооценку по сравнению с подростками, которые не ощущают психологическую безопасность. У подростков с отсутствием ощущения психологической безопасности самооценка может быть неадекватно низкой или неадекватно высокой.

3. Улучшение общественных отношений. Подростки, у которых есть ощущение психологической безопасности, в большей мере будут выстраивать доверительные отношения с окружающим миром и формировать с ними важные связи. Кроме того, подростки с развитым чувством психологической безопасности лучше подготовлены к решению многообразия конфликтов и характеризуются высоким уровнем развитости коммуникативных навыков.

4. Рост результативности и качества деятельности. Когда подросток обладает чувством психологической безопасности, он может в процессе осуществления своей деятельности применять многообразие творческих подходов для решения задач и достижения целей. Это касается не только учебной деятельности, но и взаимоотношений со сверстниками и пр.

Ассертивность и психологическая безопасность подростков связаны. Ассертивность даёт возможность воспринимать внешние условия как безопасные, а ситуации взаимодействия с окружением – как благоприятные для реализации собственных амбиций. Уверенность в себе и способность устанавливать здоровые отношения с окружающими людьми являются условием психологической безопасности личности.

Высокая степень ассертивности позволяет справиться с неконструктивной агрессией, к которой часто прибегают подростки в сложных ситуациях взаимодействия с другими людьми. Умения ассертивной личности помогают чётко понять способ решения проблемы, не прибегая к неконструктивной агрессии. Кроме того, высокий уровень ассертивного поведения значительно повышает адаптационные процессы подростков в школьной среде, благотворно влияет на их социализацию и задаёт вектор их социальному успеху, самоактуализации и самореализации.

Таким образом, ассертивность в подростковом возрасте оказывает положительное влияние на деятельность подростка в том случае, если подросток является благоразумным, рассудительным, сведущим, грамотным, серьёзным, понимающим в многообразии сфер деятельности.

Ассертивность как интегративное свойство личности характеризуется в подростковом возрасте уверенностью в себе, ответственностью, активностью, ясностью, прямоотой, независимостью от внешних влияний и оценок, мотивацией на успех и достижения.

Свойства ассертивной личности подростков также включают высокую мотивацию достижений, постановку разумных целей и их достижение, самоактуализацию, сосредоточение на главных ценностях при выявлении приоритетов, психологическую безопасность.

В заключение, ассертивность и психологическая безопасность играют ключевую роль в формировании успешной личности подростка. Развитие ассертивных навыков помогает молодым людям не только защитить свои границы, но и уважать других, что способствует гармоничным взаимоотношениям в социальной среде. Это, в свою очередь, укрепляет их уверенность в себе и улучшает социальный статус среди сверстников.

Важно понимать, что ассертивность – это не просто характеристика личности, а комплекс умений, позволяющих подросткам эффективно справляться с житейскими трудностями. Поддержка и развитие ассертивных качеств в образовательной среде помогут создать атмосферу психологической безопасности, которая так необходима для самореализации и формирования устойчивых отношений.

Дальнейшая работа будет заключаться в проведении эмпирического исследования исследования ассертивности в подростковом возрасте, а также в составлении и реализации программы, направленной на формирование ассертивности в подростковом возрасте.

#### **Список использованных источников:**

1. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита / Г.В. Грачев. – Москва, 2003. – 303 с. – Текст: непосредственный.
2. Колесникова, Т.И. Психологический мир личности и его безопасность / Т.И. Колесникова. – Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2001. – 173 с. – Текст: непосредственный.
3. Никитин, Е.П., Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с. – Текст: непосредственный.
4. Шильцова, Ю.В. Ассертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 / Шильцова Юлия Вячеславовна; Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования – Москва, 2012. – 23 с. – Текст: непосредственный.
5. Lazarus, A, Behavior therapy and beyond / Arnold Lazarus. – McGrawHill, 1971. – 180 p. – Text: direct.

**Верченко И.А.,**  
канд. психол. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Проскурина Е.Э.,** студент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается стрессоустойчивость как важнейший компонент психологического благополучия, подчеркивая её значение в преодолении стрессовых воздействий и формировании положительных личностных качеств у подростков. Анализируются психологические особенности подросткового возраста, последствия социального стресса, а также рассматривается важность разработки эффективных программ поддержки подростков.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, психологическое благополучие, социальный стресс, психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональная стабильность, адаптация.

**Verchenko I.A.,**  
PhD.Psychology Department.PhD, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Proskurina E.E.,** Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## STRESS TOLERANCE AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS

**Abstract.** The article considers stress resistance as the most important component of psychological well-being, emphasizing its importance in overcoming stressful influences and forming positive personal qualities in adolescents. It analyses the psychological features of adolescence, the consequences of social stress, and considers the importance of developing effective support programs for adolescents.

**Key words:** stress resistance, psychological well-being, social stress, psychological and pedagogical support, emotional stability, adaptation.

В современном обществе, характеризующемся быстро меняющимися условиями жизни, информационным наплывом и повышенными требованиями, вопрос психологического благополучия подростков становится особенно актуальным. Подростковый возраст – это время значительных изменений: как физических, так и психологических. В этот период формируются основные жизненные установки, что делает подростков уязвимыми к различным стрессовым факторам. Понимание и исследование стрессоустойчивости, как ключевого компонента психологического благополучия, становятся необходимыми для создания эффективных стратегий поддержки подростков.

Актуальность изучения стрессоустойчивости в подростковом возрасте обусловлена несколькими факторами. Во-первых, подростки часто сталкиваются с давлением со стороны сверстников, родителей и образовательной системы, что может приводить к эмоциональному выгоранию и ухудшению психического здоровья. Во-вторых, в условиях изменяющейся социальной обстановки, уровень тревожности и депрессивных состояний среди подростков значительно возрос, что подчеркивает необходимость наличия адаптационных механизмов, способствующих поддержанию психологического благополучия. В-третьих, стрессоустойчивость способствует не только преодолению трудностей, но и формированию позитивных личностных качеств, таких как уверенность, настойчивость и способность к адаптации, которые являются важными для успешной социализации и формирования будущей карьеры.

Таким образом, исследование стрессоустойчивости как фактора психологического благополучия подростков имеет ключевое значение для создания психолого-педагогических программ, направленных на поддержку молодежи в преодолении стресса и формировании здоровых психологических навыков, что, в свою очередь, может способствовать улучшению качества жизни в целом. В данной статье мы рассмотрим психологические особенности подросткового возраста, проявления социального стресса в подростковом возрасте, основные аспекты стрессоустойчивости, ее влияние на психологическое состояние подростков, а также возможные методы развития данной компетенции в рамках образовательной и семейной среды.



Изучение подросткового развития в отечественной психологии базируется на работах таких ученых, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др. В этих исследованиях подростковый период часто определяется как кризисный, характеризующийся бурными изменениями и сложностями, как для самого подростка, так и для окружающих.

Основные идеи, которые по своей сути являются основополагающими в психологии подросткового возраста, были отражены в работе С. Холла «Взросление», где он описывал подростковый период как эпоху перехода, часто называемую «бурей и натиском». К. Левин обращал внимание на особенности маргинальности подростков, которые находятся между детским и взрослым мирами, и не желают оставаться частью детской культуры, но ещё не могут полностью интегрироваться в мир взрослых, что приводит к состояниям неопределенности и когнитивного диссонанса.

Развитие личности подростка также стало объектом анализа психоаналитиков З. Фрейда и А. Фрейд. По их мнению, в этот период активный прилив сексуальной энергии нарушает ранее установленный баланс в структуре личности, что в свою очередь обновляет детские конфликты.

Формирование личности в подростковом возрасте связано с становлением нравственных основ, социальных установок и межличностного поведения. Чувство взрослости и новая «Я-концепция» также становятся важными аспектами этого периода. Подростки стремятся к самостоятельности, общению со сверстниками и признанию своих прав, что приводит к возникновению конфликтов, связанных с их внутренним самоощущением [3].

Одним из значимых личностных новообразований подросткового возраста является чувство взрослости, которое проявляется в стремлении подростка заявить о своей самостоятельности и значимости, что сопровождается различными внутренними конфликтами, в которых подростки испытывают давление между новыми ценностями и старыми привычками [3]. Внутриличностный конфликт становится интенсивным переживанием на этапе формирования личности. Он может проявляться через различные реакции, такие как неврастения и регрессия. Важно отметить, что процесс формирования личности не завершается в подростковом возрасте; скорее, он представляет собой период значительных изменений в психологических структурах, который создает условия для дальнейшего развития. На этом этапе индивидуальные закономерности начинают определять направление личного самоопределения.

Практические наблюдения показывают, что подростки зачастую не умеют справляться с возникающими конфликтами, что приводит к преобладанию деструктивных тенденций в их межличностных отношениях. Это требует психологической поддержки и развития компетенции стрессоустойчивости с целью улучшения их способности к разрешению конфликтов.

В настоящее время состояние психического здоровья подростков вызывает серьезную тревогу, так как за последние 10 лет уровень психических расстройств среди подростков 15-17 лет увеличился на 11,3% [5]. Чаще всего у подростков наблюдаются невротические расстройства, связанные с стрессом, такие как страхи, тревоги и депрессии. Подростки, не умеющие справляться со стрессом, могут перенести негативный опыт в взрослую жизнь. Поэтому вовремя обученные навыкам совладания со стрессом подростки будут более здоровыми и энергичными взрослыми.

Понятие «стресс» изначально относилось к физиологической реакции организма на негативные факторы. Социальный стресс, который включает напряженность в межличностных отношениях и профессиональной деятельности, играет значимую роль в жизни современных подростков.

Исследования подчеркивают критичность подросткового периода, когда меняется восприятие себя и окружающего мира, что может вызывать конфликты и стресс [5]. Подростки сталкиваются с различными источниками стресса, включая проблемы учебы, взаимоотношения со сверстниками и давление со стороны родителей и учителей. Негативные последствия стресса могут проявляться в учебных долгах, проблемах в отношениях и ухудшении психического здоровья.

Психологическая устойчивость, способность преодолевать стрессы, является важным качеством, которое необходимо развивать у подростков через специальные программы. Важную роль в этом процессе играют социальные условия, которые могут, как поддерживать, так и подрывать самооценку ребенка. Таким образом, для улучшения психологической устойчивости и снижения уровня стресса среди подростков необходимо проводить обучающие мероприятия, способствующие развитию уверенности и коммуникативных навыков.

Как указывает С.А. Анохина, «подростковый возраст характеризуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной практики ребенка, что необходимо учитывать при рассмотрении проблемы стрессоустойчивости. Эта проблема связана со стратегиями, предполагающими активные формы совладания со стрессом, которые могут быть найдены в анализе психических и социальных механизмов реагирования на стрессор» [1].

В этом возрасте ведущей является коммуникативная деятельность, отличающаяся дуальностью: с одной стороны, подросток стремится к обособлению, а с другой – к аффилиации. По мнению Х. Ремшидт, актуальным становится сравнение себя со сверстниками, что может вызвать тревожность и привести к острым конфликтам или депрессивному состоянию. Подросток при возникновении проблем не может брать на себя ответственность за принимаемые решения (зачастую осознавая и переживая это), и нуждается в помощи со стороны взрослых. Уровень физического, интеллектуального, социального и духовного развития ограничен рамками возрастных возможностей и доступного ресурса [1].

В отличие от Г. Селье, понимавшего стресс как синдром, Р. Лазарус, выделив в его проявлениях физиологический, психологический и поведенческий уровни, подошел к изучению стресса системно. По его мнению, необходимо учитывать в совокупности не только видимые стрессовые стимулы и реакции, но и психологические процессы, обусловленные внутренней структурой личности и отражение их во внешнем проявлении, что позволит предвидеть воздействия внешней среды как угрожающие [1].

Субъективные стрессоры могут быть более значимыми, чем объективные, так как их восприятие и переживание могут сильно различаться. У подростков стресс может проявляться в обсуждениях, играх, рисунках и сновидениях, что не всегда приносит облегчение.

Стресс может оказывать разнообразное влияние на подростка. П.К. Анохин утверждает, что низкий уровень адаптации может привести систему к дестабилизации, а Г. Селье добавляет, что низкий уровень напряжения также может негативно сказаться на результатах адаптации [1].

М.А. Краснова отмечает, что «понятие стрессоустойчивости получило в научной литературе достаточно широкое освещение. Под стрессоустойчивостью различными исследователями понимается: как способность к стабильной эмоциональной или психической устойчивости (Н.Д. Левитов, П.Б. Зильберман, Я. Рейковский, В.Л. Маришук, В.Г. Норакидзе), как надситуативная (В.А. Петровский) или поисковая активность (Н.Ф. Михеева), как сопротивляемость со смыслопорождением (Ф.Е. Василюк), как выносливость (С. Кобаса, С. Мадди)» [2].

Проблема стрессоустойчивости подростков, несмотря на свою актуальность, остается недостаточно исследованной, хотя отдельные ее аспекты освещены в трудах ряда авторов, таких как И.А. Андреева, С.А. Анохина, А.Г. Асмолов, В.В. Волосовцева, Д. Готтман, Е.В. Лизунова, Л.И. Макадей, Е.А. Смирнова и др.

Стрессоустойчивость подростка зависит от их способности адаптироваться к стрессовым ситуациям, сохраняя эффективность и жизнеспособность. Для этого важными являются компоненты целеполагания, планирования и контроля. Эти способности необходимы для того, чтобы подросток мог адекватно управлять своими эмоциями, что в свою очередь влияет на его способность адаптироваться к стрессу.

Подросткам необходимо развивать навыки саморегуляции и понимания своих эмоций. Защитные механизмы, используемые подростками, могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие, позволяя занимать время для анализа ситуации или же стать барьером для изменений.

Эффективная стрессоустойчивость требует наличия систематического подхода к преодолению стрессов, применения креативности и адаптации через волевую саморегуляцию и личностный рост. Механизмы защиты могут помочь адаптироваться к стрессовым ситуациям, но важно помнить, что защитные механизмы не должны мешать личностному развитию.

М.А. Краснова в своей работе утверждает, что «актуальность проблемы развития стрессоустойчивости школьников подросткового возраста и организация психолого-педагогического сопровождения возрастает по разным причинам, среди которых следующие: наличие сложнейших возрастных проблем у подростков (новые отношения со взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковый пубертат), недостаточная эффективность системы психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся с низкой стрессоустойчивостью в условиях школьного обучения; отсутствие в учебной программе занятий по профилактике стрессовых состояний школьников и формированию стрессоустойчивости как необходимого компонента их здоровья» [2].

Л.М. Щипицына и Е.И. Казакова под сопровождением понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. По мнению М.И. Рожкова, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Психолого-педагогическое сопровождение – система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях школьного взаимодействия [2].

Если говорить о технологии воспитания стрессоустойчивости у детей в семейной среде, то согласно классификации Г.К. Селевко, она представляет собой систему воспитательных мероприятий, основанных на гуманистической философии и комплексном влиянии биологических, социальных и психических факторов [4]. Эта концепция включает в себя развивающий подход к обучению, ориентированный на личностные структуры, и направленное воздействие на формирование определенных качеств, взглядов и убеждений у детей.

Семья, как основная воспитательная единица, сталкивается с рядом задач в отношении детей в современном глобальном контексте. Ключевые цели включают в себя: выявление и развитие природных талантов ребенка, формирование навыков самостоятельного обучения, привитие положительного отношения к труду, поддержание стремления к здоровому образу жизни и развитие социальной и гражданской ответственности. Важно, чтобы дети овладевали навыками критического мышления, обеспечивающего им адаптацию к сложным жизненным ситуациям.

Стрессоустойчивость формируется в условиях, где ребенок ясно понимает цели воспитательного процесса и умеет справляться с трудностями. В таких условиях он становится активным участником воспитательного процесса, что способствует его личностному росту. Основным фактором, способствующим успешной адаптации, является взаимодействие в семье, где стратегией сотрудничества достигается наилучший результат.

Согласно возрастной педагогике, воспитание стрессоустойчивости необходимо разбить на этапы, учитывая уникальные характеристики каждого периода детства. Подростковый возраст становится временем активного формирования идентичности и социального признания, а старшее детство периодом перехода к самостоятельности и ответственности за свои выборы.

В процессе воспитания важно акцентировать внимание на создании ситуации успеха, поддержке активной познавательной деятельности и формировании конструктивных социальных отношений. Применение научного подхода при включении реального жизненного опыта в образование формирует у детей внутреннюю ценность знаний и способствует воспитанию личной ответственности.

Таким образом, воспитание стрессоустойчивости основывается на углубленном понимании этапов развития ребенка, на конструктивных отношениях в семье и активном вовлечении взрослого в процесс формирования внутреннего мира ребенка, что является основой для его гармоничного и успешного существования в обществе.

**Список использованных источников:**

1. Анохина, С.А. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте / С.А. Анохина. – Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 215-221.
2. Краснова, М.А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков / М.А. Краснова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 768-770.
3. Лебедева, Л.Н. Психологические особенности подросткового возраста / Л.Н. Лебедева. – Текст: непосредственный // Теория и практика современной науки. – 2015. – № 3 (3). – С. 207-213.
4. Потапова, Л.А. Воспитательная технология развития в семье стрессоустойчивости ребенка к сложным ситуациям жизнедеятельности / Л.А. Потапова. – Текст: непосредственный // Гуманизация образования. – 2011. – № 3. – С. 129-137.
5. Сысоева, В.Н. Социальный стресс и его проявления в подростковом возрасте / В.Н. Сысоева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 46 (336). – С. 540-544.

**Верченко И.А.,**  
канд. психол. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Шило Е.В.,** магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ – ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Статья раскрывает психологическую основу жизнестойкости, как фактора психологического благополучия. Рассматривается понятие жизнестойкости с позиций разных авторов, перечисляются факторы жизнестойкости, ее содержательная часть, а также вводится понятие психологического благополучия, рассматриваются его компоненты.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, факторы формирования и развития жизнестойкости, психологическое благополучие.

**Verchenko I.A.,**  
PhD.Psychology Department.PhD, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Shilo E.V.,** Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## RESILIENCE – A PREDICTOR OF PERSONAL PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

**Abstract.** The article reveals the psychological basis of resilience as a factor of psychological well-being. The concept of resilience is considered from the positions of different authors, the factors of resilience, its substantive part are listed, and the concept of psychological well-being is introduced, its components are considered.

**Key words:** resilience, factors of formation and development of resilience, psychological well-being.

Понятие жизнестойкости в психологии связано с именем Мадди С., он рассматривал жизнестойкость как совокупность убеждений человека о себе, а также о своем отношении с окружением. Жизнестойкость – система отношений человека с другими людьми, включающая такие компоненты, как контроль, вовлеченность и принятие риска. Высокий уровень данных составляющих помогает человеку пережить возможные стрессы, а также повышает работоспособность и активность [2].

По словам Леонтьева Д.А., жизнестойкость представляет собой такую черту личности, которая помогает человеку преодолевать определенные обстоятельства и, как итог, преодолевать самого себя.

Жизнестойкость – состояние личности, которого можно достичь при усердной работе личности в социальной сфере, которая будет развивать человека, а именно все сферы его психики. Так берет свое начало и формируется жизнестойкость за счет воли, чувств и энергии.

По словам Фоминой А.Н., содержательной частью жизнестойкости является поиск смысла в тех или иных случаях, осознание собственных потребностей, а также практика, к которой относятся умения, навыки и способ действия [4].

Жизнестойкость взаимосвязана с чертами личности – такой вывод делает Мадди С. в своих работах [2].

Для того, чтобы в полной мере изучить психологическое благополучие для начала обратимся к понятию благополучия. Благополучие – внутреннее состояние человека, которое характеризуется общим благополучием, такого человека смело можно назвать счастливым.

Главные блага для человека, по Новикову Н.А., которые нужны людям: благополучие семьи, здоровье, материальное благополучие, стабильность работы, увлечения и пр. [3].

Теперь перейдем к понятию психологического благополучия, оно представляет собой состояние человека, включающее в себя связь факторов (психологических, физических, духовных), и отражающее оценку человеком собственной самореализации. Когда мы говорим о психологически здоровом человеке – это означает, что человек душевно здоров, у него не бывает депрессивных мыслей, почти на все ситуации он смотрит адекватно, умеет найти рациональные решения, сохраняя позитивный настрой. Неблагополучие характеризуется полярными признаками: депрессивные мысли, частая и резкая смена настроения, высокая тревожность.

Брэдберн Н. стал основоположником понятия психологического благополучия. Благодаря его исследованиям в данной теме стало известно, что для характеристики психологического благополучия нужно использовать определенные знаки, отражающие людей в разных состояниях: как в состоянии благополучия, удовлетворения и счастья, так и неблагополучия, неудовлетворения жизнью [1].

По словам Рифф К., психологическое благополучие представляет основу, связанную с позитивной жизнедеятельностью человека. Он выделяет такие составляющие психологического благополучия:

- автономность – осознанность собственных решений в разных ситуациях;
- положительное взаимоотношение с окружающими – доверительные, дружеские или приятельские отношения с людьми;
- самопринятие – высокий уровень самооотношения и позитивное отношение к своей жизни;
- личностный рост – возможность и планирование саморазвития;
- определение цели на жизнь – смысл жизни личности, целеполагание и планирование достижения поставленных целей;
- компетентность – адекватное реагирование на возможные ситуации.

Психологическое благополучие в отечественной науке изучались следующими авторами: Воронина А.В., Идобаева О.А., Куликов Л.В., Павлючая Я.И., Шаминов Р.М., Шевеленкова и другие. Как пишет Воронина А.В., психологическое благополучие – качество личности, формируемое на протяжении жизни, которая переживает-ся ощущением ценности происходящего и позитивной самореализации.

По Кислицыной О.А. существует следующие составляющие психологического благополучия:

1. Объективное благополучие, включающее в себя условия, которые не зависят напрямую от человека, но при этом могут оказывать влияние на его жизнь: социокультурные, экономические, политическая ситуация и пр.

2. Субъективное благополучие – это собственное состояние благополучия самой личности, которое зависит от жизненного опыта и выработанной позитивной точки зрения на разные случаи жизни.

В работах Фесенко П.П. и Шевеленковой Т.Д. раскрывается понятие категорий психологического благополучия – актуальное и идеальное. Актуальное психологическое благополучие – это отношение личности к себе в данный момент времени, оно отражает уровень реализации элементов позитивного функционирования в жизни человека. Такое состояние включает в себя оценку жизненного пути и опыта человека и взгляд на будущую жизнь [5].

Согласно исследованию Рифф К., психологическое благополучие включает шесть ключевых компонентов:

- позитивные отношения с окружающими людьми – способность проявлять заботу о других, испытывать удовлетворение от доверительных связей с окружающими людьми;
- автономность – умение сохранить независимость и руководствоваться внутренними принципами;
- управление средой – навык эффективно использовать внешние ресурсы для достижения целей;
- осмысленность жизни – наличие целей и ориентация на рефлексии, что придает жизни значимость;
- личностное развитие – стремление к раскрытию своих способностей и постоянному самосовершенствованию;
- принятие себя – позитивное отношение к своей личности, способность принимать свои сильные и слабые стороны.

Эти составляющие создают комплексное представление о внутреннем состоянии человека и его способности гармонично взаимодействовать с миром.

Жизнестойкость выступает одним из ключевых факторов, определяющих психологическое благополучие. Она отражает способность человека противостоять стрессовым ситуациям, успешно преодолевать трудности и неудачи. При условии, когда человек легко впадает в депрессию при столкновении с проблемами, это свидетельствует о низкой жизнестойкости. Напротив, умение сохранять эмоциональную устойчивость, эффективно справляться с напряженными обстоятельствами и избегать воздействия отрицательных переживаний указывает на высокую жизнестойкость.

Понятие жизнестойкости было впервые введено Кобейзом С., Мадди С. В интерпретации Мадди С. жизнестойкость рассматривается как один из возможных способов преодоления тревоги, возникающей в процессе принятия решений. Она входит в состав психологической системы, которая способствует снижению негативного воздействия стресса [2].

Мадди С. выделил несколько ключевых факторов, влияющих на развитие жизнестойкости:

- наследственные предрасположенности;
- нагрузки – психическое напряжение и физическая активность, которые требуют мобилизации ресурсов всего организма;
- стрессовые обстоятельства – разрушительные изменения в жизни, а также постоянные конфликты и трудности;
- заболевания – психологическое истощение, психосоматика;
- установки жизнестойкости – способность и возможность влияния на непредвиденные жизненные ситуации;

- совладание на основе жизнестойкости – способность понимать трудные ситуации, быстро ориентироваться в них и принимать рациональные решения;
- социальная поддержка – помощь и моральная поддержка со стороны окружающих людей;
- жизнестойкий образ жизни – физическая активность, релаксация, правильное питание и прочее.

Эти компоненты создают комплексную структуру, которая поддерживает способность личности справляться с трудностями и сохранять психологическое благополучие в условиях стресса.

Представленные компоненты не поддаются строгой классификации, поскольку внутренние и внешние элементы тесно переплетаются. В данном контексте жизнестойкость выступает как центральный механизм, стимулирующий борьбу со стрессовыми ситуациями, заботу о здоровье, стремление к личностному развитию и активное взаимодействие с социумом. Формирование жизнестойкости начинается в раннем детстве, закладывая основу для дальнейшего становления психологического благополучия личности.

Следующий этап нашей работы в рамках данной темы включает диагностику жизнестойкости студентов, а также проведение формирующего эксперимента, в котором мы составим и проведем консультативную программу по развитию позитивного самоотношения для студентов с низким уровнем жизнестойкости.

#### **Список использованных источников:**

1. Брэдберн, Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – Текст: непосредственный. – Ярославль: Инфра. – С. 102.
2. Мадди, С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадди; пер. с англ. И.Ю. Авидон. – Текст: непосредственный. – СПб.: Речь. – 2002. – С. 538.
3. Новиков, Н.А. Стресс и жизнестойкость. Психологические проблемы смысла жизни / Н.А. Новиков. – Текст: непосредственный. – 2021. – С. 95-101.
4. Фомина, А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фомина. – М.: Прометей. – Текст: непосредственный. – 2012. – С. 152.
5. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – Текст: непосредственный. – 2005. – № 3. – С. 95-129.

**Коротун А.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
директор Института общественных наук  
Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург, Россия

**Николаева М.А.,**

канд. пед. наук, доцент  
директор Института общественных наук  
Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург, Россия

## ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема правового просвещения обучающихся подросткового возраста. В качестве результативных средств авторы делают акцент на медиаобразование, которое в современных информационных условиях помогает подрастающему поколению овладевать необходимыми правовыми знаниями. В статье представлены результаты диагностики развития правовой грамотности обучающихся подросткового возраста (как результата правового просвещения); апробация проекта «Школьный киноклуб», включающего просмотр, анализ, обсуждении серии кинофильмов, направленных на восполнение выявленных дефицитов в различных областях права.

**Ключевые слова:** общеобразовательная организация; подростки; правовое просвещение; правовая грамотность; медиаобразование; средства медиаобразования.

**Korotun A.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Director of the Institute of Social Sciences  
Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russia

**Nikolaeva M.A.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Director of the Institute of Social Sciences  
Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russia

## LEGAL EDUCATION OF TEENAGERS BY MEANS OF MEDIA EDUCATION

**Abstract.** The article examines the problem of legal education of adolescent students. As effective means, the authors emphasize media education, which in modern information conditions helps the younger generation to master the necessary legal knowledge. The article presents the results of diagnostics of the development of legal literacy of adolescent students (as a result of legal education); testing of the project "School Film Club", including viewing, analysis, discussion of a series of films aimed at filling the identified deficiencies in various areas of law.

**Key words:** educational organization; teenagers; legal education; legal literacy; media education; media education tools.

В современных реалиях нашей страны вопросу правового просвещения стали уделять все больше внимания, как на государственном уровне, так и локальном. Правовое просвещение связано со всеми сферами жизнедеятельности населения: очень часто люди сталкиваются с проблемами или ситуациями, для решения которых требуются правовые знания. Представленная тема исследования обусловлена тем, что развитие общества подразумевает под собой наличие в нем возможности получения знаний в области права средствами медиаобразования для того, чтобы индивид мог полноценно применять свои знания на практике, воспитывать в себе твердую гражданскую позицию, решительное преодоление правового нигилизма, а также формировать установки законопослушания.

Обращение внимания к задаче правового просвещения актуально в любое время, а особенно это важно в подростковом возрасте, учитывая то, что образовательно-воспитывающая среда современной школы имеет для этого большой потенциал. Исследованием особенностей правового воспитания и правового просвещения подростков в условиях школы занимались такие исследователи как Е.Е. Андреева [1], В.Н. Ильченко [5], А.В. Коротун [3], Е.Л. Певцова [6], А.К. Шитов [3; 5] и др. В своих работах они делают акцент на особенностях подросткового возраста, когда происходит формирование мировоззрения, закладывается система взглядов на действительность, на себя и окружающих. Так же исследователи отмечают, что в подростковом возрасте самооценка и самопознание личности совершенствуются, что, безусловно, оказывает влияние на развитие личности [8]. Правовое воспитание подростков в школе – процесс, направленный на *формирование правосознания* у школьников, а также суждений, идеалов и убеждений у них. Например, А.В. Коротун и М.С. Архипов в своем

исследовании отмечают, что правовое просвещение включает нормативно-правовые основания реализации этого процесса в школе, результатом чего является повышение уровня правовой грамотности личности, в том числе субъектов образовательных отношений [4]. Реализация правового просвещения школьников сегодня осуществляется как в урочной, так и внеурочной деятельности. При этом одним из результативных средств является медиаобразование.

Первые предпосылки о внедрении медиаобразования в России относятся к началу XX века. Именно посредством процветающего тогда «чуда современной техники» – кинематографа, возникла идея о создании учебного кинематографа и уже в начале XX века были показаны первые фильмы в петербургских школах [9]. Затем вопросу активного применения средств медиаобразования в школах стали уделять все больше внимания. Как отмечает почетный президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике А.В. Федоров, что «без медиа немислимо социокультурное развитие любой нации практически во всех областях, включая, разумеется, образование» [10, с. 5].

И.А. Полуэктова под медиаобразованием понимает направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидение, радио, кино, видео). При этом основными задачами медиаобразования являются: подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научение человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [7]. Это определение дает четкое понимание смысловой нагрузки «медиаобразования», как способа обучения и воспитания.

К средствам медиаобразования можно отнести текст (в том числе медиатекст), фотографии, телевидение, компьютерную графику, интернет-средства. Остановимся подробнее на каждом из них.

*Текст, представленный на информационном носителе:* такой способ предоставления информации позволяет увеличить объем знаний, за счет увеличения получаемой информации. Это позволяет ребенку с интересом изучать представленный материал. Вероятность запоминания информации, полученной с текста, представленного в электронном виде, возрастает. В рамках права текст, представленный на электронном носителе, может содержать различную информацию: текст документа, статьи, а также всевозможные тесты, опросы.

*Фотографии* (в том числе их редактирование). Данный способ предоставления информации позволяет наглядно увидеть то, что раньше бы пришлось искать долгое время. Фотография позволяет визуализировать получаемую учеником информацию. Например, просмотр фотографий различных политических деятелей, поможет ребенку увеличить объем знаний и даст возможность лучше запоминать фамилии, имея представления о том, о ком идет речь и т.п.

*Телевидение* (в том числе отдельно взятые фильмы, ролики, сюжеты). Данный способ позволяет ученику прожить и ощутить те эмоции, которые испытывает герой фильма или сюжета. При просмотре интервью ребенок лучше запоминает информацию, чем читая обычный текст. Повышению уровня правовой грамотности способствует просмотр таких телевизионных программ как: «Федеральный судья», «Суд идет», «Час суда», «Недетский вопрос», «Умники и умницы», «Человек и закон». Кроме того, следует выделить и ряд фильмов, которые содержат в себе правовые аспекты: телесериал «Мир! Дружба! Жвачка!» (2020 г.; реж. И.Аксенов, А. Федоров), фильм «КостяНика. Время лета» (2006 г.; реж. Д. Федоров), фильм «Светлячок» (2021 г.; реж. М. Кравченко), фильм «Хороший мальчик» (2016 г.; реж. О. Карас), фильм «Повелитель мух» (1988 г.; реж. Г. Хук), фильм «Голова – жестянка» (2022 г.; реж. И. Капитонов).

*Компьютерная графика* (в том числе дизайн). Может применяться визуализации и структуризации информации, что позволит лучше усваивать и запоминать получаемые правовые знания.

*Интернет и любые средства представления информации на электронном носителе.* В интернет-пространстве созданы специализированные правовые сообщества, каналы, чаты, например, «Эстетика права», «Право», «Юриспруденция». Каждое сообщество / канал рассматривает нововведения в области права, изменения и случаи из реальной практики юриспруденции.

Для увеличения объема знаний обучающихся в области права могут применяться такие средства как: *просмотр фильмов* с дальнейшим обсуждением правовых аспектов из сюжета фильма; *электронные носители тестовой информации*, например, буклеты или статьи из законов, представленные в виде задания с соотношением названия статьи и ее содержанием; моделирование правовых ситуаций и представление их в виде *мультфильмов*; *графические картинки или короткие видеоролики, интеллект-карты*, которые помогут подростку легче ориентироваться в правовых знаниях.

Все перечисленные способы интеграции медиаобразования в правовое просвещение подростков могут применяться как в учебной деятельности, непосредственно на уроках обществознания, права, истории, так и во внеурочной деятельности: мероприятиях, посвященных правовому просвещению и саморазвитию. Средства медиаобразования позволяют в доступной, понятной форме выстраивать педагогам конструктивную коммуникацию с подростками, а также их родителями [2; 5].

Для подтверждения вышеобозначенных положений было проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Екатеринбурга. В опытно-поисковой работе принимали участие обучающиеся подросткового возраста параллель девятого класса (n=54). Исследование проходило в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный) в течение 2024 года.

Цель первого этапа – выявить представления об уровне правовой грамотности обучающихся, основываясь на результатах диагностик («Диагностика правовых основ», диагностическая игра «Я знаю свои права», «Уровень гражданско-правовой грамотности обучающихся»).



Результаты диагностики *когнитивного компонента* правовой грамотности показали: 33 подростка обладают достаточным уровнем правовых знаний; 15 респондентов – средним и 6 респондентов – недостаточным уровнем. Кроме того, удалось выяснить, что чаще всего неверные ответы были даны на вопросы, связанные с семейным, избирательным, уголовным и трудовым правом. Для определения *эмоционально-личностного компонента* правовой грамотности старших подростков было проведено анкетирование, направленное на изучение права как ценности (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова). В результате: для 39 обучающихся право является важной ценностью в жизни; для 13 – право имеет значительную роль; для 2 подростков право не имеет никакого значения. Для определения *поведенческого компонента* правовой грамотности старших подростков была использована диагностическая-игра «Я знаю свои права» (Л.М. Слатникова). У 42 обучающихся высокий уровень; у 10 – средний; у 2 – низкий.

По результатам первичной диагностики можно сделать вывод, что подростки обладают знаниями в области права, но есть модули права школьной программы, которые вызывают затруднения: семейное право, избирательное право, уголовное право, трудовое право.

Для того, чтобы восполнить выявленные дефициты правовых знаний в параллели 9-х классов был реализован во внеучебное время проект «Школьный кино клуб», направленный на повышение правовой грамотности (по всем компонентам) с применением средств медиаобразования.

«Школьный кино клуб» включал просмотр и обсуждение кинофильмов, в которых раскрывались вопросы уголовного, трудового и семейного права: «Хороший мальчик» (2016 г.; реж. О. Карас), «Малыш» (1921 г.); «Мачеха» (1973 г.; реж. О. Бондарев), «Кто, если не мы» (1988 г., реж. В. Приёмыхов) «Витька Шушера и автомобиль» (1993 г., реж. В. Токарская), «Итальянец» (2005 г.; реж. А. Кравчук), «Надо мною солнце не садится» (2019 г., реж. Л. Борисова). Задача учителя заключалась в подборе необходимого медиаконтента для освещения проблемных правовых вопросов, выявленных в ходе диагностики.

Алгоритм работы с фильмом:

1. В начале учебной недели после просмотра фрагмента фильма обучающимся предлагалось ответить на несколько вопросов учителя: «Какое право раскрывает просмотренный вами фрагмент?», «Может ли такая ситуация произойти в реальной жизни?».

2. Затем обучающиеся смотрели фильм дома. По итогам просмотра составляли интеллект-карту, или писали эссе, решали проблемные ситуации.

3. В конце учебной недели учитель предлагал ученикам обсудить просмотренный фильм и представить свои работы классу. В конце обсуждения учитель рассказывал обучающимся, что в начале следующей учебной недели им будет предложено посмотреть фрагмент другого фильма, но уже в рамках другой области права.

Проект «Школьный кино клуб» реализовывался в течение одной четверти.

В рамках повторной диагностики у обучающихся 9-х классов уровни по всем трем компонентам правовой грамотности значительно выросли: Результаты диагностики *когнитивного компонента* правовой грамотности показали: 43 подростка обладают достаточным уровнем правовых знаний; 10 респондентов – средним и 1 респондент – недостаточным уровнем. Вторичная диагностика *эмоционально-ценностного компонента* показала, что для 45 обучающихся право является важной ценностью в жизни; для 9 – право имеет значительную роль. Показатели *поведенческого компонента* правовой грамотности старших подростков: у 44 обучающихся высокий уровень; у 10 – средний.

Таким образом, проект «Школьный кино клуб» по повышению уровня правовой грамотности с применением средств медиаобразования работает и дает положительный результат обучения при условии системной и активной работы и учителя и самих обучающихся. Безусловно, данный опыт не является исключительным в области правового просвещения.

#### Список использованных источников:

1. Андреева, Е.Е., Морозов, Г.Б. об эффективных формах правового просвещения граждан Российской Федерации // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 75-81.
2. Запевалина, О.В. Медиаобразование как педагогический феномен // Международный информационно-аналитический журнал «общество, образование, язык». – 2015. – № 3. – С. 22-31.
3. Коротун, А.В. Повышение правовой грамотности обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов как направление деятельности образовательной организации / А.В. Коротун, В.Н. Ильченко, А.К. Шитов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (59). – С. 47-55. – DOI 10.52772/25420291\_2023\_3\_47. – EDN QLXOQB.
4. Коротун, А.В. Правовое просвещение: понятие, содержание, нормативно-правовое обеспечение / А.В. Коротун, М.С. Архипов, Е.К. Филиппова // Традиции и инновации в педагогическом образовании: Сборник научных трудов: в 2-х частях. Екатеринбург, 13 апреля 2024 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 292-299. – EDN DOUMOP.
5. Коротун, А.В. Правовой нигилизм как современная проблема взаимодействия родителей и школы / А.В. Коротун, В.Н. Ильченко, А.К. Шитов // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 98-108. – EDN GKZORF.
6. Певцова, Е.Л., Соколов, Н.Я. Правовое просвещение в России : состояние и проблемы. – М., 2013. – 240 с.
7. Полуэхтова, И.А. Практики медиапотребления российской молодежи в цифровом обществе (по результатам эмпирического исследования) // Знание. Понимание. Умение. – 2022. – № 3. – С. 90-107.
8. Складорова, Т.В. Общая, возрастная и педагогическая психология : учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М., 2019. – 235 с.
9. Федоров, А.В. Медиаобразование: история и теория. – М., 2015. – 450 с.
10. Федоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог, 2004. – 340 с.

**Мамедова Э.Р.**, магистрант  
«Пермский государственный национальный  
исследовательский университет»,  
г. Пермь, Россия  
**Зарипова Л.З.**,  
канд. психол. наук, доцент  
«Пермский государственный национальный  
исследовательский университет»,  
г. Пермь, Россия

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЕЗОПАСНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ НОРМА И ГРУППЫ РИСКА

**Аннотация.** В данной статье исследуется, как подростки из различных групп представляют безопасность, используя теории социальных представлений Сержа Московичи. Основное внимание уделяется сравнению представлений о безопасности у подростков из группы «риска» и «норма». Теоретические рамки включают социально-когнитивную теорию личности, теорию социального конструкционизма и психодинамические теории, которые рассматривают, как культурный, социальный и индивидуальный контексты формируют представления о безопасности.

В исследовании используются методы, такие как метод незаконченных предложений и метод рисунок, которые позволяют погрузиться во внутренний мир подростков. Контент-анализ и статистические методы, включая тест Шапиро-Уилка и U-критерий Манна-Уитни, применяются для оценки влияния социальных факторов на представления о безопасности подростками. Результаты исследования демонстрируют, что социальная поддержка и информированность играют ключевую роль в формировании чувства защищенности у подростков.

**Ключевые слова:** подростки группа «риска», представления, безопасность, социальная безопасность, психологическая безопасность.

**Mammadova E.R.**, Master's student,  
«Perm State National Research University»,  
Perm, Russia  
**Zaripova L.Z.**,  
PhD, psychology department, PhD, Associate Professor,  
«Perm State National Research University»,  
Perm, Russia

## THE PERCEPTIONS OF SAFETY AMONG ADOLESCENTS IN THE NORM GROUP AND THE AT-RISK GROUP

**Abstract.** This article explores how adolescents from various groups perceive safety, using Serge Moscovici's theories of social representations. The main focus is on comparing perceptions of safety among adolescents from "at-risk" and "normative" groups. The theoretical framework includes social-cognitive personality theory, social constructionism theory, and psychodynamic theories, which examine how cultural, social, and individual contexts shape safety perceptions.

The study employs methods such as the unfinished sentences method and the drawing method to delve into the inner world of adolescents. Content analysis and statistical methods, including the Shapiro-Wilk test and the Mann-Whitney U test, are used to assess the impact of social factors on adolescents' perceptions of safety. The results of the study demonstrate that social support and awareness play a key role in forming a sense of security among adolescents.

**Key words:** teenagers, risk group, ideas, safety, social safety, psychological safety.

В современных условиях, когда подростки сталкиваются с множеством вызовов и угроз со стороны окружающей среды, тема безопасности становится особенно актуальной. Понимание представлений о безопасности у подростков, особенно в контексте различий между теми, кто относится к группе «норма», и теми, кто находится в группе «риска», имеет фундаментальное значение. Исследование этих представлений способствует разработке более эффективных стратегий поддержки и интервенций, которые могут значительно улучшить качество жизни подрастающего поколения.

Объектом данного исследования являются представления о безопасности у подростков, а предметом — особенности этих представлений у различных групп подростков: группы «норма» и группы «риска». Цель исследования заключается в выявлении и анализе общих и специфических черт представлений о безопасности у подростков из этих двух групп.

Достижение поставленных целей предполагает решение следующих задач: изучение общих тенденций в представлениях о безопасности у подростков, проведение сравнительного анализа этих представлений у подростков группы «норма» в возрастном диапазоне от 11 до 19 лет, а также у подростков группы «риска» в возрасте от 11 до 17 лет.

Формируемые гипотезы опираются на результатах предшествующих исследований и предполагают наличие как общих тенденций в представлениях о безопасности, так и различий в их структуре и степени детализации между подростками групп «норма» и «риска». Основными предпосылками данных гипотез являются результаты исследований, которые показывают, что подростки из группы «норма» обладают более структурированными и дифференцированными представлениями о безопасности, что связано с их развитой личностной идентичностью и более высоким уровнем адаптивности. В то же время у подростков группы «риска» наблюдается более размытое и нечеткое понимание безопасности, что может быть связано с низким уровнем самоконтроля и воздействием негативных факторов, таких как стресс и социальные трудности. Данное исследование имеет потенциал предоставить новую информацию, особенно в части, касающейся подростков группы «риска», которым ранее уделялось недостаточное внимание.

Актуальность исследования обусловлена не только теоретической, но и практической значимостью изучения представлений о безопасности в подростковом возрасте. Это позволит не только углубить понимание процесса формирования личностных и социальных стратегий подростков, но и разрабатывать более эффективные программы психологической и социальной поддержки, способствующие их успешной интеграции в общество и формированию здоровой самоидентификации.

Исследование представлений о безопасности у подростков из групп «риска» и «норма» раскрыло важные особенности их представления и отношения к вопросам безопасности. Путём применения методов оценки, таких как тесты Шапиро-Уилка (Табл. 1).

Таблица 1

**Результаты исследования представления о безопасности у подростков группы «риска» и группы «норма»**

| Критерий             | Социальная безопасность | Психологическая безопасность | Физическая безопасность | Знания и навыки о безопасности | Предусмотрительность и планирование | Группа |
|----------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--------|
| Количество           | 80                      | 80                           | 80                      | 80                             | 80                                  | 80     |
| Ср. значение         | 5,1                     | 4,23                         | 3,79                    | 3,59                           | 2,11                                | 1,5    |
| Ср.отклонения        | 1,76                    | 1,77                         | 1,85                    | 2,05                           | 1,44                                | 0,5    |
| Стат. знач.          | 0,95                    | 0,95                         | 0,94                    | 0,94                           | 0,92                                | 0,64   |
| Р-уровень значимости | 0,005                   | 0,005                        | 0,002                   | < ,001                         | < ,001                              | < ,001 |

**Примечание:** количество – каждая переменная содержит по 80 наблюдений. Среднее значение – это среднее арифметическое значение наблюдений в каждой группе данных. Среднеквадратическое отклонение – показатель, отражающий разброс данных вокруг среднего значения.

Статистическая значимость теста Шапиро-Вилка – близость значения к 1 указывает на лучшее соответствие нормальному распределению.

Р-уровень значимости – вероятность получения данной статистики теста при условии, что данные распределены нормально.

Принято считать, что если р-значение меньше 0,05, то распределение данных отличается от нормального). А также Манна-Уитни (Табл. 2), были отмечены ключевые различия в структурированности представлений о безопасности между двумя группами.

Таблица 2

**Ключевые различия в структурированности представлений о безопасности между двумя группами**

| Критерий                                  | Медианный показатель | Уровень значимости | Медианное различие |
|-------------------------------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Значимые</b>                           |                      |                    |                    |
| знания и навыки о безопасности            | 1190,5               | < ,001             | 2                  |
| предусмотрительность и планирование       | 1171,5               | < ,001             | 1                  |
| критерий уверенности в безопасности       | 1465,5               | < ,001             | 4                  |
| критерий социального окружения            | 1404                 | < ,001             | 3                  |
| критерий ощущения безопасности в школе    | 1399,5               | < ,001             | 2                  |
| <b>Незначимые</b>                         |                      |                    |                    |
| социальная безопасность                   | 515,5                | 0,997              | -1                 |
| психологическая безопасность              | 315                  | 1                  | -2                 |
| физическая безопасность                   | 774                  | 0,602              | -5,804e -5         |
| критерий склонность к рисковому поведению | 240                  | 1                  | -1                 |
| критерий психологический аспект           | 267,5                | 1                  | -7                 |
| критерий повторения элемента в рисунке    | 595,5                | 0,976              | -3                 |
| критерий ощущения после рисуночного теста | 478,5                | 1                  | -3,165e -5         |

**Примечание:** знания и навыки о безопасности-значимый медианный показатель составляет 2, с уровнем значимости  $< 0,001$ . Это говорит о том, что группа «норма» обладает более высокими знаниями и навыками по безопасности по сравнению с группой «риска».

Предусмотрительность и планирование – медианное различие равно 1 при уровне значимости  $< 0,001$ . Это указывает на более высокую склонность к планированию у группы «норма».

Критерий уверенности в безопасности – значимое различие с медианным показателем 4 и уровнем значимости  $< 0,001$  показывает более высокую уверенность в безопасности у группы «норма».

Критерий социального окружения – различие медианных значений равно 3 при уровне значимости  $< 0,001$  свидетельствует о более благоприятном социальном окружении у группы «норма».

Критерий ощущения безопасности в школе – медианное различие равно 2 при уровне значимости  $< 0,001$ , указывая на более высокое ощущение безопасности в школе у группы «норма».

Исследование опиралось на комплексный метод, сочетающий в себе как количественные, так и качественные подходы, что дало возможность глубже вникнуть в понимание данных вопросов группами подростков.

Оценка была произведена по нескольким критериям: психологическая, социальная и физическая безопасность, знания и навыки в области безопасности, а также предусмотрительность и планирование. Исследование продемонстрировало отсутствие нормального распределения всех переменных, что потребовало использования непараметрических методов анализа.

Социальная безопасность стала наиболее приоритетным критерием для большинства подростков (27% общего представления Рис. 1), что подчеркивает важность социального окружения и взаимодействий в жизни подростков обеих групп. Психологическая безопасность, составляя 22,7% от общего представления, показала особую значимость, особенно для подростков из группы «риска», что указывает на их большую уязвимость (Рис. 2). Физическая безопасность была признана важной (20,1%), хотя интерпретации ее значимости варьировались.

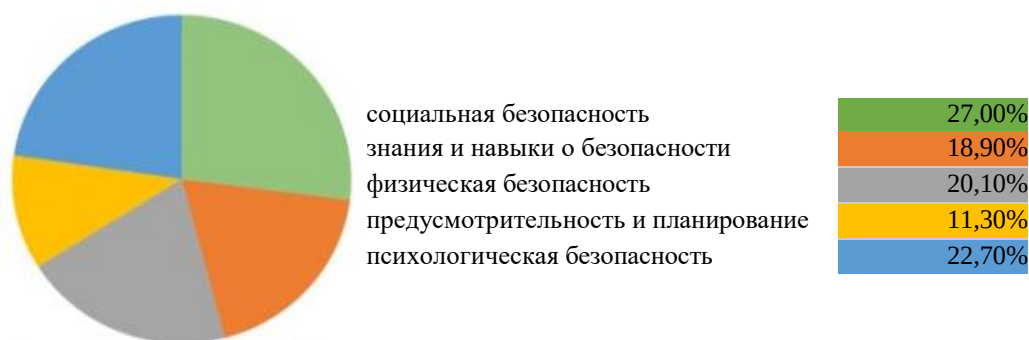


**Рис. 1.** Общие представления безопасности у подростков

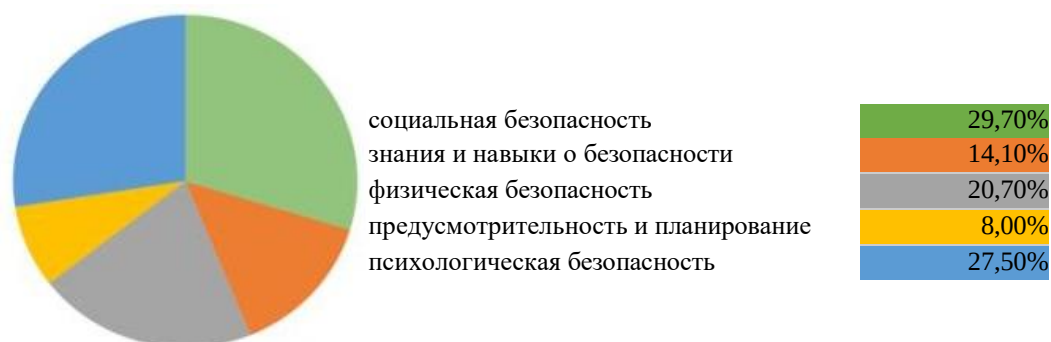


**Рис. 2.** Представления о безопасности у подростков группы риска

Элементы знаний и навыков безопасности (18,9%) и предусмотрительность, и планирование (11,3%) (Рис. 1) оказались менее развитыми у подростков группы «риска» как показал контент анализ знания и навыки (14,1%), и предусмотрительность (8%), что может объяснить их более размытые представления о безопасности. (Рис. 2) Разрешенная область исследования, касающаяся группы «норма», показала лучшее владение знаниями и навыками, более сбалансированное представления всех критериев, а также наличие ресурсов для более эффективного планирования безопасности. В противоположность им, подростки из группы «риска» испытывают трудности в социальном и психологическом аспектах безопасности и нуждаются в дополнительных знаниях в этих областях.

В сумме, исследование выявило как общие, так и различающиеся аспекты представления о безопасности среди подростков из обеих групп. Подростки акцентируют внимание на важности социального окружения, меры предосторожности, физической защищенности и психологического комфорта, подчеркивая значимость предусмотрительности и планирования как инструментов защиты в условиях возможных угроз. В результате, выявленные различия и общее представление о безопасности среди подростков, обеих групп.

Исследование различных аспектов безопасности, которые являются значимыми для подростков из группы «норма». Исследование представлений о безопасности у подростков данной группы в возрасте от 11 до 19 лет подтвердило гипотезу о более дифференцированном понимании безопасности в этой возрастной категории. Подростки этой группы четко различают понятия опасности и безопасности, и их представления имеют структурированную форму. Эти данные соотносятся с теориями о высокой адаптивности и когнитивной дифференциации, ранее описанными в научных работах.

Однако было неожиданным то, что социальные факторы безопасности преобладают над физической защищенностью. Подростки придают большое значение социальному окружению и поддержке, что делает эти факторы более значимыми для них, нежели аспекты личной физической безопасности. Это акцентирует внимание на важности социального контекста в формировании их ощущений безопасности. Анализ данных с использованием коэффициентов ранговой корреляции Спирмена выявил важные корреляции. Например, обнаружено, что ощущение социальной безопасности отрицательно коррелирует с предусмотрительностью и планированием, а также с уверенностью в безопасности. Это означает, что подростки, чувствуя себя более социально защищенными, могут быть менее склонны к практическому планированию или снижать уверенность в собственной защищенности. Также отмечена отрицательная корреляция между психологической и физической безопасностью, что может свидетельствовать о том, что увеличение одной из этих составляющих может восприниматься подростками как снижение другой.

Контент-анализ выявил, что социальная безопасность занимает центральное место в представлениях о безопасности подростков, значение которой обусловлено поддерживающим социальным окружением и высоким уровнем доверия к друзьям и семье. Также социальная безопасность способствует укреплению других аспектов безопасности, таких как психологическая и физическая безопасность, демонстрируя интегрированный подход подростков к восприятию собственной защищенности. Положительная корреляция между физической безопасностью и восприятием социального окружения подчеркивает важность ощущения защищенности для формирования положительного социального взаимодействия. Знания и навыки в области безопасности тесно связаны с ощущением защищенности в школе, что акцентирует необходимость повышения осведомленности для создания безопасной учебной атмосферы. Кроме того, обратная корреляция между уверенностью в безопасности и склонностью к рисковому поведению свидетельствует о снижении вероятности риска благодаря уверенному отношению к собственной безопасности.

Использование метода незаконченных предложений и метода рисунка в сочетании с корреляционным анализом Спирмена позволило выявить ключевые аспекты представлений о безопасности в этой группе. Исследование подтвердило гипотезу о том, что у подростков группы «риска» представления о безопасности являются более размытыми, что связано с низким уровнем самоконтроля и уменьшенной способностью осознавать угрозы. В ходе анализа выявлено, что социум играет ключевую роль в представлениях о безопасности; в частности, подростки активно стремятся сформировать поддерживающее социальное окружение для компенсации внутренней неуверенности (Табл. 3).

Таблица 3

| Категория                    | Социальная безопасность | Психологическая безопасность | Физическая безопасность | Знания и навыки о безопасности | Предусмотрительность и планирование | Критерий уверенности в безопасности | Критерий социальное окружение | Критерий ощущения безопасности в школе | Критерий к склонности к рисковому у поведению | Критерий психологический аспект | Критерий элементы в рисунке |
|------------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 1                            | 2                       | 3                            | 4                       | 5                              | 6                                   | 7                                   | 8                             | 9                                      | 10                                            | 11                              | 12                          |
| социальная безопасность      | –                       | -0,20                        | -0,378*                 | -0,20                          | -0,15                               | -0,08                               | 0,01                          | 0,01                                   | 0,04                                          | 0,08                            | 0,01                        |
| психологическая безопасность | -0,20                   | –                            | -0,408**                | -0,09                          | -0,14                               | -0,10                               | 0,10                          | 0,07                                   | -0,11                                         | -0,08                           | -0,09                       |
| физическая безопасность      | -0,378*                 | -0,408**                     | –                       | -0,24                          | -0,30                               | 0,31                                | 0,05                          | 0,22                                   | -0,11                                         | 0,16                            | 0,11                        |

| 1                                           | 2     | 3     | 4     | 5         | 6     | 7      | 8      | 9         | 10    | 11    | 12    |
|---------------------------------------------|-------|-------|-------|-----------|-------|--------|--------|-----------|-------|-------|-------|
| знания и навыки о безопасности              | -0,20 | -0,09 | -0,24 | –         | -0,11 | -0,19  | -0,16  | -0,538*** | 0,18  | 0,02  | -0,22 |
| предусмотрительность и планирование         | -0,15 | -0,14 | -0,30 | -0,11     | –     | -0,13  | -0,09  | 0,00      | -0,05 | -0,15 | 0,04  |
| критерий уверенности в безопасности         | -0,08 | -0,10 | 0,31  | -0,19     | -0,13 | –      | 0,31   | 0,332*    | -0,27 | -0,17 | 0,00  |
| критерий социальное окружение               | 0,01  | 0,10  | 0,05  | -0,16     | -0,09 | 0,31   | –      | 0,397*    | 0,03  | -0,14 | 0,05  |
| критерий ощущения безопасности в школе      | 0,01  | 0,07  | 0,22  | -0,538*** | 0,00  | 0,332* | 0,397* | –         | -0,21 | 0,03  | -0,07 |
| критерий к склонности к рисковому поведению | 0,04  | -0,11 | -0,11 | 0,18      | -0,05 | -0,27  | 0,03   | -0,21     | –     | 0,18  | 0,10  |
| критерий психологический аспект             | 0,08  | -0,08 | 0,16  | 0,02      | -0,15 | -0,17  | -0,14  | 0,03      | -0,18 | –     | -0,08 |
| критерий элементы в рисунке                 | 0,01  | -0,09 | 0,11  | -0,22     | 0,04  | 0,00   | 0,05   | -0,07     | 0,10  | -0,08 | –     |

**Примечание:** коэффициенты корреляции Спирмена, которые демонстрируют взаимосвязи между различными аспектами восприятия безопасности среди подростков группы «риска». Звёздочки ( ) указывают на уровень значимости корреляций, где одна звезда ( ) обозначает значимость на уровне 0,05, две звезды ( ) – на уровне 0,01, а три звезды (\*) – на уровне 0,001.

Неожиданностью стали результаты, показывающие, что обучение безопасности и развитие соответствующих навыков, хотя и способствуют повышению критического восприятия школьных угроз, могут снижать субъективное ощущение защищенности. В результате статистического анализа на основе данных JASP были определены значимые корреляции между различными аспектами представления о безопасности, такими как физическая безопасность, социальная безопасность и уверенность в окружении. Эти выводы подчеркивают сложность и неоднородность представлений о безопасности среди подростков группы «риска». Таблица корреляций, полученная для группы «риска», выявила несколько важных взаимосвязей между ощущением безопасности в различных аспектах жизни подростков.

Во-первых, существует слабая обратная связь между социальной и психологической безопасностью (-0,201), что предполагает, что подростки с более высоким чувством социальной безопасности могут ощущать небольшой спад в психологической безопасности. Это может быть связано с тем, что стремление быть принятым в группе может вызывать стресс или тревогу. Далее, корреляция между социальной и физической безопасностью составляет -0,378 и указывает на то, что снижение социальной безопасности связано с увеличением чувства физической небезопасности, особенно в районах с высоким уровнем преступности. Отмечается также более значимая связь между психологической и физической безопасностью (-0,408), что предполагает, что низкий уровень психологической безопасности может сопровождаться ощущением физической небезопасности.

Интересно, что физическая безопасность положительно коррелирует с общей уверенностью в безопасности (0,310), возможно за счет компенсаторных механизмов. Например, подростки, занимающиеся самообороной, могут компенсировать низкую физическую безопасность. Положительная связь между физической безопасностью и чувством безопасности в школе (0,216) показывает, что наличие надежных систем безопасности в школе может усилить ощущение физической безопасности у подростков. Наиболее значимая обратная связь наблюдается между знаниями о безопасности и чувством безопасности в школе (-0,538). Это может указывать на то, что осведомленность о потенциальных угрозах делает подростков более бдительными и уменьшает чувство безопасности в школьной среде.

Поддерживающее социальное окружение (0,311) и позитивная школьная атмосфера (0,332) увеличивают уверенность подростков в своей безопасности, подчеркивая важность социальной поддержки и доверия к школьному персоналу. Контент-анализ выявил, что подростки из группы «риска» главным образом ассоциируют понятие безопасности с социальной безопасностью, подчеркивая ключевую роль социальных связей и поддержки. Согласно данным, социальная безопасность (29,70%) занимает первенство перед физической (20,70%) и психологической (27,50%) безопасностью, что объясняется такими факторами, как влияние социального окружения, необходимость принадлежности и школьная среда. Поддержка со стороны друзей и семьи укрепляет чувство уверенности у подростков, компенсируя другие недостатки. А. Маслоу (1954) подчеркивает важность социальной принадлежности, что важно для психического комфорта подростков. Школьная среда также играет значительную роль, причем 42,5% чувствуют себя там безопасно, хотя 38% остаются неуверенными. Психологическая безопасность важна, несмотря на высокий уровень тревожности (65%), что увеличивает значимость социальной поддержки. Низкий уровень самоуверенности (53%) и склонность избегать риска (72%) подчеркивают необходимость социальной поддержки для многих подростков. Подробное описание инструкции, данного исследования.

### **Формирование выборки**

Целевой город и количество участников: Исследование проводилось в городе Пермь, включив 80 подростков. Выбор именно этого региона мог быть обусловлен его социальными и культурными особенностями или доступностью исследований в данном регионе.

Критерии включения в группу «норма». Подростки, не числящиеся в базах данных школ как относящиеся к категории «риска». Отсутствие взаимодействий с правоохранительными органами. Эти критерии были выбраны, чтобы исключить из группы «норма» подростков, чье поведение или окружение могли бы потенциально исказить результаты исследования. Это позволяет более точно анализировать представления и психологические установки подростков, не подверженных социальным рискам.

Критерии включения в группу «риска». Подростки с трудностями в социальном поведении или находящиеся в условиях риска. Включение на основании данных школ и органов МВД. Эти критерии способствуют выявлению подростков с более выраженной психологической уязвимостью, что важно для разработки стратегий поддержки и социализации данной группы.

Методология и источники. Для обоснования выбора групп были использованы работы С.А. Сергудеева (2013), Е.М. Березиной (2019), С. Московичи (1998), С. Чимбу и Дж. Фогеля (2009), которые подчеркивают различия в когнитивных и эмоциональных качествах подростков в зависимости от их социальной среды. Использование Положения Постановления Правительства Пермского края от 12.07.2023 № 517-п для легитимности выбора подростков группы «риска».

Метод рандомизации: Принципы рандомизации применялись внутри каждой группы для снижения предвзятости и обеспечения сбалансированности подгрупп. Это усиливает валидность и надежность исследования.

### **Этические аспекты**

Исследование соблюдало этические нормы: Получение письменных согласий от родителей и подростков, что подтверждает их добровольное участие. Гарантия анонимности данных, создающая условия для более честных ответов и защищающая конфиденциальность участников.

Выбранная выборка обеспечивает всесторонний анализ представлений о безопасности у подростков разных категорий. Это позволяет разработать более точные и эффективные стратегии поддержки и социализации, которые учитывают уникальные особенности каждой группы, что делает исследование значимым вкладом в социальную и психологическую науку.

Методология. Метод незаконченных предложений является эффективным инструментом в изучении внутреннего мира и представлений респондентов по различным темам, в данном случае – представления о безопасности среди подростков. Пошаговое руководство по проведению такого исследования, начиная с его подготовки и заканчивая анализом данных.

Подготовительный этап. Адаптация методики: Ознакомьтесь с методикой Сакса-Леви и адаптируйте её для подростковой аудитории, учитывая возрастные и культурные особенности. Продумайте формулировки предложений, чтобы они были релевантны и вызвали ассоциации, близкие к их повседневной жизни. Используйте простые и понятные слова.

Разработка стимулов: Создайте список из 19 незаконченных предложений, связанных с различными аспектами безопасности. Например: «Безопасность – это...», «Когда я думаю о безопасности, я...». Убедитесь, что исходные части предложений допускают свободу в завершении и минимально наводят респондента на конкретный ответ.

Создание инструкции: Подготовьте инструкцию для участников, объясняющую цель эксперимента и важность спонтанных и искренних ответов без долгих раздумий.

### **Проведение эксперимента**

Подбор участников: разделите подростков на две группы: «норма» и группа «риска», если это необходимо для исследования. Убедитесь, что выборка репрезентативна по социальным и демографическим признакам.

Организация сессий: проводите эксперимент в естественной для подростков обстановке, например, в школе. Устраивайте сессии в удобное для участников время, чтобы минимизировать стресс и усталость. Каждая сессия должна длиться около 30 минут.

Сбор данных: Раздайте участникам набор незаконченных предложений. Инструктируйте участников закончить предложения, не задумываясь слишком долго. Записывайте ответы в таблицу для последующего анализа.

### **Анализ данных**

Методы анализа: Используйте контент-анализ для идентификации и кодировки основных тем, представленных в ответах. Обратите внимание на повторяющиеся слова, фразы и идеи.

Интерпретация результатов: сравните ответы отдельных участников и обнаружьте общие черты и различия между группами. Определите особенности, характерные для группы «риска» и группы «норма».

Выводы: выделите ключевые представления и переживания подростков относительно безопасности. Сделайте выводы, которые могут быть полезны для разработки программ по улучшению безопасности для подростков.

Метод незаконченных предложений предоставляет глубокое понимание субъективных представлений подростков о безопасности. Благодаря его гибкости и возможности выявления скрытых аспектов мышления, этот метод является ценным инструментом в качественных исследованиях психологии. Следуя описанным шагам, вы можете воспроизвести исследование и получить значимые результаты, способные помочь в разработке эффективных программ и интервенций для подростков.

**Закключение.** В результаты исследования представлений о безопасности среди подростков из группы «норма» и «риска».

Общие тенденции: Подростки обеих групп признают важность жизни и здоровья, что свидетельствует о базовых общих представлениях о безопасности.

Группа «норма»: представления о безопасности более дифференцированы и структурированы. Ключевые факторы: социальная поддержка (24,90%) и знания о безопасности (24,20%).

Особенности: лучше адаптируются к изменениям, меньше рискуют вовлечением в девиантное поведение. Группа «риска»: представления менее ясные, высокая зависимость от социального окружения.

Ключевые факторы: социальная безопасность (29,70%) и психологическая безопасность (27,50%).

Особенности: недооценка предусмотрительности и планированию (8,00%).

Корреляционные связи: изменения в одной области безопасности могут влиять на другую, что важно учитывать при разработке программ обеспечения безопасности.

Основные различия: подростки из группы «риска» видят себя готовыми к кризисам, но имеют значительные психологические трудности. Группа «норма» ощущает больше социальной поддержки и меньше подвержена тревожности.

**Выводы.** Необходимо разрабатывать дифференцированные программы по обеспечению безопасности и профилактике рискованного поведения с учетом как общих ценностей, так и уникальных потребностей каждой группы, повышая уровень самоконтроля и саморефлексии у подростков из группы риска и поддерживая эти качества у группы нормы.

#### **Список использованных источников:**

1. Бовина, И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 5-20.
2. Богомолова, Н.Н., Стефаненко, Н.Г. Контент-анализ: учебное пособие / Н.Н. Богомолова, Н.Г. Стефаненко. – М., 1992.
3. Грязнов, А.Н. Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис... д-ра псих. наук: 19.00.05 / Грязнов Алексей Николаевич. – Ярославль, 2008.
4. Москвичи, С. Феномен социальных представлений // Social representations: Explorations in social psychology / Ed. by G. Duveen. – New York: New York University Press, 2000.
5. Румянцев, Г.Г. Опыт применения метода «незаконченных предложений» в психиатрической практике // Исследования личности в клинике и в экстремальных условиях. – Л., 1969.
6. Синельникова, О.П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 1.



**Наумова Ю.А.**, студентка  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Сбитнева А.Н.**,  
старший преподаватель  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема социально-педагогического сопровождения одаренных детей, которое играет ключевую роль в их развитии, социализации и успешной адаптации в обществе. Подчеркивается значимость формирования благоприятной образовательной среды и социальных условий, способствующих развитию интеллектуальных, творческих и личностных способностей одаренных детей.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая поддержка, одаренные дети, индивидуальный подход, развитие потенциала, социализация.

**Naumova Yu.A.**, Student  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Sbitneva A.N.**,  
Senior lecturer  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN

**Abstract.** The article deals with the problem of socio-pedagogical support for gifted children, which plays a key role in their development, socialization and successful adaptation in society. The importance of creating a favorable educational environment and social conditions conducive to the development of intellectual, creative and personal abilities of gifted children is emphasized.

**Key words:** socio-pedagogical support, gifted children, individual approach, potential development, socialization.

В настоящее время технологии играют ключевую роль в развитии детей с самого раннего возраста. С момента появления смартфонов, планшетов, а также с развитием интернета, доступ к информации стал беспрецедентно легким и быстрым. Дети, начиная буквально с первых дней жизни, оказываются окружены технологическими устройствами, и это существенно влияет на их развитие. Одаренность, которая раньше считалась редкостью, сейчас все чаще встречается у детей благодаря широкому доступу к цифровым ресурсам.

Одной из наиболее актуальных и значимых социальных задач современного общества является поиск эффективных мер для выявления, поддержки и развития детской одаренности. В условиях стремительно развивающегося мира и технологических изменений, именно одаренные дети имеют большой потенциал стать лидерами будущего, решая глобальные вызовы и внося значительный вклад в развитие науки, искусства, технологий и общества в целом. Для того, чтобы этот потенциал был реализован, необходимо создание условий, которые позволят одаренным детям развиваться гармонично и максимально эффективно.

Республика Казахстан уделяет особое внимание поддержке и развитию одаренных детей, стремясь создать максимально комфортные условия для их обучения и всестороннего развития. В рамках этой государственной политики была разработана и успешно реализуется система мер, направленных на выявление, поддержку и сопровождение талантливых детей, обеспечивая им возможность реализовать свой потенциал. Закон «Об образовании» регулирует систему образования в стране, включая права и обязанности обучающихся, родителей, образовательных учреждений и государства. Для одаренных детей закон предусматривает создание специальных условий для их развития и раскрытия полного потенциала [1].

По В.И. Смирновой одаренные дети – это дети, обладающие выдающимися способностями в одной или нескольких областях, которые требуют особых условий для развития их потенциала [2, с. 55].

По М.Р. Садуповой одаренные дети – это дети, которые демонстрируют ускоренные темпы обучения и глубокое понимание учебного материала, что создает необходимость адаптации образовательных программ [3, с. 111].

Одаренные дети по Н.А. Петровой – это дети, которые обладают высокими интеллектуальными, творческими или иными способностями, которые превышают средний уровень сверстников. Для их развития требуется индивидуальный подход и специальные условия. Существуют различные классификации одаренных детей, основанные на характере одаренности, мотивах и других критериях. Автор выделяет виды одаренных детей:

1. Дети с опережающим умственным развитием, опережающие на несколько лет свой физический возраст. Им свойственна высокая познавательная активность и стремление к знаниям.

2. Дети с ранней умственной специализацией, которые при обычном общем уровне интеллекта имеют выдающиеся способности в одной конкретной области науки или техники, в то время как другие предметы могут даваться сложнее.

3. Дети с уникальными способностями в отдельных сферах. Подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к обучению, учитывающего уникальные особенности каждого ученика. Несмотря на различия необходимо в раннее время заметить выдающиеся способности ребенка. Н.А. Петрова подчеркивает важность дифференцированного подхода в обучении, который учитывает особенности каждого ребенка, а также необходимость раннего выявления их талантов [4, с. 79].

Детство является важным этапом становления способностей и формирования личности. Этот период характеризуется активными интегративными процессами в психике ребенка, происходящими на фоне ее дифференциации. Особенности развития одаренности определяются уровнем и степенью интеграции. Обычно одаренность начинает проявляться именно в детском возрасте – это может быть ускоренное развитие речи и мышления, высокая скорость и точность выполнения интеллектуальных задач, ранний интерес к искусству, таким как музыка, рисование, чтение. Признаками одаренности также выступают любознательность, высокая познавательная активность, стремление исследовать окружающий мир, способность находить новое в привычных вещах, самостоятельная постановка вопросов и поиск их решений. Одаренные дети часто обладают богатым активным словарным запасом, оригинальностью и скоростью словесных ассоциаций. Их интеллектуальный уровень может превосходить не только ровесников, но и многих взрослых. Дети с высокими способностями могут демонстрировать успехи в самых разных сферах благодаря пластичности их психических возможностей на разных этапах развития. Это создает предпосылки для появления различных форм одаренности. В большинстве случаев проявление одаренности выражается в успешной деятельности, которая носит стихийный и самостоятельный характер.

В современной психолого-педагогической науке одаренность принято рассматривать не как неизменное, а как развивающееся явление, которое со времен будет изменяться, если ребенок проявил свой талант, заметил его и совершенствует свои умения.

О.В. Семенов выделяет два вида одаренности: общая и специальная.

1. Общая обозначает проявляется в широком спектре возможностей и уникальности деятельности человека. Она оценивается по ключевым характеристикам: творческое мышление, мотивация и выдающиеся способности, такие как интеллект, психомоторика и художественное восприятие.

2. Специальная, то есть частная определяется как уникальное сочетание способностей, которое обеспечивает успешное выполнение конкретной деятельности. Виды специальной одаренности столько же разнообразны, сколько разнообразны области человеческой активности, включая умственную, техническую, художественную или физическую.

Оставлять одаренных детей без внимания нельзя, так как они требуют особого контроля. Комплексная социально-педагогическая поддержка одаренных детей осуществляется специалистами, среди которых социальный педагог, педагог-психолог и учителя. Следует активно осуществлять социально-педагогическую поддержку с одаренными детьми, формировать у них устойчивую мотивацию к обучению, способность к самореализации, навыки эмоциональной устойчивости и социального взаимодействия. Поддержка помогает гармонично развивать не только интеллектуальные способности, но и личностные качества, что способствует успешной адаптации в обществе и раскрытию их потенциала.

Специалисты играют ключевую роль в их социализации, помогают преодолевать трудности, создают условия для гармоничного развития личности и выстраивания эффективных отношений с окружающими. Используют такие формы работы, как:

1. Индивидуальные консультации – для выявления особенностей и потребностей ребенка, разработки персональной программы развития.

2. Групповые тренинги – для формирования навыков общения, сотрудничества и эмоциональной устойчивости.

3. Координация с родителями и педагогами – для создания поддерживающей образовательной среды.

4. Психолого-педагогические игры и упражнения – для развития творческих и когнитивных способностей.

5. Проектная деятельность – для самореализации и раскрытия потенциала детей в различных сферах.

Согласно исследованиям Н.С. Лейтеса, выделяют три уровня работы по социально-педагогической поддержке одаренных детей:

1. Индивидуальный уровень – направлен на личностное сопровождение ребенка, с учетом его индивидуальных способностей и интересов. Педагоги и психологи работают над развитием сильных сторон, помогая преодолевать возможные трудности.

2. Групповой уровень – работа с небольшими группами одаренных детей для развития навыков взаимодействия, сотрудничества и обмена опытом, что помогает не только укреплять их социальные навыки, но и стимулировать интеллектуальное развитие.

3. Социальный уровень – включает взаимодействие с более широким окружением, включая родителей, учителей и общественные организации, чтобы создать оптимальные условия для раскрытия потенциала одаренного ребенка и его успешной адаптации в обществе.

Концепция Н.С. Лейтеса предусматривает комплексный и системный подход к работе с одаренными детьми на всех уровнях поддержки, что способствует эффективному раскрытию их потенциала, гармоничному развитию их талантов. Такой подход позволяет учитывать все аспекты жизни ребенка, обеспечивая ему оптимальные условия для роста и самореализации.

Поддержка одаренных детей нацелена на развитие их интеллектуальных и творческих способностей, формирование эмоциональной устойчивости, социализацию и адаптацию в обществе, и на создание условий для самореализации и успешного личностного роста.

Социальный педагог выполняет координирующую и организующую роль в процессе сопровождения одаренных детей. Его работа включает в себя оценку и выявление уровня одаренности, а также определение потребностей ребенка, включая эмоциональные, социальные и интеллектуальные аспекты. Оказание психологической и социальной помощи ребенку, помощь в разрешении конфликтов, преодолении стресса и социальной изоляции. Создание индивидуальных планов работы с одаренным ребенком, включающих учебные, творческие и социальные задачи, соответствующие его потребностям и способностям. Также консультирование родителей и учителей по вопросам воспитания и развития одаренного ребенка, координация совместных усилий для достижения общих целей.

Учителя также играют важную роль в образовательном процессе одаренных детей. Их задача заключается в приспособлении учебного процесса. То есть разработка и внедрение адаптированных образовательных программ, которые позволяют детям раскрывать свои способности в пределах школьной программы или выходить за ее рамки. Организация индивидуальных занятий, дополнительных проектов и творческих заданий, которые стимулируют умственное развитие ребенка и помогают раскрывать его таланты. Обеспечение эмоциональной безопасности в классе, создание атмосферы доверия и уважения, что позволяет ребенку чувствовать себя комфортно и уверенно.

Роль психолога заключается в работе с внутренним состоянием одаренного ребенка. Он занимается проведением тестов и опросов для выявления особенностей личности, уровня стресса, эмоциональных и поведенческих проблем. Работа с переживаниями ребенка, связанными с высокими ожиданиями окружающих, социальной изоляцией или трудностями в общении с ровесниками. Помощь в формировании здоровой самооценки, уверенности в своих силах, а также умений справляться с нагрузкой и ожиданиями.

Родители являются важными партнерами в процессе социально-педагогического сопровождения одаренных детей. Обеспечение спокойной, поддерживающей атмосферы дома, что важно для эмоционального состояния ребенка. Взаимодействие с учителями, помощь в выполнении домашних заданий, создание условий для развития творческих и интеллектуальных способностей ребенка. Содействие в организации общения ребенка с другими детьми, участие в мероприятиях, которые способствуют развитию его социальных навыков.

Внешние специалисты могут быть привлечены для углубленной работы с одаренными детьми в различных областях, таких как спорт, искусство, музыка и другие творческие направления. Обучение в специализированных кружках, секциях, школах, что позволяет детям углублять знания и развивать свои таланты в конкретной области. Сопровождение и наставничество для того, чтобы одаренный ребенок мог раскрывать свой потенциал, строить карьеру в выбранной сфере и достигать высоких результатов. Работа в командных и общественных проектах.

Различные образовательные учреждения и социальные организации могут быть вовлечены в процесс социально-педагогического сопровождения одаренных детей. Организация специализированных курсов, мастер-классов, олимпиад, конкурсов для стимулирования интеллектуальной и творческой активности. Предоставление возможностей для социальной интеграции одаренных детей, включая участие в волонтерских и благотворительных проектах, программах обмена и социальных инициативах.

Каждый из участников социально-педагогического сопровождения одаренных детей выполняет важную роль, направленную на всестороннее развитие ребенка. Координация усилий социального педагога, учителей, психолога, родителей и внешних специалистов обеспечивает создание благоприятной среды для раскрытия талантов, социальной адаптации и достижения успеха одаренными детьми.

Одна из ключевых элементов социально-педагогической поддержки одаренных детей является профилактика виктимизации. Основная задача социального педагога заключается в предотвращении возможных проблем, а не в их решении после возникновения. Особое внимание в работе с одаренными детьми уделяется предупреждению их виктимизации. Грамотно организованная работа с таким ребенком способствует успешной социализации и предотвращению отклонений в его личностном развитии. Профилактическая деятельность направлена на создание благоприятных условий для социальной адаптации, которые помогут раскрыть и реализовать свой личностный потенциал, развить природные способности. Достижение этих целей возможно через использование методов дифференцированного обучения – подхода, при котором образовательный процесс учитывает индивидуальные особенности и типологические характеристики каждого ученика.

В работе с одаренными детьми социальный педагог использует методы индивидуальных консультаций, психолого-педагогических тренингов, групповой работы и проектной деятельности. Важно в его поддержке – создание безопасной и поддерживающей среды, которая способствует развитию личностных и социальных навыков, а также эмоциональной устойчивости. Основная цель работы социального педагога – помочь ребёнку раскрыть свой потенциал, адаптироваться в обществе и реализовать свои способности, обеспечив гармоничное развитие в образовательной и социальной среде.

Социально-педагогическая поддержка позволяет предотвращать их социальную изоляцию, эмоциональные проблемы и утрату мотивации, помогает избежать перегрузки и выгорания, обеспечивая гармоничное развитие. Методы, с помощью которых проводится социально-педагогическая поддержка:

- ✓ Индивидуальное консультирование – метод, направленный на решение личных проблем ребёнка, выявление его потребностей и создание индивидуального плана развития.
- ✓ Групповые тренинги – проведение занятий в группе для развития коммуникативных и социальных навыков, повышения уверенности в себе.
- ✓ Психологические игры и упражнения – использование специальных упражнений для улучшения эмоциональной устойчивости, снятия стресса и стимулирования творчества.
- ✓ Проектная деятельность – вовлечение ребёнка в создание индивидуальных или групповых проектов, что помогает развивать его способности к самостоятельному мышлению и решению задач.
- ✓ Партнерство с родителями и педагогами – совместная работа с семьёй и учебным заведением для создания оптимальных условий для развития ребёнка [5, с. 255].

Социально-педагогическая поддержка играет важную роль в жизни одаренных детей, помогая им не только развивать интеллектуальные и творческие способности, но и формировать эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и социализацию. Они учат детей справляться с трудностями и стрессом, развивают коммуникативные навыки и умение работать в коллективе. Поддержка способствует развитию самоорганизации, ответственности и помогает детям реализовывать свой потенциал. В итоге, социально-педагогическая поддержка помогает одаренным детям адаптироваться в обществе и успешно развивать свои таланты. Способствует созданию комфортной среды для обучения, где дети могут развивать свои способности без страха перед ошибками. Это помогает им строить уверенные и гармоничные отношения с окружающими, что важным образом влияет на их личностное и профессиональное будущее.

#### **Список использованных источников:**

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_)
2. Смирнова, В.С. Работа с одаренными детьми. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2019. – 240 с.
3. Садупова, М.Р. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей. – М.: Юрайт, 2016. – 256 с.
4. Петрова, Н.А. Одаренные дети // Молодой ученый. – 2011. – № 9. – С. 78-80.
5. Дубровина, Л.И. Основы работы с одаренными детьми: учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Академия, 2019. – 278 с.

**Тучина Е.А.**, студентка  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Галушчак К.Ю.**,  
канд. психол. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования агрессивного поведения подростков. Полученные данные позволяют глубже понять особенности проявления агрессии подростков в образовательной среде, выделить факторы, способствующие ее формированию. В работе представлены психолого-педагогические рекомендации, направленные на снижение агрессивности подростков.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, факторы формирования агрессивного поведения, подростковый возраст, психологическое благополучие.

**Tuchina E.A.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Galushchak K.Yu.**,  
PhD. Psychological Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** This article presents the results of a study of aggressive behavior in adolescents. The data obtained allows us to better understand the peculiarities of the manifestation of aggression of adolescents in the educational environment, to identify the factors contributing to its formation. The paper presents psychological and pedagogical recommendations aimed at reducing the aggressiveness of adolescents.

**Key words:** aggressive behavior, factors of formation of aggressive behavior, adolescence, psychological well-being.

Агрессивное поведение, проявляющееся как в открытой, так и в косвенной форме, оказывает разрушительное влияние на все сферы жизни подростков. Открытое агрессивное поведение может выражаться в физическом насилии, варьирующимся от легких толчков и побоев до серьезных телесных проявлений, в оскорблениях, унижениях, открытых угрозах, а также в запугивании и демонстрации силы. Косвенное агрессивное поведение проявляется более тонкими и зачастую незаметными способами, такими как систематическое игнорирование, холодность, манипулирование, распространение сплетен, намеренное причинение эмоционального дискомфорта [2].

Подростковый возраст – сложный и динамичный период развития, характеризующийся значительными и быстрыми изменениями в физической, когнитивной и эмоциональной сферах. Это время бурного роста и полового созревания, когда тело претерпевает трансформации, часто вызывает у подростков чувство неуверенности и дискомфорта. Когнитивные изменения проявляются в развитии абстрактного мышления, способности к критическому анализу и формированию собственного мировоззрения. Подростки начинают осмысливать сложные философские и социальные вопросы, развивают самостоятельность суждений и стремление к независимости. Эмоциональная сфера также подвергается значительным переменам: появляются новые, иногда противоречивые чувства, усиливаются эмоции, формируется самоидентификация и поиск своего места в мире. Этот переход от детства к взрослости – это период интенсивного поиска, экспериментирования и самоопределения [4].

Анализ многочисленных исследований и источников показывает, что агрессивное поведение подростков – это многофакторное явление, обусловленное сложным переплетением биологических, психологических, социальных и средовых влияний. Нельзя выделить единственную причину, поскольку агрессия возникает как результат взаимодействия различных факторов, усиливающих или ослабляющих друг друга.

Средовые факторы играют, пожалуй, наиболее значимую роль. Неблагоприятные семейные условия, такие как насилие в семье (физическое, эмоциональное, сексуальное), негативный пример родителей, отсутствие тепла, заботы и эмоциональной поддержки, чрезмерная строгость или, наоборот, полная безнадзорность, создают почву для развития агрессивных моделей поведения. Подобные влияния оказывают и другие средовые факторы: жизнь в неблагополучных районах с высоким уровнем преступности, отсутствие безопасных мест для отдыха и игр, экспозиция насилия в средствах массовой информации, где агрессия часто романтизируется или представляется как эффективный способ решения проблем.

Школьная среда также может способствовать проявлению агрессии – буллинг, дискриминация, отсутствие поддержки со стороны учителей или сверстников, конфликтные отношения с одноклассниками, все это может выступать провоцирующими агрессивное поведение факторами. Кроме того, общественные нормы и ценности, поощряющие конкуренцию, доминирование и самоутверждение могут усугублять ситуацию [3].

Социальные факторы не менее важны. Взаимодействие с ровесниками, особенно принадлежность к агрессивным субкультурам или группам, где насилие принимается как норма, может значительно влиять на формирование агрессивного поведения. Проблемы социализации, трудности в адаптации к новой среде (например, при переезде или смене школы), ощущение отчужденности и изоляции также могут способствовать проявлению агрессии. Социально-экономические факторы, такие как неравенство, бедность, дискриминация и отсутствие перспектив, создают чувство беспомощности и безнадёжности, что может выливаться в агрессивное поведение как форму протеста или самозащиты [1].

Психологические факторы играют ключевую роль в определении индивидуальных реакций на средовые и социальные воздействия. Низкая самооценка, неуверенность в себе, трудности с контролем гнева, неумение эмоциональной регуляции, импульсивность, дефицит социальных навыков – все это создает уязвимость к проявлению агрессии. Наличие психических расстройств, таких как расстройство поведения или пограничное расстройство личности, также может значительно повышать риск агрессивного поведения. Важно отметить, что психологические факторы часто являются следствием неблагоприятных средовых и социальных условий [5].

С целью изучения особенностей агрессивного поведения в подростковом возрасте нами было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 10 г. Сургута, в котором приняли участие обучающиеся 10-х классов в возрасте 15-16 лет в общем количестве 53 человека.

Изучение особенностей агрессивного поведения осуществлялось при помощи методики «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева. Результаты исследования представлены на рисунке 1.



*Рис. 1. Особенности агрессивного поведения подростков*

На рисунке видно, что наиболее распространенным (49%) является средний уровень сдержанности. Эта группа подростков характеризуется спонтанностью высказываний, склонностью к вербальной агрессии и ограниченными возможностями торможения действий, направленных на физическую агрессию. Это означает, что, хотя они и не всегда контролируют свои эмоции и реакции, проявление физической агрессии у них всё же ограничено и не является доминирующей чертой личности. Они могут быть импульсивными в своих высказываниях, но не всегда переходят к физическому насилию.

Значительная часть испытуемых (47%) продемонстрировала низкий уровень сдержанности. Для этой группы характерно проявление как вербальной, так и физической агрессии, однако преимущественно в ситуациях сильного эмоционального напряжения. Это указывает на то, что они имеют трудности с контролем своих импульсов и реакций в стрессовых обстоятельствах, но вне этих ситуаций могут проявлять себя более сдержанно. Проявление агрессии у них ситуативно обусловлено.

Лишь небольшое количество испытуемых (4%) продемонстрировало несдержанность, что характеризуется полным отсутствием торможения реакций вербальной агрессии и высоким уровнем физической агрессии, выступающей как устойчивая черта личности. Эти подростки проявляют агрессию регулярно и в различных ситуациях, не ограничиваясь только вербальными проявлениями.

Для изучения уровней агрессивного поведения нами был применен тест «Руки» в адаптации Т.Н. Курбатова (Рис. 2).

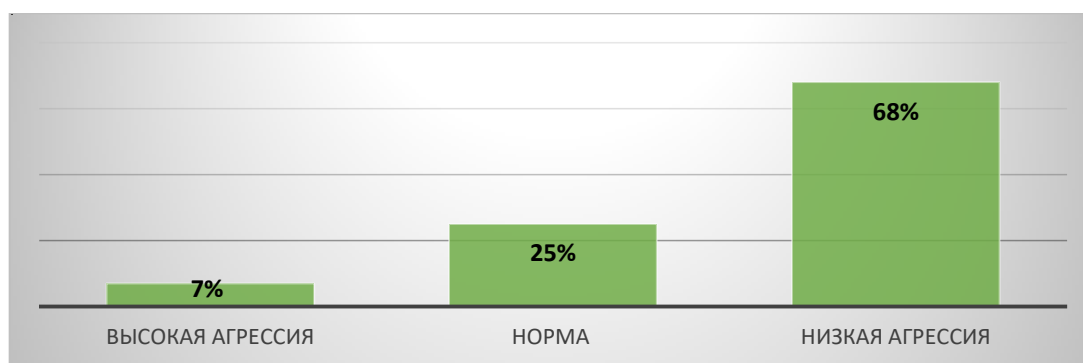


**Рис.2.** Особенности агрессивного поведения подростков («Тест Руки» в адаптации Т.Н. Курбатова)

Полученные данные демонстрируют, что у подавляющего большинства (68%) подростков преобладает низкий уровень агрессии. Это означает, что они демонстрируют неспособность или нежелание причинять вред другим людям, предпочитая избегать конфликтных ситуаций или разрешать их мирным путем. Такое поведение свидетельствует о развитых эмпатических способностях и наличии внутренних механизмов самоконтроля, препятствующих проявлению агрессивных импульсов.

Значительная часть испытуемых (25%) показала уровень агрессивного поведения, находящийся в пределах нормы. Для этой группы характерно адекватное и разумное реагирование на конфликтные ситуации. Они умеют контролировать свои эмоции, эффективно выражать свои мысли и чувства без прибегания к агрессивным проявлениям. Их поведение свидетельствует о хорошо развитых коммуникативных навыках и способности к конструктивному решению межличностных проблем.

Наиболее малочисленную группу (7%) составляют подростки с высоким уровнем агрессивного поведения. Для них характерна готовность причинять как вербальный, так и физический вред окружающим. У них наблюдаются значительные трудности в эффективной коммуникации, они не способны к конструктивному решению конфликтов и часто прибегают к агрессии как к главному способу взаимодействия.

Интегративные показатели характера агрессивного поведения подростков представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Интегративный показатель агрессивного поведения подростков (n=53)**

| Уровни агрессивного поведения | Абс. показатель | Отн. показатель |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|
| Высокий                       | 6               | 11,3            |
| Средний                       | 32              | 60,4            |
| Низкий                        | 15              | 28,3            |

Из таблицы видно, что наибольшее количество испытуемых (60,4%) характеризуются средним уровнем агрессивного поведения, что указывает на наличие определенных тенденций и склонности к импульсивным, слабо контролируемым реакциям. Для этой группы характерны спонтанность высказываний, склонность к вербальной агрессии (оскорблениям, грубости, угрозам) и слабо развитые механизмы торможения действий, направленных на физическую агрессию. Это может проявляться в импульсивных реакциях на раздражители, трудности с контролем эмоций в стрессовых ситуациях и недостатке навыков конструктивного решения конфликтов. Важным моментом является то, что физическая агрессия у этих подростков не является доминирующей чертой поведения, но риск ее проявления существует в определенных обстоятельствах.

28,3% респондентов продемонстрировали низкий уровень агрессивного поведения, что указывает на потенциальную склонность к проявлению агрессии, однако лишь в экстремальных ситуациях сильного эмоционального напряжения. В обычных условиях эти подростки контролируют свои эмоции и ведут себя сдержанно. При этом 11,3% испытуемых характеризуются высоким уровнем агрессивного поведения. Для таких подростков характерны частые и выраженные проявления агрессии как по отношению к себе (самоповреждающее поведение), так и к окружающим. Агрессия может проявляться как в вербальной, так и в физической форме, сопровождаясь склонностью к конфликтам и насилию.

На основании полученных в ходе эмпирического исследования данных нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации, направленные на коррекцию и предупреждение агрессивного поведения в подростковом возрасте:

1. Проведение воспитательных мероприятий, направленных на обучение навыкам самоконтроля и саморегуляции.
2. Поддержка подростков в трудных ситуациях, помощь в поиске решения различных проблем и трудностей.
3. Пример взрослых, демонстрация того, как можно контролировать свои эмоциональные состояния и реакции.
4. Организация тренинговых занятий с целью улучшения навыков коммуникации и помощи подросткам в выражении своих чувств и разрешении межличностных конфликтов.
5. Обсуждать поведение только после успокоения.
6. Хвалить позитивные поступки для закрепления нового стиля поведения.
7. Давайте ребенку возможность выплеснуть свою агрессию, смещайте ее на другие объекты (пусть нарисует своего врага и разорвет портрет и т.п.).
8. Сохранение положительной репутации ребенка (публично минимизировать вину подростка).
9. Создание ситуации успеха.

**Список использованных источников:**

1. Алиева, М.Б., Магомедова, Е.Э. Социальные факторы развития и формирования агрессивного поведения в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 6-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-factory-razvitiya-i-formirovaniya-agressivnogo-povedeniya-v-podrostkovom-vozhaste> (дата обращения: 06.12.2024). – С. 168-171.
2. Безрукова, Л.И. Природа агрессии и её проявления // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-agressii-i-eyo-proyavleniya> (дата обращения: 06.12.2024). – С. 57-63.
3. Жигалина Екатерина Владимировна Агрессия в подростковом возрасте // Вестник науки и творчества. – 2016. – № 2 (2). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-v-podrostkovom-vozhaste> (дата обращения: 06.12.2024). – С. 89-95.
4. Кривцова, С.В. Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 2010. – 176 с.
5. Фомиченко, А.С. Социально-психологические причины проявления подростковой агрессии // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – Номер 5 <http://mir-nauki.com/PDF/27PSMN516>. – С. 144-152.



## ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ПРИ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ

**Аннотация.** Данная тема является по-прежнему актуальной, так как зачастую логопеды, проводя логопедическое обследование и вырабатывая на его основе программу занятий, не учитывают мнение специалистов другого профиля (психологов, дефектологов), в результате чего динамика оказывается незначительной. В статье рассматриваются примеры диагностических заданий, позволяющих выявить уровень развития сразу нескольких психических функций, в том числе и речи.

**Ключевые слова:** логопедическое обследование, речевое развитие, психолого-педагогическая диагностика, психолого-медико-педагогическая консультация.

**Fefelova E.M.**, Speech therapist  
KSU «Regional psychological, medical and pedagogical consultation»  
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

## ASSESSMENT OF THE LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT IN COMPLEX PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

**Abstract.** This topic is still relevant, because speech therapists often conduct a speech therapy examination and, developing a training program based on it, do not take into account the opinion of specialists of another profile (psychologists, defectologists), as a result of which the dynamics is insignificant. The article discusses examples of diagnostic tasks that allow to identify the level of development of several mental functions at once, including speech.

**Key words:** speech therapy examination, speech development, psychological and pedagogical diagnostics, psychological, medical and pedagogical consultation.

Нарушение речи – это отклонения в речевой деятельности от общепринятых языковых норм, затрудняющие общение и адаптацию в социуме. Такие расстройства имеют биологическую или социальную природу, встречаются у детей и взрослых и требуют специальной коррекции в силу негативного влияния на развитие и социализацию. Мировые статистические данные о распространенности речевых нарушений различны в силу того, что многие страны имеют свои критерии выделения лиц с ограниченными возможностями, однако отмечается их неуклонный рост.

В психолого-медико-педагогическую консультацию (далее ПМПК) приходит большое количество родителей, которые в качестве причины обращения озвучивают только нарушение речи. Зачастую они уже предпринимали попытки заниматься с логопедами, однако в определенных случаях результаты были крайне незначительными. Некоторых родителей удивляет, что с ребенком во время диагностики в ПМПК работает не только логопед, но и другие специалисты (психолог, дефектолог, социальный педагог, психиатр), и предлагается комплекс заданий, напрямую не связанных с речью, а также изучается игровая и учебная деятельность. В ходе психолого-педагогического обследования выясняются особенности и проблемы развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой и социально-коммуникативных сфер, сильные и слабые стороны ребенка, его потенциальные возможности с целью выявить и объяснить причины нарушений, выработать конкретные рекомендации родителям и педагогам для их преодоления. И только тогда многим родителям становится понятно, почему занятия только с логопедом не принесли желаемых результатов, и почему необходима помощь других специалистов.

Ведь с позиции этиологии речевые нарушения делятся на первичные и вторичные. Первичные нарушения речи подразделяются на две большие группы: нарушения произносительной стороны речи и расстройства языкового или лексико-грамматического оформления высказывания. И даже первичные нарушения речи влекут за собой вторичные нарушения, проявляющиеся в разных сферах деятельности ребенка. Если это ребенок дошкольного возраста, то может отмечаться нарушение игровой деятельности, недостаточное усвоение программы дошкольной организации. Дети, осознавая свой дефект, могут проявлять речевой негативизм, быть плаксивыми, обидчивыми либо, наоборот, агрессивными, раздражительными. Нарушается взаимодействие со сверстниками. У детей школьного возраста возникают трудности в процессе обучения, к нарушениям устной речи часто присоединяются нарушения письменной речи, оказывающие негативное влияние на усвоения многих предметов. Речевой дефект может быть поводом для насмешек и делать ребенка уязвимым, может нарушаться процесс адаптации в коллективе. Поэтому даже при «первичности» речевого нарушения возникает необходимость осуществления комплексной коррекции. При вторичных же нарушениях речи, рассматривающих их как синдром в структуре основного заболевания, помощь только логопеда, на которую так уповают многие родители, вообще малорезультативна.

Первым и очень важным этапом в работе любого специалиста, в том числе и логопеда, является диагностика. От качества ее проведения зависит дальнейшая стратегия действий и результативность педагогического воздействия. Речь связана со всеми психическими процессами: мышлением, ощущением, восприятием, памятью, вниманием. Поэтому для получения полной картины необходима совместная работа логопеда с другими специалистами. Это могут быть и самостоятельные диагностики, и комплексная диагностика. Комплексная диагностика реализуется в условиях психолого-медико-педагогических консультаций. И в этом случае логопеду предстоит не только провести логопедическое обследование, дифференцировать различные виды речевых нарушений, установить «первичность» и «вторичность» речевого дефекта, но и суметь в рамках обследования других специалистов проанализировать и оценить сформированность всех функций речи, а также выработать совместные рекомендации, которые обеспечат наиболее правильные пути коррекции.

Речь, занимая особое положение среди сквозных психических процессов, все же, как и память, воображение и внимание, принадлежит к их числу и тем самым связана со всеми остальными психическими явлениями. Независимым же от других психических процессов, вполне самостоятельным предметом рассмотрения речь быть не может именно из-за ее сквозного характера. Рассматривать речевые процессы целесообразно после анализа всех других психических процессов [1, с. 302]. Но нередко случается так, что разные специалисты (в том числе, и логопеды) ставят разные (а порой противоречивые) диагнозы, не имея возможности или желания узнать мнение других специалистов. Как результат, неверный диагноз приводит к неверной схеме коррекции, а значит, недостаточности либо отсутствию положительного эффекта. Комплексное же обследование открывает возможности избежать этого в силу особенностей организации процесса диагностики. В чем заключаются плюсы такого обследования, реализуемого в условиях психолого-медико-педагогической консультации.

Во-первых, специалисты различного профиля (психолог, логопед, дефектологи (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), социальный педагог, врач-психиатр) проводят разностороннюю диагностику всех сфер развития, включающую в себя различные опросники, диагностическую беседу, наблюдение, разные специальные методики, что делает итоговое заключение более достоверным.

Во-вторых, возможность динамического наблюдения. В то время, как один из специалистов занимается непосредственно проведением обследования, другие специалисты имеют возможность наблюдать со стороны, чтобы оценить качество контакта, психоэмоциональные реакции ребенка, способы действия, обучаемость, работоспособность, критичность и другие детали, которые помогут определить, в том числе, и причины проблемы, а также влияние на адаптацию и сформированность ведущих видов деятельности, что имеет первостепенное значение.

В-третьих, в условиях ПМПК есть возможность осуществить сбор максимального количества информации, проведя беседу с родителями, изучив анамнез, данные медицинских обследований, характеристики организаций образования, которые посещает ребенок, продукты его деятельности (тетради, рисунки, поделки).

Диагностико-консультативный прием в ПМПК включает 2 этапа: диагностическое обследование ребенка специалистами разного профиля и консультирование родителей. На первом этапе приема на основании результатов диагностического обследования каждый специалист в рамках профессиональной компетенции квалифицирует нарушения развития ребенка в виде клинических или психолого-педагогических диагнозов.

На втором этапе специалисты сообщают родителям о результатах обследования, однако, в иной форме, иным языком, нежели при профессиональном обсуждении нарушений ребенка с коллегами или в своих заключениях в карте истории развития ребенка. Консультативный прием не может считаться успешным, если специалист ограничивается изложением своего профессионального мнения об отклонениях и нарушениях развития ребенка и общих рекомендаций, не достигая главной цели консультирования семьи – адекватного восприятия родителями проблем ребенка, путей, возможностей и условий их преодоления, а также меру своей ответственности и ресурсов в их решении [3, с. 27].

Результатом диагностики является заключение, в котором отражается иерархия нарушений психического развития и вырабатываются рекомендации, в которых, как правило, отражается необходимость взаимодействия нескольких специалистов, оказывающих психолого-педагогическую помощь, о которых родители зачастую не догадывались. В частности, речь идет о совместной работе учителя-логопеда, педагога-психолога, дефектолога.

Логопедическое обследование в условиях ПМПК включает в себя исследование всех сторон речи: фонетико-фонематической, лексико-грамматической, фразовой и связной речи. Исследуется устная (импрессивная и экспрессивная речь) и письменная речь. Это реализуется не только в ходе непосредственно логопедического обследования, но и в ходе наблюдения за ходом обследования других специалистов, а также в процессе наблюдения за ребенком в его ведущей деятельности, что является зачастую более показательным и позволяет оценить все функции речи в естественной обстановке. Так, например, если ребенок до обращения в ПМПК уже занимался с логопедом, то при проведении логопедического обследования, при выполнении заданий на словообразование он может показать хороший результат (он выполнял это ранее и механически смог продемонстрировать «отработанный материал»). В то же время, в спонтанной речи либо при выполнении других заданий, где не было установки от логопеда, ребенок продемонстрировать этот навык не смог. Либо наоборот, ребенок использует определенные грамматические категории в ходе игры или беседе, но не выполняет подобные задания при логопедическом обследовании.

С учетом того, что обследование ограничено временными рамками, каждая предлагаемая методика рассматривается с учетом ее полифункциональности, хотя и ориентирована первоначально на изучение определенной функции, однако ее результаты могут использоваться для оценки и других функций. Поэтому диагностические задания для обследования психических процессов позволяют проанализировать основные, составляющие речевую систему компоненты и оценить состояние речи вне специально организованного логопедического обследования.

Рассмотрим это на определенных примерах. Так, уже при проведении общей беседы, выявлении запаса общих представлений можно выявить характер общего звучания речи, определить состояние звукопроизношения, выявить нарушения слоговой структуры слов, сформированность грамматического строя речи (какие ответы использует ребенок – односложные или развернутые, наличие аграмматизмов). В ходе беседы оценивается сформированность коммуникативной функции речи. Уровень понимания речи ребенок демонстрирует при ответах на вопросы при общей беседе, выполнении вербальных инструкций, заданий при исследовании слухоречевой памяти (понимание логико-грамматических и предложно-падежных конструкций, сравнительных отношений). Количественный и качественный словарный запас можно оценить при выполнении большинства заданий, направленных на исследование процессов мышления: заданий на классификацию, исключение лишнего, установление аналогий, причинно-следственных отношений. Так, в заданиях на обобщение и классификацию предметов проверяется знание обобщающих слов (животные, мебель, измерительные приборы, молочные продукты и т.д.) и малоупотребительных слов (телега, этажерка, катушка с нитками, наперсток, керосиновая лампа). Диагностическим при изучении глагольного словаря может быть составление рассказа при установлении причинно-следственных отношений, объяснении смысла пословиц. Частично оценить словарь признаков можно по методике понимания скрытого смысла метафор («золотые руки» – умелые; «каменное сердце» – жестокий, бесчувственный; «железный характер» – сильный, непоколебимый). При обследовании недорисованных изображений анализируется использование малоупотребительных слов и части целого: «носик лейки, чайника», «дужка очков», «рукоятка ножа» и т.п. При обследовании слуховой памяти можно выявить не только объем памяти и характер запоминания, но и какими запоминаемыми словами ребенок оперирует: заменяет ли слова по звуковому сходству («шар-шарф», «кольцо-колесо-крыльцо», «муха-мука», что может говорить о недостатках фонематического слуха) или заменяет ли слова по семантическому сходству («муха-комар», «шар-круг», «лист-бумага»). «Выбор простых аналогий» дополнительно позволяют проверить словарь признаков и употребление в речи антонимов среди разных частей речи («свинонь-тяжелый, пух-легкий», «тонкий-толстый, безобразный-красивый», «бежать-стоять, кричать-молчать»). При выполнении задания «Выделение 2 существенных признаков» логопед обратит внимание на использование окончаний родительного падежа («без чего не бывает реки – реки не бывает без воды и берега»; «без чего не бывает лица – лица не бывает без носа и цвета», «без чего не бывает города – города не бывает без улиц и зданий»). Предлагаемые задания на установление аналогий могут показать возможность словообразования, обозначающих названия животных и их детенышей («У мамы курицы – цыпленок, а у мамы зайчихи – зайчонок»). Сформированность пространственных и пространственно-временных представлений в значительной степени определяет специфику овладения ребенком правильной речью, а затем чтением, письмом и счетом, умением решать задачи и сопоставлять явления и факты окружающего мира, что, в свою очередь, образует «стержень», на базе которого формируется вся языко-речемыслительная деятельность ребенка [4, с. 95]. Поэтому, логопед в ходе беседы на общую осведомленность оценит способность ребенка самостоятельно последовательно называть времена года, дни недели, месяцы, а также прямой и обратный счет. При выполнении заданий, направленных на анализ взаиморасположения объектов в пространстве, оценивается использование предлогов и падежных окончаний, а также наречий со значением места, направления: «карандаш над коробкой», «карандаш под коробкой», «карандаш слева от коробки».

В ходе всего обследования логопед может наблюдать и оценивать типы употребляемых ребенком предложений (распространенность, использование сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, соответствие их синтаксической норме). В логических заданиях на понимание скрытого смысла пословиц, метафор, при пересказе текстов, а также установлении причинно-следственных связей при расположении серии картин отслеживается состояние связной речи: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление (наличие или отсутствие аграмматизмов, стереотипность оформления высказываний, трудности актуализации слов, лексические замены).

Таким образом, комплексное обследование в довольно ограниченные временные рамки позволяет получить достаточный объем информации не только для оценки уровня развития всех психических функций, но и для понимания причин выявленных нарушений. Специалисту необходимо проявлять определенную гибкость в использовании диагностического материала. Возможно одновременное выявление уровня развития сразу нескольких психических сфер на одном материале [2, с. 86]. В ходе такой диагностики осуществляется более точная оценка состояния определенной функции, так как результаты одной конкретной методики подтверждаются другими (пусть даже косвенно). Анализируя основные составляющие речевую систему компоненты речи при комплексном обследовании, логопед может увидеть «первичность» или «вторичность» речевого дефекта по отношению к интеллектуальному, и частично определить уровень речевого развития ребенка, дополнив затем картину логопедическим обследованием.

**Список использованных источников:**

1. Веккер, Л.В. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. – Москва: Изд-во «Смысл», 1998. – С. 338.
2. Глозман, Ж.М., Соболева, Е.А., Титова, Ю.Щ. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста в 3 ч. Научно-исследовательский центр детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2022. – Популярная нейропсихология. – 96 с.
3. Ерсарина, А.К. Методические рекомендации «Организационно-методические основы деятельности психолого-медико-педагогических консультаций», Министерство Просвещения Республики Казахстан, Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО). – Алматы, 2023. – 81 с.
4. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 384 с.

## ТРЕК 6.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21

**Абильбакиева Г.Т.,**  
Казахский национальный университет имени Абая,  
г. Алматы, Казахстан

#### ТЕНДЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

**Аннотация.** В статье раскрывается необходимость обучения будущих дошкольных специалистов грамотному использованию современных цифровых образовательных ресурсов в подготовке к профессиональной деятельности. Также проанализирован опыт цифровизации образования в мире и стране. В статье рассматриваются цифровые образовательные ресурсы будущих педагогов дошкольных организаций и возможности их использования.

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, дошкольная организация, педагоги ДО.

**Abilbakieva G.T.,**  
Abai Kazakh National University of Applied Sciences,  
Almaty, Kazakhstan

#### TRENDS IN THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

**Abstract.** The article deals with the issues of digitalization of preschool education. One of the most important problems of professional development of eachers of modern preschool organizations is the need for skillful use of digital educational resources. There is a need to develop theoretical, practical and methodological issues on informatization of the management of preschool organizations. The article reveals the need to train future preschool special is tsinthe competent use of modern digital educational resources inpreparation for professional activities.

**Key words:** digital educational resources, preschool organizations, teachers of preschool organizations.

**Абилбакиева Г.Т.,**  
Абай атындағы Қаз ҰПУ,  
Алматы қ., Қазақстан

#### МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҮЗДІКСІЗ ДАМУ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ

**Аңдатпа.** Мақалада болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерін кәсіби қызметке даярлауда цифрлы білім беру ресурстарын пайдалана білуге оқытудың қажеттілігі ашып көрсетілген. Сондай-ақ, әлемдегі және еліміздегі білім беруді цифрлық жүйеге көшірудің тәжірибелері талданған. Болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық білім беру ресурстары және оларды пайдалану мүмкіндіктері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** цифрлық білім ресурстары, мектепке дейінгі ұйым, мектепке дейінгі ұйым педагогтері.

#### Кіріспе

Мектепке дейінгі білім беру үдерісін цифрландыру – цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану арқылы дамыта оқыту, дара тұлғаны бағыттап оқыту мақсаттарын жүзеге асыра отырып, оқу – тәрбие үдерісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғарлатуды көздейді. Жаңартылған бағдарлама бойынша білім беру жағдайына көшу мақсатында бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету, мектепке дейінгі ұйымның материалдық-техникалық базасын дамыту, мектепке дейінгі мамандардың біліктілігін арттыру мәселесі зерттеуіміздің негізгі мақсаты болып табылады.

Цифрлық білім беру ресурстарын мектепке дейінгі ұйымдарда қолдану – қазіргі кезеңдегі мектепке дейінгі тәрбиенің өзекті мәселесі болып отыр. Цифрлық білім беру ресурстарын біртіндеп мектепке дейінгі білім беру жүйесіне тиімді тәсілі ретінде еніп келе жатыр. Қазіргі заманның ағысымен дамуға жол ашып, мектепке дейінгі ұйым оқу – тәрбие жұмысын сапалы түрде жақсартуға мүмкіндік туғызып, оның тиімділігін арттырады.

### **Негізгі бөлім**

Қазіргі мектепке дейінгі ұйым педагогтері кәсіби қызмет барысында цифрлық білім беру ресурстарын пайдаланудан тысқары қала алмайды. Себебі уақыт өзі көрсеткендей оқытуда қолданылатын барлық дидактикалық құралдардан бастап, қоғамдағы ақпараттық құралдардың білім беру саласына белсенді араласуда. Мектепке дейінгі ұйым педагогтері оқытуда қамтамасыз ететін технологияларды пайдалана білуі жеткіліксіздік танытады. Өйткені білім беруде қолданатын негізгі білім мазмұнын цифрлық ресурстарды да дұрыс тандай және шебер пайдалана алуы қажет. Сондықтан да болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерін дайындауда осы келтірілген қажеттіліктер қазіргі білім мазмұнына енгізілуі керек немесе білім мазмұны жаңартылуға тиіс. Бұл заманауи қажеттілікті жүйелеп дұрыс жолға қою арнайы зерттеуді қажет ететіндігі сөзсіз.

Мектепке дейінгі жастағы баланың өзі цифрлық ресурстарға негізделген ақпараттық технологияларды ешбір оқытусыз–ақ пайдалана алады, бірақ кез-келген қызығушылық туғызатын ақпараттарды жүйесіз көруге және одан қандайда бір білімді алуды мақсат етпей мақсатсыз пайдаланатындығын өмірлік тәжірибеден көруге болады. Сондай-ақ баланың ата-ананың немесе тәрбиешінің бақылауынсыз смарт құрылғылары арқылы алған ақпаратты оның денсаулығына, жүйке жүйесіне, психологиясына кері әсер етуі әбден мүмкін. Ендеше смарт құрылғыларын балаға берместен бұрын оны бақылаушының өзінің оған дейінгі арнайы білімі болуы заңды құбылыс. Бұл қазіргі кездегі Z ұрпақты тәрбиесіндегі ең бірінші орында тұруы қажет. Әрине смарт құрылғылары мектеп жасына дейінгі баланы өз бетінше жұмыс істеуге тәрбиелеп, интеллектуалдық қызметін дамытады. Заманауи мектепке дейінгі оқытуда ақпараттық технологияларды қолданудың өзектілігі, ақпараттық қоғамның қарқындылығымен, мультимедиялық электрондық ақпараттық қорлардың кеңінен тарауы, білімде, қарым – қатынас жасауда және тәрбиелеуде әлеуметтік желі мүмкіндіктерін үнемі, тіпті үздіксіз қолданылуында болып отыр. Осыған байланысты цифрландыру мектепке дейінгі ұйымдарда оқыту үдерісінің ажырамас бөлігіне айналып отыр. Бұл мектеп жасына дейінгі ұйым педагогтері үшін үйреншікті және қолжетімді және өте қолайлы [1]. Себебі, балаға берілетін оқу материалын игеруде цифрлық ресурстарды қолдану виртуалды болғанына қарамастан айтылатын ойды нақты және дәл беретіндігімен ерекшеленеді.

Мектепке дейінгі ұйымдағы жүйенің жетекші міндеттері – балабақшаның нақты белгіленген оқу-тәрбие жұмысын қамтамасыз ету, басқаруды ұйымдастырудың формаларын енгізу, балабақша ішіндегі жедел және тиімді бақылау және цифрлық технологиялар. Цифрлы технологиялар адамның сыртқы ортамен байланысын, қарым-қатынас әдіс-тәсілі мен құралын анықтайды. Өз жұмысында цифрлы технологияларды қолдану мектепке дейінгі ұйым педагогтеріне көмектеседі:

- тыңдаушылардың назарын бір ортаға біріктіреді және белсендіреді;
- оқыту мазмұнының жедел болуына әсер етеді және берілетін ақпарат санын көбейтеді;
- балалардың сауаттылығы мен мәдениетін қалыптастыруға көмектеседі;
- баланың танымдық дағдыларын арттыруға мән беріледі;
- тәрбиешінің жұмысқа деген ынтасын арттырып, тәртіпке шақырады;
- сыни ойлауын жылдамдатып, критерийлікті арттырады.

Мектепке дейінгі ұйымдарда цифрлы білім беру ресурстары кез келген педагогтың білім мазмұны бойынша материалдарды байытады. Цифрлы білім беру ресурстары тәрбиешіге әртүрлі әдістемелік қауымдастықтарда және бірлестіктерде еркін пікір алмасуға мүмкіндік береді. Вебинарларға кез-келген уақытта қатысуға қол жеткізе алады, жазба хабарламалардың бәрі құрылып, электронды түрде сақтаулы болады, кәсіби цифрлық білім беру ресурстарын жасаушы орталықтардың дайындаған көрнекі – дидактикалық құралдарын пайдалану есебінен оларды іздеуге, жинақтауға, жүйелеуге көп уақыт кетпейді. Цифрлы білім беру ресурстары көмегімен өзіндік кәсіби дамуға қолайлы жағдай туады: электронды оқулықтар, мақалаларды қолданып, Интернет желісінде электронды пошта арқылы әріптестермен пікір алмасуды жүргізуге болады [2].

Мектепке дейінгі ұйымдарда цифрлы білім беру ресурстарының мүмкіндіктері:

- дамытушы цифрлық ресурстар түрлерінің әр түрлі салалар бойынша арнайы орталардың болуы;
- балаларды дамыту үшін олардың өздері өзгертуге мүмкіндік беретін жаңа құралдар жасау;
- ұйымдастырылған іс-әрекет мазмұнына сай жаңа көрнекіліктерді қолдану және оларды әркез жаңалап отыру мүмкіндігінің болуы;
- қағаз ақпарат тасымалдаушыларға қарағанда ескірген ақпараттарды тез жаңартуға мүмкіндік беретін қосымшалардың қол жетімді болуы;
- әртүрлі мультимедиялық ақпараттар, анимациялар.

Мектепке дейінгі ұйымдарда цифрлы білім беру ресурстарының қолдануы:

- іс-әрекетті қажетінше сапалы ұйымдастыру үшін көрнекіліктер таңдап алынады;
- берілетін білімді толықтыру мақсатында қосымша танымдық ақпараттарды таңдап алады;
- педагогтер кәсіби қызметіне тәжірибемен алмасып, басқа қызметкерлермен танысады;
- балабақшадағы топтың құжаттарын, есептерді қажеттілікке сай рәсімдейді;
- ұйымдастырылған іс-әрекетке қажетті материалдарды әзірлейді.

Бүгінгі күні мектепке дейінгі ұйымдардағы цифрлы білім беру ресурстары:

– оқу материалдарын актив тақтадан сурет, бейне, ойын түрінде көрсетеді, бұл өз кезегінде балалардың қызығушылығын арттырады, себебі мектепке дейінгі балалардың ақпаратты қабылдаудағы негізгі қызметі – ойынға жауап беру арқылы білімді көбірек қабылдауға бейім келеді.

– балалардың ізденушілік қабілеттерін, белсенділіктерін, дағдылары мен шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді;

– балалар берілген тапсырманың шешімін дұрыс тапқанда, қиыншылықтарды жеңген кезде педагог мадақтап отырады.

Ұйымдастырылған іс әрекетті ұйымдастыруда фотолар, сызба – суреттер, білім мазмұнына сай әдіс-тәсілдер көмегімен графикалық бейнелер негізінде цифрлы білім беру ресурстары пайдалану балалардың танымдық дағдыларын арттырып қана қоймай, логикалық ойлау қабілеттерін қалыптастыруға, шығармашылықпен жұмыс істеуіне жағдай жасайды [3].

Бүгінгі ақпарат легінің көбеюіне байланысты болашақ МДҰ педагогтері цифрлық технологияны қолдануға дайын болуы керек. Өздігінен білім алу ортасында оқу үдерісін ұйымдастыру МДҰ педагогі үшін келесідей болуы шартты:

- ашық цифрлық ресурстардың болуы;
- кітапхана қорларын ғаламтор желісі арқылы еркін қолдана алу мүмкіндігі;
- цифрлық құралдарды ұйымдастырылған іс-әрекет үдерісінде қолдануы;
- оқу материалдарының анимациялық, мультимедиялық компоненттерінің болуы.

МДҰ педагогтері арасында қарым-қатынастық байланыс аумағы кеңейе түседі. Болашақ МДҰ педагогтерінің білім алу мониторингі жүргізіліп, оқу материалдарын жеткізу тәртіпке келтіріліп, оқу үдерісін болашақ МДҰ педагогтері қажеттілігіне қарай қарастыруға мүмкіндік алады, қарым-қатынастық формаға ауыстырылады.

Бүгінде білім беру үдерісінің ерекшеліктері, болашақ МДҰ педагогтерінің өмір сүрген ортасы және іс-әрекеті өздігінен білім алу ортасында жүзеге асатын болғандықтан, өздігінен білім алу ортасында заманауи технологиялардың түрлерін: ғаламтор желісі, мобильді құралдарды, электрондық оқулықтарды, мультимедия, презентация технологиясы, актив тақтаны қолдануы қажет.

Ұйымдастырылған іс-әрекетте цифрлы білім беру ресурстарын пайдалану келесідей мотивацияны, яғни, өзіндік мотивация, онда беріліп отырған материал қызық және балаға үйреніп жатқан білімді түсіне алатынын, көрсету арқылы қол жеткізу. Бұл қуаныш сезімін және өзін-өзі одан әрі жетілдіруге ынтасын арттырып, өзіне деген сенімділік күшін тудырып, ниетін қайрай түседі [4].

Цифрлық білім беру ресурстарын қолдану формаларын мектепке дейінгі ұйым педагогтері таңдап алады. Ол ұйымдастырылған іс-әрекет қызметінің мазмұны мен мақсатына байланысты болуы мүмкін. Оқыту кезінде компьютерді пайдалану ақпараттық ортаны құруға, баланы ынталандыратын қызығушылығы мен әуестенушілігін тудыруға мүмкіндік береді. Ол оқыту үдерісін неғұрлым қарқынды, белсенді және айқын жасауға, әр бала үшін жеке-жеке қарқынмен оқытуды үйретуге мүмкіндік береді [5].

Балаларға оқыту бағдарламасын тікелей бергеннен гөрі ертегі, оның орнына сол берілетін білім мазмұнын ашатын әңгіме немесе танымдық фильм түрінде берген немесе тыңдатқан әлдеқайда қызықты болады. Жалпы барлық цифрлы білім ресурстары мектепке дейінгі ұйым педагогтері үшін де немесе барлық қызметкерлер үшін де жұмыс жасауға, іс әрекет барысында компьютерлік технологиялар мен программалық жабдықтарды қолдануға, модельдеуге, электрондық оқыту құралдарын, интербелсенді құралдарды пайдалануға, интернет желісінде жұмыс жасауға, компьютерлік оқыту бағдарламаларына негізделеді. Ақпараттық әдістемелік оқу материалдарының барлығы дерлік ақпараттық-коммуникациялық технологиялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы білім беру сапасын арттыруды көздейді.

Әдістемелік жұмыста, МДҰ білім беру стандартына сай оқыту мен тәрбиелеу жұмыстары: жылдық жоспар; баланың даму деңгейіне мониторинг жүргізу, топ құжаттарын жүргізу, педагогтардың құжаттары электронды түрде жасалып жұмыс барысында пайдаланылады. Білім беру саласы бойынша педагогтар балаларды дамытуға арналған, қысқа видео-материалдарды, дамытушы ойындарды, көркем шығармаларды Балаларды ерте дамыту институты, Балабақша әлемі, Ustaz.tilegi.kz, Bilimland.kz, Bilimainasy.kz сайттарынан жүктеп, шығармашылықтарын дамытып, ұйымдастырылған іс-әрекетте қызықты да табысты өткізеді [6].

**Қорытынды.** Цифрлық технологиялар мазмұны мен оқыту мектеп жасына дейінгі балаларды оқытудың әдістері, материалдың берілу түрлерін түбегейлі өзгертеді. Цифрландыру жағдайындағы педагогтің ролі мен орындайтын жұмысының мазмұны жаңарады. Мектепке дейінгі білім беруді цифрлық жүйеге көшіруді көтерілген мәселе жан-жақты зерттеуді талап етеді. Сапалы білімді, уақыт талабына сай құзыреттіліктерді меңгерген педагогтердің цифрлық жүйелерді пайдаланудың оңтайлы, тиімді тәсілдері мен жолдарын анықтауды талап етеді.

Цифрлық білім беру ресурстары мектепке дейінгі ұйым педагогтеріне оқыту мен дамыту үдерісін тиімді етіп, білім берудің жаңа мүмкіндіктерін ашады. Көтерілген мәселе мемлекеттік деңгейде қолға алынып, мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастыруға баса назар аударылуы қажет. Еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуы білікті, цифрлық экономиканың талаптарына сай құзыреттілігі қалыптасқан мектепке дейінгі ұйым педагогтарының қолында.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Черткова, Е.А. Компьютерные технологии обучения: учебник для вузов / Е.А. Черткова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2018. – 297 с.
2. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / Отв. ред. Н.Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011.
3. Кравченя, Э.М. Информационные и компьютерные технологии в образовании. – Минск, 2017.
4. Крутой, К.Л. Инновационная деятельность в дошкольном учебном заведении: методический аспект / К.Л. Крутой, Н.В. Маковецкая. – Запорожье: ЛИПС, 2014. – С. 19.
5. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Авторы: Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. – М.: Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
6. Манкеш, А.Е., Абилбакиева, Г.Т. Білім беруді ақпараттандыру жағдайында мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының педагогтерін дайындау // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Хабаршысы». «Педагогика» сериясы. – Алматы, 2016. – № 4 (52). – Б. 20-25.



**Андросова А.М.**, магистрант  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.**,  
 канд. пед. наук, доцент  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан

## АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ООП В СКУ ИМ. М. КОЗЫБАЕВА

**Аннотация.** Статья посвящена анализу состояния психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в СКУ им. М. Козыбаева. Цель исследования заключалась в изучении удовлетворенности студентов качеством организации обучения и готовности преподавателей работать с данной категорией обучающихся. В работе использовались два инструмента сбора данных: анкета для студентов, направленная на оценку удовлетворенности образовательным процессом, и адаптированная анкета для преподавателей, основанная на методиках А.М. Гендина, А.А. Дмитриева, М.И. Сергеева и Л.И. Дмитриевой, для анализа их профессиональной готовности к работе с обучающимися с ООП. В исследовании приняли участие 45 студентов с ООП и 50 преподавателей. Результаты позволяют выделить ключевые проблемы в области инклюзивного образования, определить уровень профессиональной подготовки преподавателей и разработать рекомендации для дальнейшего развития системы сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, особые образовательные потребности, студенты с ограниченными возможностями, психолого-педагогическое сопровождение, доступная образовательная среда.

**Androsova A.M.**, Master's student  
 NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.**,  
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
 NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan

## ANALYSIS OF THE STATE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH OOP AT M. KOZYBAEV MOSCOW STATE UNIVERSITY

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the state of psychological and pedagogical support for students with special educational needs at M. Kozybaev Moscow State University. The purpose of the study was to study students' satisfaction with the quality of the organization of education and the willingness of teachers to work with this category of students. Two data collection tools were used in the work: a questionnaire for students aimed at assessing satisfaction with the educational process, and an adapted questionnaire for teachers based on the methods of A.M. Gendin, A.A. Dmitriev, M.I. Sergeev and L.I. Dmitrieva, to analyze their professional readiness to work with students with OOP. The study involved 45 students with OOP and 50 teachers. The results allow us to identify key problems in the field of inclusive education, determine the level of professional training of teachers and develop recommendations for the further development of the support system for students with special educational needs.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, students with disabilities, psychological and pedagogical support, accessible educational environment.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) – ключевой аспект обеспечения доступности и качества образования в СКУ имени М. Козыбаева. Работа с такими студентами осуществляется через Центр инклюзивного образования (ЦИО), обеспечивающего организацию комплексного сопровождения образовательного процесса в вузе, что, в свою очередь, формирует основу для создания инклюзивной образовательной среды.

Центр инклюзивного образования является важным структурным подразделением СКУ имени М. Козыбаева, которое играет ключевую роль в обеспечении равных образовательных возможностей для студентов с ограниченными возможностями (ОВ) и особыми образовательными потребностями (ООП). Деятельность ЦИО направлена на создание специальных условий для успешного обучения таких студентов, помощь в решении социальных и бытовых вопросов, а также в улучшении их материального положения.

Главной целью ЦИО является координация процесса создания условий для обучения студентов с ОВ и ООП, начиная с момента поступления и до их трудоустройства. Для реализации данной цели ЦИО организует и развивает несколько ключевых направлений деятельности: организационно-методическую работу, разработку

и внедрение нормативных документов и методических рекомендаций для преподавателей и студентов; информационно-аналитическую работу, направленную на сбор и анализ информации для оптимизации образовательного процесса; исследовательскую деятельность, которая включает проведение научных исследований и разработку рекомендаций для улучшения качества инклюзивного образования; профориентацию, помощь студентам в выборе профессиональной траектории и трудоустройстве; повышение качества образования за счет адаптации учебных программ и методических материалов для нужд студентов с ОВ и ООП; психолого-педагогическое сопровождение, которое обеспечивает поддержку студентов в адаптации к учебному процессу.

ЦИО также отвечает за создание доступной среды, включая организацию специальных условий для сдачи экзаменов и трудоустройства выпускников с особыми потребностями. Расширение доступа лиц с ООП к качественному образованию является приоритетным, поскольку «эффективность высшего инклюзивного образования отражается в успешной адаптации, социализации и в последующем трудоустройстве обучающегося с ООП» [1].

Центр инклюзивного образования активно развивает систему взаимодействия с другими университетскими подразделениями и внешними учреждениями для создания эффективной системы социальной адаптации студентов с ОВ и ООП.

Таким образом, ЦИО является не только важным органом в рамках образовательной структуры университета, но и центром поддержки студентов с особыми потребностями, обеспечивая им равные условия для успешного обучения и дальнейшей профессиональной реализации.

Важную роль в психолого-педагогическом сопровождении студентов с ОВ и ООП играет психологическая служба вуза, основной целью деятельности которой является создание условий для сохранения психологического здоровья студентов, профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета, оказание психологической поддержки лицам, оказавшимся в сложной жизненной или кризисной ситуации. Студенты с ОВ и ООП обращаются сюда за психологической помощью в решении их проблем, в осознании и изменении малоэффективных моделей поведения для того, чтобы принимать важные решения, разрешать возникающие проблемы, достигать поставленные цели, жить в гармонии с собой и окружающим миром.

В СКУ им. М. Козыбаева реализуется системный подход к организации психолого-педагогической поддержки студентов с ОВ и ООП. Университет ориентирован на создание инклюзивной образовательной среды, отвечающей международным стандартам, что включает разработку адаптированных образовательных программ, создание специальных условий обучения, а также обеспечение доступной инфраструктуры. Проблема развития инклюзивного образования сегодня требует «трансформации всей образовательной системы, комплексной оптимизации ее дидактической структуры, внедрения инновационных технологий обучения, построения единой образовательной среды, основанной на возможностях информационно-коммуникационных технологий» [2, с. 165].

Однако на текущем этапе можно выделить ряд проблемных аспектов. Одной из важнейших проблем является недостаточное количество квалифицированных специалистов в вузе, у которых имеются необходимые компетенции и опыт, а это сужает возможности для индивидуального сопровождения студентов. Многие преподаватели отмечают нехватку специальных знаний и навыков, что подтверждается результатами опросов, проведенных среди сотрудников университета.

Изучение состояния психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в СКУ им. М. Козыбаева проводилось в рамках комплексного исследования, направленного на выявление текущих проблем и возможностей совершенствования инклюзивной образовательной среды в вузе. Для достижения поставленной цели использовался метод анкетирования, который позволил собрать данные как от самих студентов, так и от преподавателей, непосредственно работающих с данной категорией обучающихся.

В исследовании приняли участие 45 студентов с ООП и 50 преподавателей СКУ им. М. Козыбаева. Была разработана анкета для студентов с ООП «Выявление степени удовлетворенности качеством организации обучения», направленная на анализ восприятия студентами существующих условий обучения, включая качество образовательных услуг, доступность инфраструктуры, эффективность коммуникации с преподавателями и уровень оказания психологической и педагогической поддержки. Студентам предлагалось оценить удовлетворенность основными аспектами образовательного процесса, выделить ключевые трудности, с которыми они сталкиваются, а также внести предложения по улучшению условий обучения.

Для преподавателей была адаптирована анкета, основанная на методиках исследователей в области инклюзивного образования, включая А.М. Гендина, А.А. Дмитриева, М.И. Сергеева и Л.И. Дмитриеву. Эта анкета направлена на оценку готовности преподавателей к работе со студентами с ООП. Основными аспектами изучения стали уровень осведомленности педагогов о специфике работы с данной категорией студентов, их профессиональная подготовленность, отношение к инклюзивной образовательной среде и способность адаптировать учебный материал в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся.

Проведенное анкетирование позволило всесторонне изучить состояние психолого-педагогического сопровождения в университете. Сравнительный анализ полученных данных выявил не только уровень удовлетворенности студентов текущими условиями обучения, но и раскрыл степень соответствия профессиональной подго-

товки преподавателей современным требованиям инклюзивного образования. В результате исследования стало возможным определить ключевые проблемы и разработать рекомендации по дальнейшему развитию системы поддержки студентов с ООП в СКУ имени М. Козыбаева.

Обобщение результатов анкетирования студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в СКУ имени М. Козыбаева позволяет выделить ключевые аспекты, характеризующие состояние образовательной среды и основные проблемы, с которыми сталкиваются такие студенты.

Одним из наиболее значимых аспектов является поддержка студентов со стороны преподавателей и однокурсников. Опрос показал, что 50% респондентов предпочитают обращаться за помощью к одногруппникам, что указывает на их важную роль в социальной адаптации студентов с ООП. В то же время только 12,5% студентов выбирают Центр инклюзивного образования или преподавателей в качестве источника поддержки. Этот дисбаланс свидетельствует о недостаточной активности специализированных структур университета и необходимости усиления их роли в сопровождении студентов.

Проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся в учебном процессе, также заслуживают особого внимания. Примерно 45,8% студентов заявили о трудностях, связанных с отсутствием сурдопереводчиков, выполнением практических заданий и ухудшением здоровья, что ограничивает возможность посещения занятий. Эти данные подчеркивают необходимость адаптации образовательного процесса, включая предоставление гибких графиков и модернизированных учебных материалов.

Значительных улучшений, по мнению опрошенных, требует инфраструктура университета. Около 41,7% студентов выразили недовольство состоянием аудиторий, включая устаревшую мебель и оборудование. Особое внимание следует уделить безопасности на территории, особенно зимой, когда ледяное покрытие создает угрозу для передвижения. Студенты также отметили необходимость улучшения санитарно-гигиенических условий и зон отдыха, что подчеркивает важность создания в вузе доступной среды.

Что касается индивидуальных образовательных программ, 75% респондентов не считают их необходимыми, однако 20,9% всё же указали на потребность в индивидуальном подходе. Это указывает на существование группы студентов, для которых такие программы могут быть крайне полезны. Данный факт подчеркивает важность информирования студентов о преимуществах индивидуализированных образовательных маршрутов.

Анализ цифровой среды университета выявил ряд проблем, связанных с интерфейсом сайта, его навигацией и функционалом. Это подтверждает значимость развития цифровых технологий для обеспечения удобного доступа студентов с ООП к учебным материалам и информации.

Социальные взаимодействия в университете в целом студентами оцениваются положительно. Большинство опрошенных довольны доступностью администрации, доброжелательностью преподавателей и поддержкой одногруппников. Однако помощь в сопровождении студентов с ООП в помещениях университета требует системной организации, чтобы минимизировать возникающие трудности.

Таким образом, представленные данные подчеркивают наличие ряда проблем, связанных с организацией инклюзивного образования в университете. Среди них наиболее значимыми являются недостаточная адаптация учебного процесса, ограниченная поддержка со стороны преподавателей и устаревшая инфраструктура. Для их решения необходимо активизировать работу Центра инклюзивного образования, адаптировать учебные программы, улучшить инфраструктуру и модернизировать цифровую среду. Комплексный подход, ориентированный на нужды студентов с ООП, позволит создать комфортные условия обучения и повысить их академическую и социальную успешность. Успех образовательной инклюзии зависит от грамотного использования комплекса педагогических ресурсов, в число которых входят «профессиональная компетентность педагогов, реорганизация системы подготовки и профессионального сопровождения педагогических кадров, отношение к инвалидности у педагогов и учащихся с нормативным развитием, изменение структуры учебных планов и пространства в учебных аудиториях, пересмотра традиционных методов работы, уменьшение количества учащихся в учебной группе» [3, с. 216].

Проведенное анкетирование преподавателей выявило высокую потребность в дополнительном обучении для работы с учащимися с ООП. 78% педагогов отметили необходимость повышения квалификации, особенно в сфере адаптации учебных материалов и использования специализированных технологий, таких как жестовый язык. Проблема также связана с недостаточным уровнем методической поддержки со стороны университета.

Около 85% преподавателей выразили готовность работать с различными категориями студентов, однако индивидуализация образовательного процесса требует значительных ресурсов. Важно отметить, что только 48% респондентов регулярно обращаются за поддержкой к психологам, дефектологам и специалистам служб сопровождения. Это указывает на необходимость укрепления взаимодействия между преподавателями и специализированными структурами университета.

Сложности, связанные с мотивацией студентов с ООП, были упомянуты 70% преподавателей. Это требует разработки новых программ, которые стимулировали бы познавательную активность учащихся. Например, использование индивидуальных учебных маршрутов могло бы способствовать улучшению учебных результатов и социальной интеграции студентов.

Эмоциональная нагрузка и профессиональное выгорание преподавателей также остаются важной проблемой. 22% опрошенных указали на необходимость введения программ психологической поддержки и профилактики стресса. Это подтверждает актуальность создания комфортной среды не только для студентов, но и для педагогов.

Организация экзаменационной сессии в СКУ им. М. Козыбаева ориентирована на создание равных условий для всех студентов, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. В целях обеспечения доступности образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями, университет внедрил дополнительные меры поддержки во время экзаменов. Одной из таких мер является предоставление дополнительного времени для студентов, нуждающихся в этом. Это позволяет обеспечить более комфортные условия для успешного выполнения экзаменационных заданий и снижает стресс, связанный с ограничением по времени.

Кроме того, для студентов с нарушениями зрения или полной утратой зрения университет предоставляет возможность использования современных технологий. Студенты с такими особенностями могут использовать собственные ноутбуки, на которых установлены специализированные программы для облегчения процесса сдачи экзаменов. Это могут быть программы для увеличения текста, экранные читалки или другие средства, способствующие лучшему восприятию и выполнению заданий.

Все перечисленные меры направлены на то, чтобы создать условия, способствующие успешному прохождению экзаменационной сессии для всех студентов, независимо от их индивидуальных потребностей.

Таким образом, студенты с особыми образовательными потребностями в процессе получения высшего образования нуждаются в создании оптимальных условий для обучения, в адаптированных технологиях образовательного процесса и стиля взаимоотношений. Для успешного их обучения необходима реализация комплекса мероприятий по оказанию им вспомогательных услуг в процессе социально-педагогического сопровождения.

#### **Список использованных источников:**

1. Магауова, А.С., Талипова, Н.А., Махамбетова, Ж.Т. Моделирование психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в вузе в условиях инклюзивного образования // Вестник. Серия «Психология». – № 69 (4) (дек. 2021). – <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/472/463>.
2. Фидарова, М.Г., Алборова, С.З., Иванкова, Е.А. Инклюзивная информационно-образовательная среда вуза как одно из условий формирования профессиональной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1 (43). – С. 163-179.
3. Медведок, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями // Инновационные социально-психологические технологии: от теории к практике [Электронный ресурс]: материалы II Междунар. науч.-практ. фестиваля, Минск, 17 нояб. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Н.Н. Красовская (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2024.

**Антонова К.А.**, студент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Сетяева Н.Н.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

**Аннотация.** Статья освещает важность успешной оценки компонентов здоровья у подрастающего поколения, что непосредственно связано с поддержанием и укреплением здоровья, а также с повышением физической и умственной работоспособности молодежи. В современной динамичной среде молодые люди подвергаются значительным негативным влияниям из окружающего мира. Период их полового и физического созревания часто совпадает с временем адаптации к кардинально новым условиям жизни: интенсивное обучение, изменение образа жизни, возрастающая самостоятельность и ответственность. В этом контексте, целью затронутого исследования стало изучение интегральной оценки ключевых аспектов здоровья в рамках физического воспитания молодежи.

**Ключевые слова:** интегральная оценка, здоровье, физическое воспитание, молодежь, обучающиеся.

**Antonova K.A.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Setyaeva N.N.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## INTEGRAL ASSESSMENT OF THE MAIN COMPONENTS OF HEALTH IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

**Abstract.** The article highlights the importance of successfully assessing the health components of the younger generation, which is directly related to maintaining and strengthening health, as well as improving the physical and mental performance of young people. In today's dynamic environment, young people are exposed to significant negative influences from the outside world. The period of their puberty and physical maturation often coincides with the time of adaptation to radically new living conditions: intensive training, lifestyle changes, increasing independence and responsibility. In this context, the aim of the study was to study the integral assessment of key aspects of health in the framework of physical education of young people.

**Key words:** integral assessment, health, physical education, youth, students.

**Актуальность.** Основной ценностью для каждого человека является его здоровье, которое служит фундаментом для всех жизненных процессов: трудовой активности, материального благополучия, творческих достижений и долгожданного долголетия. Здоровье оказывает прямое влияние на производительность труда, экономическое процветание страны, моральный климат в обществе и воспитание подрастающего поколения, отражая уровень и качество жизни населения. Профилактика заболеваний через здоровый образ жизни играет ключевую роль в укреплении здоровья. Сохранение и укрепление здоровья молодого поколения становится всё более актуальной проблемой в современной России. Исследования последних лет показывают заметное ухудшение физической подготовленности молодёжи, что непосредственно сказывается на их здоровье [2; 5].

В наше время вопрос сохранения здоровья остаётся важным для всего человечества и особенно для молодёжи. Специалисты отмечают устойчивое ухудшение здоровья населения России, и одной из основных причин этого является отсутствие у молодых людей сформированной потребности в здоровом образе жизни. Недостаточное осознание важности ухода за собственным телом даже в зрелом возрасте является серьёзной проблемой. Физическое состояние молодежи продолжает ухудшаться, что подтверждается медицинскими обследованиями. Грамотно организованное физическое воспитание может стать ключевым элементом в учебном процессе, направленном на формирование физической культуры личности. Это достигается за счёт стимуляции развития основных биологических и социальных потребностей личности в движении, развитии, познании, самодетерминации и самовоспитании [1].

Основной мерой для улучшения роли физической культуры и спорта в создании здорового образа жизни среди населения России является создание системы контроля за уровнем здоровья и физической подготовленности. Согласно Постановлению Правительства РФ «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» целью является налаживание государственного мониторинга как важной задачи в сфере социальной политики. Этот мониторинг предназначен для анализа взаимосвязей между физическим здоровьем и экологическими, социально-психологическими, педагогическими и природными условиями, что должно способствовать формированию эффективных управленческих решений для укрепления здоровья населения [3; 4].

**Цель исследования:** провести интегральную оценку основных компонентов здоровья студенческой молодежи в процессе учебной деятельности.

**Методы исследования:** анализ научно-методической литературы; педагогическое наблюдение; функциональное, физическое и психологическое тестирование АПК «Истоки здоровья»; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Для обеспечения комплексного анализа здоровья студенческой молодежи были проведены функциональные тесты: оценку индекса массы тела (ИМТ) и пробы Штанге, которые являются ключевыми показателями физического состояния студентов (Табл. 1). Сравнительный анализ проведен между двумя группами: студентами 2019-2020 учебного года и студентами 2023-2024 учебного года. Целью данного анализа являлось выявление изменений в уровне здоровья студентов, обучающихся в разных условиях и в разные периоды времени.

Таблица 1

**Показатели функциональных тестов индекса массы тела и пробы Штанге юношей (n=7) и девушек (n=10), ( $\bar{X}$ )**

| №              | Группы                | ИМТ              | Проба Штанге |
|----------------|-----------------------|------------------|--------------|
| <b>Юноши</b>   |                       |                  |              |
| 1.             | 1 группа 2019-2020 г. | 22,30±0,88       | 82,86±6,95   |
| 2.             | 2 группа 2023-2024 г. | 25,7±1,15        | 90,5±10      |
| t-фактич       |                       | 1,83             | 0,48         |
| t-критич       |                       | 1,83; 2,82; 4,29 |              |
| P              |                       | <0,05            | >0,05        |
| <b>Девушки</b> |                       |                  |              |
| 1.             | 1 группа 2019-2020 г. | 22,22±1          | 59,50±1,93   |
| 2.             | 2 группа 2023-2024 г. | 21,13±0,94       | 58,5±2,83    |
| t-фактич       |                       | 0,37             | 0,11         |
| t-критич       |                       | 1,81; 2,76; 4,14 |              |
| P              |                       | >0,05            | >0,05        |

Сравнение групп юношей по индексу массы тела показывает, что в 1-й группе (2019-2020 гг.) средний ИМТ составил 22,30±0,88. Во 2-й группе (2023-2024 гг.) средний ИМТ был выше и составил 25,7±1,15. Фактическое значение t (t-факт.) для ИМТ составило 1,83 при критическом значении t для уровня значимости P<0,05 составляют 1,83; 2,82 и 4,29. Значение t-факт. для ИМТ совпадает с критическим значением t (1,83) на уровне значимости P<0,05. Это означает, что различия между средними значениями ИМТ в группах 2019-2020 и 2023-2024 гг. статистически значимы.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты 2023-2024 гг. имеют статистически значимо более высокий ИМТ по сравнению с студентами 2019-2020 гг. Это может указывать на изменение образа жизни, питания или физической активности студентов за указанный период.

**Проба Штанге у юношей.** В 1-й группе (2019-2020 гг.) средний результат пробы составил 82,86±6,95 сек. Во 2-й группе (2023-2024 гг.) средний результат был выше и составил 90,5±10 секунд. Значение t-факт. для пробы Штанге значительно меньше критического значения t на уровне значимости P>0,05. Это означает, что различия между средними значениями результатов пробы Штанге в группах 2019-2020 и 2023-2024 гг. не являются статистически значимыми.

Следовательно, можно сделать вывод, что изменения в результатах пробы Штанге между указанными группами не являются значительными. Это указывает на стабильность показателя аэробной выносливости у студентов за данный период.

Из проведенного анализа можно сделать следующие выводы: у студентов, обучавшихся в период 2023-2024 гг., был статистически значимо выше ИМТ по сравнению со студентами 2019-2020 гг. Это может свидетельствовать о тенденциях к увеличению массы тела среди студенческой молодежи, что требует дальнейшего исследования и возможно, коррекции образовательных программ, направленных на физическое воспитание и здоровье. Различия в результатах пробы Штанге между двумя группами не были статистически значимыми, что говорит о стабильности показателей аэробной выносливости студентов.

Из проведенного анализа данных у девушек можно сделать следующие выводы: у студенток, обучавшихся в период 2023-2024 гг., не наблюдается значимых изменений в ИМТ по сравнению со студентками 2019-2020 гг. Это свидетельствует о стабильности показателя индекса массы тела среди девушек за указанные периоды. Различия в результатах пробы Штанге между двумя группами также не были статистически значимыми, что говорит о стабильности показателей аэробной выносливости студенток.

Эти результаты подчеркивают важность продолжения мониторинга состояния здоровья студенческой молодежи и адаптации программ физического воспитания с учетом выявленных изменений и тенденций.

Для обеспечения комплексного анализа состояния здоровья студенческой молодежи были проведены функциональные тесты. Эти тесты охватывают широкий спектр показателей, таких как индекс Пинье, индекс Эрисмана, ЭГК (экспираторный газоанализ), масса тела, рост, объем грудной клетки (ОГК) при вдохе, выдохе и в паузе (Табл. 2).

Полученные результаты говорят о том, что юноши первой группы имеют крепкое телосложение, второй – гармоничное. По индексу Эрисмана юноши первой группы имеют среднее развитие грудной клетки, а у второй хорошее развитие. Средний показатель роста у юношей обеих групп 178-182 см.

Таблица 2

**Показатели функциональных тестов по оценке здоровья юношей и девушек на констатирующем эксперименте, ( $\bar{X} \pm m$ )**

| №              | Группы                | Пинье            | Индекс Эрисмана | ЭГК       | Масса тела (кг) | Рост (см)   | ОГКвд       | ОГКвыд     | ОГКпауза    |
|----------------|-----------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| Юноши (n=11)   |                       |                  |                 |           |                 |             |             |            |             |
| 1.             | 1 группа 2019-2020 г. | 13,43±2,88       | 5,57±2,13       | 5±0,7     | 69,86±3,2       | 153,57±15,7 | 97±2,8      | 90,86±2,5  | 92,71±2,2   |
| 2.             | 2 группа 2023-2024 г. | 18±6,12          | 11,63±4,26      | 8±0,82    | 85,5±4,49       | 182,25±0,92 | 107,75±3,78 | 101,5±4,9  | 104,75±4,18 |
|                | t-фактич              | 0,50             | 0,95            | 2,22      | 2,20            | 1,82        | 1,78        | 1,45       | 1,91        |
|                | t-критич              | 1,83; 2,82; 4,29 |                 |           |                 |             |             |            |             |
|                | P                     | >0,05            | >0,05           | <0,05     | <0,05           | >0,05       | >0,05       | >0,05      | <0,05       |
| Девушки (n=12) |                       |                  |                 |           |                 |             |             |            |             |
| 1.             | 1 группа 2019-2020 г. | 17,40±2,73       | 6,5±1,87        | 4,10±0,65 | 59,60±2,97      | 163,4±1,49  | 91,1±1,97   | 86,5±1,93  | 88,5±1,97   |
| 2.             | 2 группа 2023-2024 г. | 14±13            | 11,18±8,83      | 5±0       | 56,5±9,5        | 163±3       | 93,5±7,5    | 87,75±6,75 | 91±9        |
|                | t-фактич              | 0,26             | 0,52            | 1,39      | 0,31            | 0,12        | 0,31        | 0,18       | 0,27        |
|                | t-критич              | 1,81; 2,76; 4,14 |                 |           |                 |             |             |            |             |
|                | P                     | >0,05            | >0,05           | >0,05     | >0,05           | >0,05       | >0,05       | >0,05      | >0,05       |

Средний показатель экскурсии грудной клетки у юношей в первой группе говорит о том, что развитие грудных мышц и тип дыхания развиты на среднем уровне, во второй группе на высоком.

Из проведенного нами исследования по функциональным и физическим тестам, мы выявили, что юноши 2 группы имеют оценку здоровья выше, чем юноши 1 группы. Это может быть обусловлено тем, что период обучения 1 группы выпал на пандемию, когда молодежь находилась в домашних условиях, тем самым ведя малоподвижный образ жизни.

У девушек по тем же исследуемым показателям мы выявили, что 1 и 2 группы по результатам индекса Пинье достоверно не отличаются, но по оценке у девушек первой группы выявлено гармоничное телосложение, у второй – крепкое. По индексу Эрисмана девушки первой группы имеют среднее развитие грудной клетки, а второй – хорошее развитие. Средний рост девушек обеих групп составляет 163 см, вес 56-59 кг. Средний показатель экскурсии грудной клетки в первой группе определяется как низкий, во второй граничит между низким и средним.

Для оценки психологического состояния студенческой молодежи были проведены тесты: САН (самочувствие, активность и настроение) и корректурные пробы. Анализ показателей психологического состояния двух групп юношей выявил важные различия и общие тенденции. Студенты 2019-2020 годов обучения показали высокий уровень перевозбуждения, особенно по настроению, что может указывать на высокий стресс. В то время как студенты 2023-2024 годов обучения продемонстрировали лучшее самочувствие и активность, однако настроение и уровень апатии по активности оставляют желать лучшего. Сравнивая две группы деву-

шек, можно отметить, что в группе 2019-2020 гг. уровень перевозбуждения был значительно выше, особенно по показателю настроения, что может указывать на высокий уровень стресса. Группа 2023-2024 гг. показала лучшее самочувствие и активность, с меньшим уровнем апатии и перевозбуждения, однако уровень перевозбуждения по настроению все еще остается высоким.

Анализ результатов корректурной пробы показал, что в группе юношей 2023-2024 годов обучения наблюдается улучшение показателей сосредоточенности и устойчивости внимания по сравнению с юношами 2019-2020 годов. У девушек же, несмотря на 100% снижение сосредоточенности внимания в 2023-2024 году, наблюдается стабильная устойчивость внимания, что может указывать на их способность поддерживать внимание в условиях стресса или повышенной нагрузки.

Подводя итог исследования, в котором были представлены и проанализированы результаты функциональных и психологических тестов, проведенных среди студентов, обучающихся в 2019-2020 и 2023-2024 учебных годах мы пришли к заключению, что исследование охватило широкий спектр показателей, таких как физическое здоровье, сосредоточенность и устойчивость внимания, что позволило получить комплексную картину состояния здоровья и психологического благополучия студенческой молодежи.

Эти выводы подчеркивают необходимость продолжения мониторинга состояния здоровья студентов и внедрения комплексов средств физического и психологического воспитания, направленных на всестороннее развитие и поддержание благополучия студенческой молодежи.

#### **Список использованных источников:**

1. Оценка состояния здоровья студентов-первокурсников / Р.Н. Захарова, А.В. Тимофеева, А.Е. Михайлова, Л.Ф. Тимофеев // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2014. – № 4. – С. 6-8.
2. Сетяева, Н.Н. Оценка уровня здоровья студентов первого курса педагогического вуза / Н.Н. Сетяева, М.А. Скорнякова, А.А. Черникова // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета физической культуры и спорта Нижневартковского государственного университета. – 2015. – С. 259-261.
3. Черникова, А.А. Здоровый образ жизни студентов педагогического вуза / А.А. Черникова, М.А. Скорнякова, Н.Н. Сетяева // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: сборник материалов XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2015. – Том 1. – С. 172-176.
4. Шарафутдинова, А.О. Формирование здорового образа жизни через уроки физкультуры в колледже / А.О. Шарафутдинова // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 1 (19). – С. 121-123.
5. Якунин, Н.И. Актуальные вопросы физического воспитания молодежи / Н.И. Якунин // Форум молодых ученых. – 2018. – № 12-4 (28). – С. 918-922.



**Бояркина Ю.А.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики  
Школы образования  
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,  
г. Тюмень, Россия,

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается социокультурные практики как потенциал развития системы образования Тюменской области и усиление воспитательного потенциала в профессиональном образовании. Описаны особенности реализации региональных проектов в сфере социализации и воспитания, особенности проведения «уроков вне стен школы» и «уроков на производстве», создание корпоративных классов от ведущих промышленных партнеров Тюменской области. Представлен новый формат практик иностранных студентов магистратуры, обучающихся на направлении «Педагогическое образование», способствующих усилению воспитательного потенциала, формированию патриотизма, приобщению к российской культуре.

**Ключевые слова:** социокультурные практики, уроки вне стен школы, уроки на производстве, корпоративные классы, воспитательный потенциал в профессиональном образовании.

**Boyarkina Y.A.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences. Associate Professor,  
Head of the Department of General and Social Pedagogy  
of the School of Education of the Tyumen State University,  
Tyumen, Russia

## SOCIO-CULTURAL PRACTICES IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS

**Abstract.** The article examines socio-cultural practices as a potential for the development of the education system of the Tyumen region and the strengthening of educational potential in vocational education. The features of the implementation of regional projects in the field of socialization and education, the features of conducting "lessons outside school" and "lessons at work", the creation of corporate classes from leading industrial partners of the Tyumen region are described. A new format of practices of foreign master's degree students studying in the direction of "Pedagogical education" is presented, contributing to the strengthening of educational potential, the formation of patriotism, and familiarization with Russian culture.

**Key words:** socio-cultural practices, lessons outside school, lessons at work, corporate classes, educational potential in vocational education.

Понятие «социокультурные практики» является достаточно новым для отечественной педагогики и образования, и, как следствие этого, – недостаточно разработанным. Как считает Николина В.В., социокультурные практики обеспечивают рождение нового контура образовательного процесса, позволяющего обучающимся получать и «выращивать» новые способы конструктивного, социального и культурного действия и поведения [3]. Социокультурная практика основана реализации различных способов деятельности, включая технологическую, волонтерскую, коммуникативную и пр. Носит многоаспектный событийный характер, затрагивая и преобразуя личность человека, усиливая воспитательный потенциал образовательного процесса через погружение в реальную деятельность.

В связи с чем, в Тюменской области, произошло расширение подходов к реализации социокультурных практик, с целью усиления воспитательного потенциала образования в школе и вузах, а также для того, чтобы привлечь не только молодежь к познанию региона и качественно осуществлять раннюю профориентацию молодежи, формированию патриотизма, приобщению к российской культуре.

Рассмотрим несколько возможностей реализации социокультурных практик, на примере проектов, реализованных в Тюменской области в последние годы.

Первым направлением, можно выделить – образовательный туризм. Образовательные туры помогают школьникам старших классов определиться в выборе профессии и получить первые знания и опыт. Маршруты разработаны по трем направлениям и позволяют участникам погрузиться в профессии в энергетике, нефтехимии, сельском хозяйстве, а также дают первый опыт в предпринимательстве.

Такие поездки предполагают посещение предприятий, мастер-классы и встречи с представителями бизнеса. Создается возможность погрузиться в современные профессии на маршрутах «Город открытий. Экология и устойчивое развитие» с посещением Тобольска и предприятия «ЗапСибНефтехим» и «Город открытий. Энергетика». Старшеклассники отмечают, что такие маршруты нужны тем, кто интересуется предпринимательством или хочет познакомиться с историей города и получить при этом ценные знания.

С детьми встречаются бизнесмены, представители власти и ученые, делятся своими бизнес-секретами, учат, как правильно генерировать бизнес-идеи. Можно с уверенностью сказать, что прошедший год стал годом «урока на производстве». Налажены связи между школьными учителями, мастерами производств, представителями бизнес-сообщества.

Междисциплинарные занятия и выполнение прикладных учебных проектов на базе конкретных производств региона позволили на более качественном уровне подойти к формированию у детей универсальных учебных компетенций, профессионального самоопределения и приобщения к труду. Особенно важным для развития Тюменской области стало то, что предприятия реального сектора экономики включились в образовательный процесс и нашли выгоды для себя. Они увидели потенциал такого взаимодействия для формирования кадрового резерва на свои предприятия и подготовки специалистов на свои производства со школьной скамьи. Так, в Тюмени, Тобольске и некоторых муниципалитетах, созданы корпоративные классы: «Роснефть-класс», «Классы СИБУРа» и др.

*Второе крупное направление для молодежи* – реализация регионального проекта «КультУРА жизни». Данный проект предполагает выход за тесные для современного подростка рамки традиционных уроков в многоаспектное пространство интерактивных выставок, музеев, театров, мультимедийных библиотек помог зажечь в детях живой интерес к познанию и творчеству, а также дополнить потенциал наших педагогов.

«Уроки на производстве» проводятся в нескольких форматах: по общеобразовательным дисциплинам на базе ведущих предприятий региона; профессиональные пробы; «Агропоколение» (региональный проект, предусматривающий новый формат профориентационной работы, направленной на закрепление молодежи на селе) [1; 2] и пр.

«Уроки вне стен школы» проводятся вне стен школы, как для детей, так и для педагогов. По заранее установленному графику учителя школ всех муниципалитетов Тюменской области, проводят свои уроки на территории музеев, библиотек и современных образовательных центров города Тюмени – регионального центра.

Педагогические коллективы, так же оценили возможность и стараются хотя бы раз в год проводить свои педагогические советы вне стен своих образовательных организаций. Августовские региональные и муниципальные педагогические форумы, традиционно проводятся на городских площадках и интересных локациях города. Посредством такого подхода к организации обучения педагогических и управленческих кадров, даже традиционно статичные коллективы получили новый импульс к развитию и нашли интересные форматы работы в новой среде.

Еще одним важным вопросом, который мы пытаемся решить в образовательном пространстве нашего региона, является обучение иностранных студентов. Современное образование в Тюменской области становится все более глобальным, привлекая студентов со всего мира, студенты приезжают сюда для получения качественного образования. В Тюменском государственном университете, в настоящее время на направлениях подготовки: 44.00.00 «Педагогическое образование» в бакалавриате обучается более трехсот иностранных студентов. В магистратуру ежегодно поступает не менее десяти студентов из разных стран, преимущественно это: Вьетнам, Таджикистан, Узбекистан, Китай, Индия, Эфиопия и др.

Однако, социокультурная адаптация иностранных студентов – это сложный процесс из-за различий в языке, культуре, образовательной системе и общественных нормах. Иностранные студенты помимо трудностей с языковым барьером, испытывают сложности с общением и непреодолимые препятствия при прохождении практик, особенно педагогических и вожатских.

Ниже, представим опыт организации педагогической практики для иностранных студентов магистратуры, обучающихся по программам: 44.04.01 «Педагогическое образование»: «Практическая педагогика» и «Управление и инновации» в 2023 и 2024 годах. Студенты магистратуры провели для школьников «Уроки Дружбы» в рамках своей педагогической практики. Это новый формат педагогической практики для студентов-иностранцев, он был реализован впервые весной 2023 года, позволил усилить воспитательный потенциал и подарил море приятных впечатлений как студентам, так и школьникам.

В рамках педагогической практики студентов 1 курса магистратуры свои открытые занятия студенты-иностранцы проводили для школьников, участвующих в проекте «Уроки Дружбы», под руководством куратора проекта «Единство наций» (проект является победителем конкурса грантов Губернатора Тюменской области). Иностранные студенты в паре с русскоговорящими одгруппниками рассказали школьникам МАОУ СОШ № 45 города Тюмени о культуре и традициях своей страны: Вьетнама, Эфиопии, Таджикистана и Узбекистана.

Помимо проведения собственных уроков магистранты приняли участие в традиционном международном фестивале «Поколение без границ». Это площадка, которая объединяет всех иностранных студентов в одной дружной компании. Вместе с тюменской молодежью наши студенты смогли побывать в роли актеров на съемках патриотического ролика.

Новый виток развития социокультурных практик, позволил мотивировать не только педагогических работников региона, но и привлечь педагогические и управленческие команды из других городов, расширить систему сетевого образовательного сотрудничества.

Всегда актуальной остается тема социализации и воспитания, которая стала *третьим направлением* развития социокультурных практик. Были найдены интересные, а главное – продуктивные, социальные практики, которые позволили усилить воспитательный потенциал в профессиональном образовании. В данное направление входят такие события как:

- Информационно-просветительский проект «Мы – потомки героев!» (приняли участие 180 тысяч человек из 450 образовательных учреждений).
- Проект по развитию медиаобразования «Медиастрана» (приняли участие более 600 человек из 56 образовательных учреждений).
- Акция-конкурс «Узнай город земляка» (приняли участие 10 тысяч человек из 450 образовательных учреждений).

Подобные межведомственные проекты сегодня намного эффективнее, чем традиционный классный час, формируют позитивную социальную активность, гармоничные и эмоционально комфортные отношения взрослых и детей, привлекают школьников и педагогов из разных регионов России в Тюменскую область.

Так, реализация описанных выше направлений социокультурных практик, позволила увеличить потенциал развития образования Тюменской области, привлечь в регион партнеров и включить как опытных, так и будущих педагогов в разнообразные социокультурные практики, которые позволяют по-новому взглянуть как на сам процесс развития системы регионального образования, так и усилить его воспитательный потенциал, формирование патриотизма и ценностей российской культуры.

#### **Список использованных источников:**

1. Бояркина, Ю.А. Специфика построения системы аграрного образования в тюменской области через реализацию регионального проекта «Агропоколение». – В сборнике: Формирование гражданской идентичности как фактор закрепления молодых кадров в регионе: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Курган, 2021. – С. 52-54.
2. Бояркина, Ю.А., Костоломова, М.К. Агропоколение: территория возможностей: сборник методических материалов. – Тюмень: ТОГИРРО, 2017. – 52 с.
3. Николина, В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства / В.В. Николина // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269-280.

**Гибадуллина Ю.М.,**  
канд. пед. наук, доцент  
Тобольский педагогический институт  
им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ),  
г. Тобольск, Россия

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию теоретико-методологических подходов развития ролевой позиции будущего педагога. Проанализированы системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и средовой подходы и выделены содержательные характеристики развития ролевой позиции будущего педагога. Обозначены основные векторы профессиональной подготовки будущего педагога и ее составляющие с учетом содержания подходов.

**Ключевые слова:** теоретико-методологические подходы, развитие ролевой позиции, профессиональная подготовка, будущий педагог.

**Gibadullina Yu.M.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
D.I. Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute  
(branch of Tyumen State University),  
Tobolsk, Russia

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING THE ROLE POSITION OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT A UNIVERSITY

**Abstract.** The article is devoted to the substantiation of theoretical and methodological approaches to the development of the future teacher's role position. The system-activity, competence-based, personality-oriented and environmental approaches are analyzed and the meaningful characteristics of the development of the future teacher's role position are highlighted. The main vectors of the future teacher's professional training and its components are outlined, taking into account the content of the approaches.

**Key words:** theoretical and methodological approaches, role position development, professional training, future teacher

Развитие ролевой позиции педагога является одним из основных направлений в профессиональной подготовке будущего педагога. На основании теоретического анализа научно-исследовательских работ (Б.Г. Афанасьев, Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, И.А. Зимняя, А.В. Петровский, Л.А. Петровская, С.Л. Рубинштейн и др.), ФГОС ВО направления 44.03.01 и 44.03.05 и 44.04.01 Педагогическое образование, Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» можно утвердительно говорить об актуальности развития ролевой позиции современного педагога.

В психолого-педагогической литературе имеются научные работы, в которых доказывается необходимость подготовки будущих учителей к выполнению дополнительно затребованных профессионально обусловленных социальных функций (М.Я. Виленский, Г.Е. Зборовский, О.Г. Максимова, В.Н. Турченко, О.В. Чернова и др.). В работах данных исследователей указываются конкретные пути реализации этих функций, а именно посредством подготовки учителей к ролевой деятельности. Представляет интерес ролевой репертуар учителя, разработанный В.Л. Леви. Л.Б. Ительсон определил ролевые позиции педагога. Основные положения ролевой теории были сформулированы американскими социологами Р. Линтоном, Д. Мидом, Р.Мертон, Т. Парсонсом и др. Над созданием концептуального аппарата ролевой теории работали К. Дейвис, Т. Ньюкомб, Д. Тернер и др. Большое внимание вопросам теории ролей в нашей стране уделяли Н.Д. Левитов, И.С. Кон и др.

Отметим, что за последнее десятилетие с 2015 по 2025 гг. проведены ряд исследований и защищены диссертации, посвященные изучению ролевого поведения будущего педагога (Аникеева Н.П., Пивченко В.П.), ролевого репертуара педагога (Жаворонко Е.С.), ролевой позиции педагога (Ю.М. Гибадуллина), ролевой направленности личности педагога (Мальшев К.Б.), ролевого общения (Дуброва В.В.) и т.д.

Ролевая позиция – «это социальная функция, модель поведения, объективно заданная социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений» [8; 12]. Исполнение роли должно соответствовать принятым социальным нормам и ожиданиям окружающих вне зависимости от индивидуальных особенностей личности [3]. В широком смысле *ролевая позиция* – это поведенческая модель, которой должен следовать человек в той или иной жизненной ситуации.

Важным в профессиональной подготовке будущего педагога является развитие ролевой позиции. *Развитие ролевой позиции будущего педагога* – это процесс, направленный на формирование профессиональных знаний о позиции педагога, умений и качественных изменений личности будущего педагога, способного к реализации современных педагогических ролей [1].

Процесс развития ролевой позиции строится на основе теоретико-методологических подходов. *Теоретико-методологические подходы* – это совокупность теоретических взглядов и методик, используемых в ходе определенного исследования.

Рассмотрим теоретико-методологические подходы, определяющие векторы развития ролевой позиции педагога. С целью выявления ведущих подходов, обуславливающих принципы, содержание, условия развития ролевой позиции считаем необходимым провести контент-анализ исследований, отражающих подходы, используемые в развитии ролевой позиции педагога.

Таблица 1

#### Теоретико-методологические подходы развития ролевой позиции

| №  | Подходы                                                                                     | Авторы           |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1. | Субъектный, компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, психосемантический | Сергеева О.В.    |
| 2. | Системно-деятельностный, компетентностный, лично-ориентированный                            | Жаворонко Е.С.   |
| 3. | Системный, личностный, ситуационный и компетентностный                                      | Савчук Н.Ю.      |
| 4. | Системно-синергетический, личностно-деятельностный, ситуационный                            | Гибадуллина Ю.М. |

На основе анализа исследований, нами определены подходы, используемые в развитии ролевой позиции будущего педагога: *системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный средовой*.

*Системно-деятельностный подход* – подход, позволяющий побудить у будущего педагога интерес к процессу обучения, развить навыки самообразования (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.П. Беспалько, В.А. Сластенин и др.). Процесс обучения на основе данного подхода позволяет построить теоретическую и практическую подготовку будущего педагога с учетом его компонентов: когнитивного, ориентировочного, деятельностного и рефлексивного, где центральное место отведено самостоятельной и разносторонней познавательной деятельности обучающихся [6].

Системно-деятельностный подход в развитии ролевой позиции будущего педагога, определяет систему профессионального образования как сочетание и смену различных видов деятельности, где именно деятельность обеспечивает процессную сторону развития личности, обеспечивает проявление различной ролевой позиции в процессе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми, направляет на включение студентов в различные виды деятельности, используя потенциал формального и неформального образования, требующие выбора и проявления различных ролевых позиций. Развитие ролевой позиции согласно системно-деятельностному подходу представляет собой систему целенаправленного взаимодействия его компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного, обеспечивающих готовность к реализации ролевой позиции [9, с. 69]. Основными принципами системно-деятельностного подхода, положенными в основу процесса развития ролевой позиции являются принцип системности и непрерывности.

Компетентностный подход в педагогике – это совокупность принципов и закономерностей постановки целевого назначения, задач, отбора содержания образования, организации образовательной деятельности и подведения итогов её реализации (Н. Хомский, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова).

Компетентностный подход в развитии ролевой позиции педагога обеспечивает организацию образовательного процесса по подготовке будущих педагогов с учетом компетенций: универсальных, общепрофессиональных, профессиональных, с одной стороны и определяет содержание профессиональной подготовки с включением в содержание учебных дисциплин тем, отражающих роли и ролевые позиции педагога («Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры», «Великие педагогические тексты и реформы образования», «Теории обучения и воспитания», «Социальная практика» и др.), а также внедрение в образовательный процесс дисциплин по выбору «Практикум по развитию ролевой позиции педагога».

Использование данного подхода позволит разработать *матрицу компетенций*, направленных на развитие ролевой позиции педагога. Матрица компетенций – это список умений и навыков, необходимых будущему педагогу для реализации ролевой позиции в образовательном процессе. Отметим, что матрица компетенций по развитию ролевой позиции педагога представляет собой уровневую модель профессиональных компетенций педагога [4]. Данная матрица отражает компетенции личностной (персональные, межличностные, социальные и рефлексивные) и деятельностной направленности. (педагогические, общие инструментальные, ИКТ-компетенции, психолого-педагогические и предметные (ключевые)). Согласно ФГОС 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование определены компетенции, которые включены в матрицу компетенций по развитию ролевой позиции педагога: УК-3, УК-6; ОПК-1; ОПК-4; ОПК-8. Основными принципами компетентност-

ного подхода, положенного в основу развития ролевой позиции педагога являются: принцип профессиональной направленности и отбора содержания обучения; принцип профессиональной мобильности и принцип развития креативности.

С вышеуказанными подходами связан личностно-ориентированный. *Личностно-ориентированный подход* (В.В. Сериков, С.В. Белова, В.И. Данильчук, Е.В. Бондаревская, Н.А. Алексеев, И.С. Якиманская и др.) – это подход к обучению, выражающийся в учёте возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей обучающихся.

В основу нашего исследования положены три главных направления данного подхода, обозначенные В.В. Сериковым [11, с. 16]. Личностно-ориентированный подход – это: 1) общегуманистический феномен, основанный на выборе будущими педагогами образовательного маршрута, мероприятий, обеспечивающих развитие ролевой позиции; 2) цель и программа по развитию полевой позиции педагога в условиях педагогического вуза; 3) специальный вид образования, в основе которого лежит создание определенной образовательной системы, которая «запускала бы механизмы функционирования и развития личности», в частности ролевой позиции у будущего педагога [2].

Личностно-ориентированный подход обуславливает развитие у будущего педагога личностных качеств, ценностных установок, направленности личности. Личностный подход максимально ориентирует профессиональное образование на индивидуальный опыт студента, ориентирует на его опыт, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Загвязинский, В.В. и др.) и позволяет увидеть составляющие развития ролевой позиции в формальном и неформальном образовании (психологическую, педагогическую, предметную и др.), обусловленные свойствами и качествами личности, значимыми в педагогической деятельности [10]. Основными принципами данного подхода в развитии ролевой позиции определены: принципы индивидуализации обучения, рефлексивности, интерактивности и самоактуализации.

*Средовой подход* – это подход к развитию человека с точки зрения анализа и моделирования среды, в которой он живёт и развивается. Средовой подход «базируется на понимании феномена образовательной среды, её содержания, структуры, закономерностей формирования и развития» [5, с. 50]. Средовой подход – это «теория и технология опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности» (Ю.С. Мануйлов) [7, с. 37].

Сущность средового подхода заключается в создании условий в процессе профессиональной подготовки, обеспечивающих развитие ролевой позиции будущих педагогов. Следует подчеркнуть, что средовой подход позволяет учитывать требования общества и ФГОС как общего и профессионального образования в профессиональной подготовке будущего педагога, обеспечивая внешние и внутренние связи вуза с образовательными организациями. Средовой подход позволяет тем самым построить систему профессиональной подготовки будущего педагога с активным участием как преподавателей вуза, так и практикующих педагогов в развитии ролевой позиции будущего педагога. Средовой подход позволяет выявить комплекс условий, которые направлены на достижение целей профессиональной подготовки педагога в образовательном процессе вуза (лекциях, семинарских и практических занятиях, всех видов практик), а также в неформальном образовании, расширяющих возможности процесса развития ролевой позиции будущего педагога.

Таким образом, рассмотренные подходы позволили определить основные векторы профессиональной подготовки будущего педагога, которые легли в основу разработки концепции развития ролевой позиции будущего педагога.

#### **Список использованных источников:**

1. Гибадуллина, Ю.М. Структурно-функциональная модель развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования. Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-razvitiya-rolevoy-pedagogicheskoy-pozitsii-studenta-v-usloviyah-formalnogo-i-neformalnogo>
2. Гульянц, С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obuchanii-s-tochki-zreniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-kontseptsiy?ysclid=m6dcuyygm1889958216>
3. Жаворонко, Е.С. Ролевой репертуар современного учителя в системе педагогической деятельности / Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN324.pdf> (дата обращения: 26.01.2025).
4. Замятина, О.М. Матрица компетенций современного школьного педагога. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matritsa-kompetentsiy-sovremennogo-shkolnogo-pedagoga>
5. Костецкая, Г.А. Средовой подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы / Г.А. Костецкая. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1 (77.1). – С. 49-51. – URL: <https://moluch.ru/archive/77/13245/> (дата обращения: 26.01.2025).
6. Мальшев, К.Б., Малышева, О.А. Анализ ролевого репертуара педагога образовательного учреждения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-rolevogorepertuara-pedagoga-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya?ysclid=1wm39r615t201609471> (дата обращения 15.12.2024).

7. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.
8. Мурутова, Е.Г. Командный менеджмент: ролевые позиции в команде. Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 41-43.
9. Савчук, Н.Ю. Системно-ролевой анализ профессиональной деятельности учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2002. – 235 с.
10. Сергеева, О.В. Межличностные ролевые позиции преподавателя вуза. Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-rolevyie-pozitsii-prepodavatelya-vuza?Yclid=m5tpjmzj6t462252653>
11. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
12. Цолцаева, Р.С.-М. Феномен ролевой позиции в структуре профессионально-личностной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Прикладная юридическая психология. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-rolevoy-pozitsii-v-strukture-professionalno-lichnostnoy-deyatelnosti-sotrudnika-organov-vnutrennih-del>

**Кунищикова Н.А.**, учитель-дефектолог  
КОУ «Радужнинская школа для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Радужный, Россия

**Великанова Е.Ю.**, методист  
КОУ «Радужнинская школа для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Радужный, Россия

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА

**Аннотация.** В настоящее время существуют современные подходы и технологии социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях. Современное педагогическое образование предлагает инновационные технологии и подходы, выбор которых зависит от предметного содержания, целей, уровня подготовленности обучающихся и возможности удовлетворения их образовательных потребностей.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, типы образовательных учреждений, социально-педагогическая деятельность.

**Kunshchikova N.A.**, Teacher-defectologist  
KOU «Raduzhninskaya school for students with disabilities»,  
Raduzhny, Russia

**Velikanova E.Yu.**, Methodologist  
KOU «Raduzhninskaya school for students with disabilities»,  
Raduzhny, Russia

## MODERN APPROACHES AND TECHNOLOGIES OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VARIOUS TYPES

**Abstract.** Currently, there are modern approaches and technologies of socio-pedagogical activity in educational institutions. Modern pedagogical education offers innovative technologies and approaches, the choice of which depends on the subject content, goals, level of preparedness of students and the possibility of meeting their educational needs.

**Key words:** pedagogical technologies, types of educational institutions, socio-pedagogical activity.

В Российской Федерации существуют определенные типы образовательных учреждений. Они могут быть государственными (созданными Российской Федерацией и субъектами федерации), муниципальными и частными (негосударственными). На типы образовательные учреждения принято различать в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности.

Таблица 1

Типы образовательных учреждений в соответствии с образовательными программами

| Тип образовательной организации                           | Основная образовательная деятельность                                                             |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Дошкольная образовательная организация                    | Образовательные программы дошкольного образования, а также присмотр и уход за детьми              |
| Общеобразовательная организация                           | Образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования |
| Профессиональная образовательная организация              | Образовательные программы среднего профессионального образования                                  |
| Образовательные организации высшего образования           | Образовательные программы высшего образования, а также научная деятельность                       |
| Организация дополнительного образования                   | Дополнительные общеобразовательные программы                                                      |
| Организация дополнительного профессионального образования | Дополнительные профессиональные программы                                                         |

В настоящее время существуют современные подходы и технологии социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях.



Современные социально-педагогические технологии – это комплекс методов, приёмов и средств социально-педагогической деятельности, которые применяются в конкретно установленной последовательности, в различных операциях, процедурах и мероприятиях.

К современным подходам социально-педагогической деятельности на сегодняшний день реализуется социально-педагогическое исследование, которое включает социальную паспортизацию класса, общеобразовательной организации, социально-педагогическую диагностику и мониторинг.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС), основой которых выступает деятельностный характер, ставит главной задачей развитие личности ребенка.

Современное педагогическое образование предлагает инновационные технологии и подходы, выбор которых зависит от предметного содержания, целей, уровня подготовленности обучающихся и возможности удовлетворения их образовательных потребностей.

Далее, более подробно остановимся на современных педагогических технологиях, способствующие достижению целей ФГОС.

Современные требования к педагогике диктуют необходимость изучать более рациональные пути обучения. Так, в настоящее время использование термина «современные технологии» приобретает самую популярность. Определение термина «Технология» трактуется в разных источниках (авторов) по-разному и многоаспектно. Например, «Технология» – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве (Толковый словарь русского языка), «Педагогическая технология» – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (Волков И.П.), «Педагогическая технология» – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний (ЮНЕСКО).

Таблица 2

#### Специфика педагогических технологий

| №  | Технология                                | Специфика                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Информационно-коммуникационная технология | <i>Способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, а также представить имеющийся опыт и выявить его результативность.</i> |
| 2. | Технология развития критического мышления | <i>Помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам.<br/>Критическое мышление – необходимое условие свободы выбора, качества прогноза, ответственности за собственные решения.</i>                                                                                                       |
| 3. | Проектная технология                      | <i>Стимуляция интереса учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания.</i>                                                                                                                                                   |
| 4. | Здоровьесберегающие технологии            | <i>Помогает сохранению и укреплению здоровья школьников, предупреждению переутомления учащихся на уроках; улучшение психологического климата в детских коллективах; приобщение родителей к работе по укреплению здоровья школьников; повышение концентрации внимания; снижение показателей заболеваемости детей, уровня тревожности.</i>                                                   |
| 5. | Технология проблемного обучения           | <i>Предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность и другие личностно значимые качества.</i>                                                                       |
| 6. | Игровые технологии                        | <i>организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета.</i>                                                                                                                                                                                                                     |
| 7. | Модульная технология                      | <i>Преследует формирование у учащихся навыков самостоятельной деятельности и самообразования.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 8. | Технология мастерских                     | <i>Используется педагогика отношений, всестороннее воспитание, обучение без жёстких программ и учебников, метод проектов и методы погружения, безоценочная творческая деятельность учащихся.</i>                                                                                                                                                                                           |

| №   | Технология                                                      | Специфика                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9.  | Кейс-технология                                                 | Объединяет в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ.                                                                                                                                           |
| 10. | Технология интегрированного обучения                            | Развивает потенциал самих учащихся, побуждает к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей.               |
| 11. | Педагогика сотрудничества                                       | Рассматривается как «проникающая» технология, являющаяся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей и в той или иной мере входящей во многие современные педагогические технологии как их часть. |
| 12. | Технологии уровневой дифференциации                             | Обеспечение усвоения учебного материала каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе особенностей его субъектного опыта.                                                                                             |
| 13. | Групповые технологии                                            | Позволяют реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей, взаимную зависимость и контроль.                                                                         |
| 14. | Традиционные технологии                                         | Являются единообразными, невариативными, несмотря на заявление о свободе выбора и вариативности. Планирование содержания обучения – централизовано. Базисные учебные планы основываются на единых для страны стандартах.         |
| 15. | Социально-педагогическая профилактика, реабилитация и коррекция | Включает профилактическую работу с детьми «группы риска», пропаганду здорового образа жизни, реабилитационную работу с детьми, испытывающими различные затруднения в системе отношений                                           |
| 16. | Социально-педагогическая поддержка и консультирование           | Предполагает консультирование педагогов, родителей, классных руководителей по решению сложившихся социально-педагогических проблем.                                                                                              |

Любая «технология» опосредуется свойствами личности, но не определяется ими. Так, результаты достигнуты разными педагогами, которые использовали одну и ту же технологию, будут всегда разными.

Специфика «технологии» состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей.

Технология должна быть целостной – это означает, что она должна отвечать таким признакам как: целенаправленность, обоснованность, эффективность, гарантированность результата. Соответственно, для любой технологии характерны и такие свойства как: целостность, оптимальность и применимость.

Отдельно с точки зрения классификации технологий следует выделить такой критерий, как позиция ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь, рассмотрим несколько технологий.

✓ Авторитарные технологии, в которых предусматриваются «субъект-объектные» отношения. Эти технологии характеризуются жесткой организацией педагогического процесса, подавлением инициативы и самостоятельности обучающихся, применением требований и принуждения.

✓ Высокой степенью невнимания к личности обучающегося отличаются дидактоцентрические технологии, предусматривающие «субъект-объектные» отношения педагога и обучающихся, приоритет обучения над воспитанием. Главными факторами формирования личности считаются дидактические средства.

✓ Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность обучающегося, обеспечение бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации природных потенциалов. Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью (личность обучающегося – цель образовательной системы), гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеет целью разностороннее, свободное и творческое развитие обучающегося.

✓ Гуманно-личностные технологии основаны на идеях всестороннего уважения к обучающемуся, оптимистической верой в его творческие силы, отвергают принуждение.

✓ Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в «субъект-субъектных» отношениях педагога и обучающихся.

✓ Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего убеждения, а не от внешнего воздействия.

✓ Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом (подсознательном) знании – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не обобщение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

Таким образом, применение современных подходов и технологий в образовательных учреждениях, а именно в учебном процессе предполагает их наполнение конкретным содержанием изучаемой учебной дисциплины, а также структурным и методическим наполнением, технологическим общением, специфически смоделированным под данную технологию и обеспечивающим результативность отношений, стиля руководства и стиля педагогического общения.

В заключении можно отметить, что основа почти всех педагогических технологий есть общение учащихся и учителя.

**Список использованных источников:**

1. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии / М.Н. Гуслова. – М.: Академия, 2018. – 288 с.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2020. – 192 с.
3. Попова, С.Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для вузов / С.Ю. Попова, Е.В. Пронина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 126 с.
4. Сальникова, Т.П. Педагогические технологии / Т.П. Сальникова. – М.: Сфера, 2020. – 161 с.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие для вузов / Л.Л. Рыбцова [и др.]; под общей ред. Л.Л. Рыбцовой. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 92 с.

**Лазаренко Е.Н.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Кожанова Н.С.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

**Аннотация.** Современное общество сталкивается с вызовами, связанными с обеспечением равных возможностей для всех его членов, включая лиц с особыми образовательными потребностями. Формирование инклюзивного образовательного пространства становится стратегически важной задачей, направленной на устранение барьеров, мешающих полноценному участию всех субъектов образовательного процесса. В данной статье представлен опыт реализации исследовательского проекта «Амбассадоры инклюзии», который направлен на развитие инклюзивной культуры и формирование активной субъектной позиции участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** инклюзия, образовательная среда, проектная деятельность, дидактическая игра, педагогическое образование, особые образовательные потребности, инклюзивная культура, активная субъектная позиция, социологические опросы, просветительские мероприятия.

**Lazarenko E.N.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**Kozhanova N.S.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## FORMATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH PROJECT ACTIVITIES

**Abstract.** Modern society faces challenges related to ensuring equal opportunities for all its members, including people with special educational needs. The formation of an inclusive educational space is becoming a strategically important task aimed at removing barriers that prevent the full participation of all subjects of the educational process. This article presents the experience of implementing the research project "Ambassadors of Inclusion", which is aimed at developing an inclusive culture and forming an active subjective position of participants in the educational process.

**Key words:** inclusion, educational environment, project activity, didactic game, pedagogical education, special educational needs, inclusive culture, active subject position, sociological surveys, educational events.

Создание инклюзивного образовательного пространства требует осознанного подхода со стороны всех участников. Актуальность проекта определяется необходимостью формирования ценностного восприятия различий и развития морально-этических норм, способствующих принятию разнообразия как важнейшего аспекта человеческого существования. Важным элементом является развитие осознания своей роли в создании инклюзивной среды, что требует совместной работы всех заинтересованных сторон. Однако на пути к созданию инклюзивной среды образовательные учреждения сталкиваются с множеством вызовов, включая недостаточную подготовленность педагогов и участников процесса к взаимодействию в инклюзивной практике [7].

Так, в Сургутском государственном педагогическом университете, реализуется социально значимый исследовательский проект «Амбассадоры инклюзии», который направлен на создание инклюзивной образовательной среды, способствующей равному доступу к образовательным ресурсам для студентов с особыми образовательными потребностями. В рамках проекта будет проведено исследование, целью которого является изучение мнений всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, родителей) о текущем состоянии инклюзии в учебных заведениях. На основе полученных данных будет разработана модель инклюзивной образовательной организации, которая будет включать в себя адаптированные учебные планы, методические рекомендации и инструменты для преподавателей.

Формирование инклюзивного образовательного пространства представляет собой стратегически важную задачу, направленную на устранение барьеров, которые могут препятствовать участию лиц с сенсорными и ментальными нарушениями в образовательных, культурных и социальных процессах. Это пространство

должно быть организовано таким образом, чтобы обеспечивать не только физическую доступность, но и эмоциональную и социальную инклюзивность, способствуя активному вовлечению всех участников образовательного процесса.

Ключевым элементом является развитие ценностного восприятия различий, что формирует морально-этические нормы и способствует принятию разнообразия как важнейшего аспекта человеческого существования. Это требует от педагогов и всех участников образовательной среды осознанного подхода к инклюзии, который включает в себя не только практические методы, но и изменение культурных установок и стереотипов. Однако на пути к созданию инклюзивной среды образовательные учреждения сталкиваются с множеством вызовов, включая недостаточную подготовленность педагогов и участников процесса к взаимодействию в инклюзивной практике. Необходимо, чтобы все заинтересованные стороны – от администрации до студентов – осознали свою ответственность за создание инклюзивной среды, что требует совместной работы, обмена опытом и постоянного профессионального развития [3].

Зачастую причинами трудностей создания инклюзивной среды является недостаточная осведомленность о своей роли и значимости в построении такой среды. Важной в этой связи становится задача формировать восприятие и понимание инклюзии как основы в обеспечении равных возможностей для развития каждого человека, понимая при этом собственную роль в организации такой среды. При этом актуальным становится вопрос вовлечения всех субъектов инклюзивного образования в построение инклюзивной среды, формировать доступными средствами и способами понимание образовательных нужд и особых потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, одаренных детей, иностранных граждан, незнание структуры и требований к инклюзивной среде [6].

Таким образом, поиск доступных и эффективных инструментов и средств для формирования активной субъектной позиции участников инклюзивного образования и студентов – будущих педагогов в процессе проектирования и организации инклюзивного пространства, является важным и значимым в морально-нравственном и ценностно-ориентированном развитии современного общества [4; 5].

В основе исследовательской и практической части проекта лежит методология: эколого-личностный подход к образовательной среде (В.А. Ясвин), образовательная среда понимается как совокупность возможностей для развития личности, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов образовательного сообщества. Системно-ориентационный подход (Е.И. Казакова) развития образовательной организации как целостной системы в контексте взаимосвязи двух процессов – развития образовательной организации и личности в ней. Личностно-ориентированный подход (И.С. Якиманская), предполагающий отношение к каждому обучающемуся как к уникальности, несхожести, неповторимости [1].

Одной из ключевых результатов проекта станет дидактической игры, которая поможет студентам развить необходимые навыки и компетенции для работы в инклюзивной среде. Игра будет включать в себя сценарии, отражающие реальные ситуации, с которыми могут столкнуться студенты при взаимодействии с людьми с особыми потребностями.

Проект включает в себя сотрудничество с образовательными учреждениями и некоммерческими организациями, работающими в сфере инклюзии. Мы планируем активно использовать социальные сети и другие платформы для информирования общественности о ходе реализации проекта и его результатах [3]. Ожидается, что проект не только повысит уровень инклюзии в образовательной среде, но и станет основой для дальнейшего развития инклюзивного подхода в образовании, а также участия в грантовых конкурсах для получения дополнительного финансирования.

#### **Цель проекта**

Формирование активной субъектной позиции участников инклюзивного образования и студентов – будущих педагогов в процессе проектирования и организации инклюзивного пространства посредством разработанной дидактической игры.

#### **Задачи проекта**

1. Провести социологические опросы с целью изучения мнений субъектов образования о состоянии инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях.
2. Научно обосновать и разработать модели среды инклюзивных образовательных организаций (детского сада, школы, вуза).
3. Разработать, изготовить и апробировать дидактическую (и в перспективе компьютерную) игру «Инклюзивная школа – школа для всех» для формирования субъектной позиции участников инклюзивного образования и студентов – будущих педагогов в процессе проектирования и организации инклюзивного пространства.
4. Тиражировать и транслировать полученный опыт.

#### **Механизм реализации проекта**

Проект включает несколько этапов, каждый из которых направлен на достижение поставленных задач. В ходе реализации проекта будут проведены опросы и интервью, разработаны игровые элементы, организованы семинары и презентации. Основные мероприятия включают:

1. Опросы и интервью с участниками образовательного процесса.

2. Дизайн и тестирование игровой модели.
3. Просветительские мероприятия для изменения общественного восприятия инклюзии.

#### **Ожидаемые результаты**

Проект «Амбассадоры инклюзии» предполагает достижение как количественных, так и качественных результатов. Ожидается:

- 1) создание более доступной и комфортной образовательной среды для студентов с особыми потребностями;
- 2) развитие профессиональных компетенций студентов в области инклюзии;
- 3) снижение психологических барьеров и стереотипов в обществе через просветительские мероприятия.

#### **Перспективы развития проекта**

Долгосрочные перспективы проекта включают:

1. Исследование мнений участников образовательного процесса для выявления потребностей в области инклюзии.
2. Разработка модели инклюзивной образовательной организации.
3. Создание дидактической (компьютерной) игры, направленной на формирование активной субъектной позиции участников инклюзивного образования.
4. Повышение уровня инклюзии и удовлетворенности студентов с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, реализуемый проект «Амбассадоры инклюзии» представляет собой важный шаг в направлении формирования инклюзивной образовательной среды, которая способствует устранению барьеров и созданию условий для полноценного участия всех участников образовательного процесса. В условиях, когда разнообразие становится нормой, а не исключением, создание инклюзивной среды является не только этическим, но и практическим требованием современного образования.

Ожидаемые результаты проекта включают в себя:

1. Повышение осведомленности и компетенций: Одним из ключевых результатов проекта станет повышение уровня осведомленности и профессиональных компетенций педагогов, студентов и родителей относительно принципов инклюзии. Обучение и подготовка участников проекта помогут им лучше понимать потребности обучающихся с особыми потребностями и находить эффективные подходы к их поддержке.

2. Создание инклюзивной культуры: Проект будет способствовать формированию культуры взаимопонимания и уважения в образовательных учреждениях. Это включает в себя развитие морально-этических норм, которые поддерживают принятие разнообразия и способствуют созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды для всех.

3. Устранение барьеров: Реализация проекта позволит выявить и устранить существующие барьеры, мешающие полноценному участию всех обучающихся в образовательном процессе. Это может включать в себя как физические барьеры (например, доступность зданий), так и социальные или психологические (например, стереотипы и предвзятости).

4. Разработка методических рекомендаций: в рамках проекта будут разработаны методические материалы и рекомендации для образовательных учреждений, которые помогут внедрять инклюзивные практики в повседневную деятельность. Это создаст основу для системного подхода к инклюзии в образовании.

5. Масштабируемость и устойчивость: ожидается, что результаты проекта могут стать основой для его дальнейшего развития и масштабирования.

Успешные практики и методики, выработанные в рамках «Амбассадоров инклюзии», могут быть адаптированы и внедрены в других образовательных учреждениях, что будет способствовать улучшению качества образования и повышению уровня инклюзии в обществе в целом.

В заключение, проект «Амбассадоры инклюзии» имеет потенциал не только для улучшения образовательного процесса, но и для изменения общественного восприятия инклюзии как важного аспекта человеческого существования. Создание инклюзивной образовательной среды способствует формированию более справедливого и равноправного общества, где каждый человек имеет возможность реализовать свой потенциал, вне зависимости от своих особенностей.

#### **Список использованных источников:**

1. Барина, Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов / Е.Б. Барина. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 97 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13878-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519666> (дата обращения: 19.12.2024).
2. Богданова, Т.Г. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями: учебник для вузов / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 224 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14619-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/520208> (дата обращения: 19.12.2024).

3. Козырева, О.А. Ассистивные технологии в инклюзивном образовании: учебное пособие для вузов / О.А. Козырева. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 118 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14959-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/520108> (дата обращения: 19.12.2024).
4. Фуряева, Т.В. Инклюзивные подходы в образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования / Т.В. Фуряева. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 176 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-11469-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/518100> (дата обращения: 19.12.2024).
5. Фуряева, Т.В. Модели инклюзивного образования: учебное пособие для вузов / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 176 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-10939-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/515523> (дата обращения: 19.12.2024).
6. Фуряева, Т.В. Социальная инклюзия: учебное пособие для вузов / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 189 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07465-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/516725> (дата обращения: 19.12.2024).
7. Повышение доступности и качества высшего образования: Опыт и передовые практики: монография / [О.А. Денисова и др.]; под ред. О.А. Денисовой. – Череповец: ЧГУ, 2022. – 170 с. – URL: <https://zenodo.org/record/6537915#.Y-NvWHZByUk>
8. Волонтёрские инклюзивные практики: реалии и перспективы: коллективная монография / С.Т. Кохан, С.А. Иванов, К.В. Баранников [и др.]; Забайкальский государственный университет. – Чита: ЗабГУ, 2021. – 241 с. – URL: <https://zenodo.org/record/5847729#.Y-L43XZByUk>

**Мурзалинова А.Ж.,**  
доктор пед. наук, профессор  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Колесникова Г.А.,**  
канд. пед. наук  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.,**  
канд. пед. наук, доцент  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

### **SCAFFOLDING СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье представлена практика сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями для их безбарьерного включения в образовательный процесс (на примере СКУ им. М. Козыбаева). Дан краткий анализ мировой практики, подтверждающий значимость развития компетенций преподавателей вуза для эффективной организации инклюзивной практики. В этой связи рассмотрена образовательная программа курса повышения квалификации в данном направлении. Результатом исследования является направленность инклюзивной практики не только на развитие предметно-профессиональных компетенций, но и компетенций непрерывного профессионального развития.

**Ключевые слова:** университет, инклюзия, студенты с особыми образовательными потребностями, непрерывное профессиональное развитие, скаффолдинг, образовательная программа.

**Murzalinova A.Zh.,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Kolesnikova G.A.,**  
PhD, National Joint-Stock Company  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.,**  
PhD, Associate Professor  
NAO «North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### **SCAFFOLDING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE ASPECT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article presents the practice of accompanying students with special educational needs for their barrier-free inclusion in the educational process (using the example of M. Kozybaev SKU). A brief analysis of world practice is given, confirming the importance of developing the competencies of university teachers for the effective organization of inclusive practice. In this regard, the educational program of the advanced training course in this area is considered. The result of the research is the focus of inclusive practice not only on the development of subject-professional competencies, but also on the competencies of continuous professional development.

**Key words:** university, inclusion, students with special educational needs, continuous professional development, educational program.

Несмотря на развитие теории и практики преподавания в казахстанских вузах, проблемой остается непрерывное профессиональное развитие (далее – НПП) обучающихся, в особенности студентов с особыми образовательными потребностями (далее – с ООП).

Между тем, результаты социологического исследования (февраль-май 2021 года) подтверждают потребность самих обучающихся в транспрофессиональном образовании с его способностью выходить за рамки профессии и оставаться компетентным в изменчивом мире профессий [1].

Так или иначе требуется, с одной стороны, scaffolding студентов с ООП для их НПП, с другой стороны, – работа с преподавателями университета для организации эффективного педагогического вмешательства с целью поддержки инклюзии в деятельности и процессах НПП и ожидаемым результатом роста обучающихся. Данное направление деятельности подтверждают, в частности, Saka Dilara и Celik Serkan (2024) [2], Halah Al-Korbi, Mohammed A. Al-Hamdani, Alia Ghareeb, Maha Al-Asmakh, Atiyeh M. Abdallah (2024) [3].



Scaffolding студентов с ООП для их ННР должен быть направлен на возможности мягкого вхождения в профессию на основе интегрированных предметных, педагогических компетенций и компетенций ННР, на успешную профессиональную идентификацию, на становление готовности и способности быть агентом изменений в профессиональном сообществе. В этой связи работа с преподавателями вуза должна иметь ожидаемым результатом убежденность каждого в академической и социальной успешности студентов/выпускников с ООП. Для этого Hafdis Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir (2023) предлагают актуальный для нашего исследования опыт внедрения инклюзивной педагогики в педагогическое образование [4].

Результатом названных нами scaffolding и обучения преподавателей вуза для работы с названной категорией студентов в направлении профессионального развития тех и других становится преодоление разрыва между восприятием обучающимися собственной практики преподавания и способностью обучающихся организовывать обучение для развития метапознания, метакогнитивного мышления (*metacognitive thinking*), необходимого для непрерывного обучения и адаптации к меняющимся ситуациям, метакогнитивной зрелости (*metacognitive maturity*), вытесняющей ограниченные возможности личности сильными сторонами ее развития. Значимость преодоления данного разрыва для качества профессионального образования подчеркивают Joanne Blannin, Colin Wood, Phil Stubbs, John Hattie (2024).

Перейдем к практике организации scaffolding в Северо-Казахстанском университете им. М. Козыбаева, учитывающей представленные выше концептуальные положения исследований и региональные условия реализации, что отвечает глокализации.

Университет осуществляет обучение лиц с ООП по всем реализуемым образовательным программам высшего образования. Число обучающихся с ООП, состоящих на учёте в Департаменте воспитательной и социальной работы университета, ежегодно увеличивается, что подтверждает актуальность решения проблемы инклюзивного образования в вузе (Таблица 1).

Таблица 1

**Количество студентов с ООП в СКУ им. М.Козыбаева**

| Учебные годы          | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 | 2024-2025 |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Число студентов с ООП | 43        | 51        | 48        | 41        | 53        | 61        |

Оказание помощи студентам в обучении и ННР ложится отчасти на преподавателя, который должен оказывать активную поддержку обучаемому в форме Scaffolding.

В СКУ им. М. Козыбаева работает более 400 преподавателей, однако большинство из них не имеют необходимых знаний об особенностях взаимодействия и способах обучения и сопровождения лиц с ООП, поскольку эта информация не являлась содержанием их вузовской подготовки.

Scaffolding студентов с ООП с фокусом на ННР в нашем исследовании – последовательное педагогическое вмешательство на основе структурированных учебных задач, направленное на осознанное вовлечение обучающихся в деятельность саморазвития за рамками традиционной учебной деятельности и посредством ресурсов формального, неформального и информального образования. При этом встроенная поддержка задач ННР уменьшается в зависимости от наращивания опыта обучающихся в самоорганизации ННР.

Основная идея Scaffolding состоит в том, чтобы предоставить студентам подходящую поддержку для достижения своих учебных целей, в частности педагогическое сопровождение преподавателей.

Для организации педагогического сопровождения обучающихся с ООП необходима специальная подготовка преподавателей вуза, обеспечивающая вовлечение данной категории студентов в учебный процесс и достижение успешности в обучении и ННР. Это также подтверждается необходимостью создания равных условий и безбарьерного доступа к образовательным услугам для данной категории и «наличие специалистов, прошедших курсы повышения квалификации или стажировки/переподготовки по методике инклюзивного образования» [6]. Соблюдение данного требования в СКУ им. М. Козыбаева осуществляется в ИППК вуза через организацию курсов повышения квалификации. Курс повышения квалификации «Методика инклюзивного образования» является необходимой частью профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава вузов Республики Казахстан.

Данный курс предусматривает развитие компетенций успешного решения преподавателями постоянно возникающих педагогических задач и затруднений в процессе обучения студентов с ООП, умений видеть, понимать анализировать, сравнивать, моделировать, прогнозировать явления педагогической действительности в условиях инклюзивного образования.

В Программе курса повышения квалификации «Методика инклюзивного образования» предусмотрены теоретические и практические модули, направленные на обеспечение, как базовой общетеоретической подготовки, так и устойчивых практических навыков специалиста в области инклюзивного образования.

Цель программы – развитие профессиональных компетенций педагогов вуза по организации учебного процесса и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП в аспекте их индивидуальных возможностей.

Задачи курса:

- 1) систематизация знаний о нормативно-правовых основах деятельности в условиях инклюзивного образования;
- 2) анализ международного опыта в области инклюзивного образования и определение ресурсов и механизмов его адаптации в условиях университета;
- 3) научно-методическая поддержка преподавателей вуза в теоретических представлениях об основах инклюзивного образования, развитие их профессиональных компетенций в обучении и воспитании студентов с ООП;
- 4) оказание содействия эффективному проектированию инклюзивной практики и содержательному наполнению образовательной среды в вузе с реализацией возможностей НПП в данном направлении (посткурсовое сопровождение).

Ожидаемые результаты связаны с тем, что преподаватели:

- 1) объясняют философию и методологию инклюзивного образования, выявляют и анализируют актуальные задачи инклюзии РК в контексте отечественной нормативной базы;
- 2) знают и реализуют организационную структуру процесса формирования инклюзивного образования;
- 3) применяют профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП в учебно-воспитательном процессе;
- 4) применяют эффективные методы и стратегии преподавания в направлении персонализации и персонафикации обучения.

В целях реализации Программы предусмотрено 30 часов лекционных занятий и 40 часа практических занятий. Итоговая аттестация – 2 часа. Всего по программе – 72 часа. Языки обучения – казахский, русский.

В программе 3 модуля:

1. Нормативно-правовые основы и тенденции развития инклюзивного образования в мировой практике и Республике Казахстан.
2. Методология психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП.
3. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ООП и студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза для академических и иных достижений, а также формирования компетенций НПП.

Знание методологии и методических основ включения студентов с ООП в учебный процесс позволяет педагогам выполнять проектирование учебных занятий, разработку персонализированных учебных заданий, видов деятельности студентов с ООП, осуществлять анализ и самоанализ, рефлексию и саморефлексию с учетом современных требований к реализации задач инклюзивного образования в высшем образовании.

Одним из мероприятий подготовки профессорско-преподавательского состава к работе и нормотипичных студентов к совместному обучению со студентами с ООП по запросу факультетов является проведение обучающего семинара для ППС на тему: «Инклюзивное образование в вузе. Особенности сопровождения обучающихся с ООП для реализации образовательных программ». По окончании семинара для преподавателей университета в подготовке будущих педагогов к работе с детьми с ООП было внесено предложение о включении в рабочие учебные программы (Syllabus) по дисциплинам «Методика обучения школьным предметам (химия, физика, биология, русский язык и литература, математика, информатика и др.)» специализированных адаптационных модулей, раскрывающих особенности обучения обучающихся с ООП, исходя из их образовательных потребностей. В помощь преподавателям изданы Методические рекомендации: Ерекше білімді кажет ететін студенттердің оқу қызметін ұйымдастыру: әдістемелік ұсынымдар / құраст.: Н.И. Пустовалова, Г.С. Квасных, А.Н. Кельдегулова. – Петропавл: М. Қозыбаев атындағы СҚУ, 2022. – 102 б.

Организация учебной деятельности студентов с ООП и студентов с инвалидностью: методические рекомендации / авт.-сост.: Н.И. Пустовалова, Г.С. Квасных, А.Н. Кельдегулова. – Петропавловск: СКУ им. М. Козыбаева, 2022. – 102 с.

В указанных изданиях представлены практические рекомендации по организации учебного процесса и проведению занятий в инклюзивных группах, даны ответы на частотные вопросы об особенностях психофизического состояния и подходов к обучению студентов с ООП и инвалидностью, представлен реферированный список актуальных научных источников для углубленного изучения специфики обучения лиц с инвалидностью разных нозологических групп.

Для Scaffolding студентов с ООП с фокусом на НПП в аспекте политики инклюзивного образования, Стратегического плана развития СКУ им. М. Козыбаева до 2030 года на педагогическом факультете работает Центр инклюзивного образования. Его деятельность направлена на педагогическое сопровождение студентов с ООП в инклюзивном образовании и профессиональном развитии и оказании помощи преподавателям в реализации данного процесса.

Направления деятельности Центра инклюзивного образования разнообразны:

- консультативная и методическая помощь преподавателям и специалистам вуза, работающим со студентами с ООП;
- психолого-педагогическая поддержка родителей студентов с ООП, обучающихся в СКУ им. М. Козыбаева;
- аккумуляция эффективного опыта и технологий в области инклюзивного образования;

- разработка и реализация программ формирования позитивных представлений о студентах с ООП с привлечением средств массовой информации;
- педагогическое сопровождение студентов с ООП в процессе обучения и профессиональном развитии;
- оказание помощи во взаимодействии студентов с ООП с руководством вуза, профессорско-преподавательским составом и др.;
- оказание помощи в прохождении аттестации: сдачи экзаменов, защиты курсовых и дипломных работ/проектов;
- индивидуальное сопровождение студентов с ООП по их просьбе (контроль ликвидации академических задолженностей, оказание помощи в организации индивидуальных консультаций студентов с преподавателями в случаях длительного отсутствия, помощь в организации самостоятельной работы по дисциплинам, коррекция взаимодействия преподаватель – студент с ООП в учебном процессе, приглашение сурдопереводчика для помощи студентам с нарушением слуха и т.д.);
- содействие в организации профессиональных практик студентов с ООП;
- разработка рекомендаций для педагогов по вопросам специфики организации обучения и практики студентов с ООП;
- контроль за обеспечением условий адаптации к процессу обучения и развития личности студента с ООП с целью улучшения качества их профессиональной подготовки и дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда.

Требования стандарта к качеству подготовки специалиста в области будущей профессии повышаются и стимулируют преподавателя к постоянному поиску эффективных форм, методов и технологий обучения.

Стратегия Scaffolding оказывает положительное влияние на рост мотивации обучающихся и помогает формированию общих компетенций будущего специалиста, обозначенных в модульной образовательной программе. Примером такой образовательной программы (ОП) может являться образовательная программа «Культурно-досуговая работа», на которой обучаются 8 студентов с нарушением слуха. Подчеркнем, что все принятые студенты – участники хореографического коллектива «Sensitive», созданного в свое время на базе областной специальной школы-интерната для детей с нарушениями слуха, имеющего сегодня значительное количество наград за победы в престижных национальных и международных конкурсах.

Факт обучения студентов с ООП потребовал от преподавателей разработки специального scaffolding для коммуникации и вовлечения в образовательный процесс.

Для знакомства с кампусом университета предложены фрейм-конструкции: схема расположения студгородка с корпусами и фотографиями, путеводитель студента, а также видеоматериалы об истории университета. Актуализирована невербальная коммуникация студентов с ООП с нормотипичными студентами. Для коммуникации в учебном процессе используются сенсорный телефон, смарт-доска, компьютер, так как проблемой речевой коммуникации остается отсутствие навыков жестовой речи у преподавателей.

Среди основных приемов scaffolding студентов с ООП, помогающих в обучении, можно выделить предварительное снятие трудностей и использование наглядности. Для этого в процессе изучения дисциплин предметный материал выносится на электронную доску или компьютер. Практические задания студентам выдаются на scaffolding – карточках для выполнения и подготовки презентации или письменного ответа. Предлагаются опоры в виде графических организаторов, картинок, схем, текстовых шаблонов, ритмоконструкций и ритмо-секций, что помогает студентам визуально представлять свои идеи, организовывать информацию и осознать такие понятия, как последовательности и причинно-следственные связи. Графический организатор – инструмент scaffolding, участвующий в формировании мышления обучающихся. Педагог не ограничивает свободы выбора студентами той или иной формы выполнения заданий.

В преподавании опираемся на принципы привлечения внимания, удержания внимания на цели, подчёркивания важных деталей, коррекции внешней поддержки, предоставления или рекомендации обучающимся выборности вариантов решений.

Вхождение в образовательное пространство вуза предполагает отдельную работу студентов с ООП по расширению словарного запаса в освоении специальной терминологии, сопровождающей профессиональное образование.

Учитывая ограниченный словарный запас студентов с нарушениями слуха, преподаватели используют приемы, направленные на аутентичное восприятие ими учебной информации и академического языка. Например: «Объяснение», когда педагог корректирует предметный материал с учётом уровня восприятия и понимания студентами с ООП; «Сокращение предложений» применяется педагогом для тезирования лекционного материала с целью выделения ключевых элементов; «Мозговой штурм» используется в работе микрогруппами для развития креативного мышления; перефразирование позволяет облегчить новый материал для восприятия студентами с ООП посредством синонимичных конструкций.

Таким образом, стратегия scaffolding студентов с ООП с педагогическим сопровождением и поддержкой преподавателя, помогает обучающемуся стать более успешным в выполнении заданий и достижении поставленной цели. Хорошо выполненный scaffolding студентов с ООП позволяет им через действия видеть собственные продвижения, успехи в обучении и развитии собственных способностей, отрабатывать компетенции, предусмотренные образовательной программой.

### **Благодарности**

Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

### **Список использованных источников:**

1. Пинчук, А.Н., Каропова, С.Г., Тихомиров, Д.А. Транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе: востребованность, ожидания, риски. Образование и наука. – 2022. – 24 (3):184-220. – <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-184-220>
2. Saka Dilara, Celik Serkan (2024). The inclusive mindset transformation needs of teachers working in challenging conditions: An examination from the perspective of Activity and Attribution Theory. Teaching and teacher education. Vol. 152. December 2024. – <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104793>
3. Halah Al-Korbi, Mohammed A. Al-Hamdani, Alia Ghareeb, Maha Al-Asmak, Atiyeh M. Abdallah (2024). Facilitating inclusive education: Assessing faculty awareness and attitudes towards students with special educational needs at Qatar university. Heliyon. Vol. 10. Issue 10. 30 may 2024. – <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31076>
4. Guðjónsdóttir Hafdis, Óskarsdóttir Edda (2023). Enacting inclusive pedagogy in teacher education: creating a learning space for teachers to develop their professional identity. International encyclopedia of education (fourth edition), 2023. Pages 243-253. – <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04035-5>
5. Blannin Joanne, Wood Colin, Stubbs Phil, Hattie John (2024). Informing professional learning interventions with evidence-based analysis of student feedback: Implications for software use and learning clarity. Computers and education open. Vol. 7. December 2024. – <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100211>
6. Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 5 января 2024 года № 4. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 8 января 2024 года № 33892, Квалификационными требованиями, предъявляемые к образовательной деятельности организаций, предоставляющих высшее и (или) послевузовское образование, и перечень документов, подтверждающих соответствие им.

## **МЕНТОРСТВО И НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются сущность и значение менторства и наставничества как факторов, способствующих формированию профессиональной субъектной позиции студентов вуза. Анализируются сходства и различия менторства и наставничества, как отдельных явлений. Обоснована необходимость их интеграции в образовательную среду вуза. А также представлены рекомендации по усовершенствованию практик менторства и наставничества в российских вузах.

**Ключевые слова:** менторство, наставничество, профессиональная субъектная позиция, высшее образование.

**Nurgalieva V.Yu.,**  
Postgraduate student, Lecturer  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **MENTORSHIP AND TUTORING AS FACTORS FOR THE STUDENTS' PROFESSIONAL SUBJECTIVITY IN HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The article examines the essence and significance of mentoring and tutoring as factors that contribute to the formation of the professional subject position of university students. Similarities and differences between mentoring and tutoring as separate phenomena are analyzed. The need for their integration into the educational environment of the university is substantiated. Recommendations for improving mentoring and tutoring practices in Russian universities are also presented.

**Key words:** mentoring, tutoring, professional subject position, higher education.

Ввиду стремительных перемен в мире современное общество сегодня испытывает повышенный спрос на высококвалифицированных специалистов, способных принимать обоснованные решения, проявлять инициативу, быть новаторами и нести ответственность за свою деятельность. Для будущих специалистов особенно актуально быть конкурентоспособными на рынке труда. В связи с этим появляется необходимость пересмотра и усовершенствования процесса получения профессии в вузе.

Современные исследования (Соколова Л.Б. [8], Битянова М.Р. [3], Ведешкина Е.А., Рамазанова Э.А., Парванян Р.Г. [4]) активно затрагивают проблему формирования субъектной позиции обучающихся разных этапах получения образования. В контексте освоения определенной профессии на уровне высшего образования речь идет о необходимости формирования непосредственно профессиональной субъектной позиции обучающегося.

Р.М. Гаранина [5] отмечает, что неотъемлемой частью развития личности любого человека является формирование субъектной позиции, которая формирует основу самореализации и помогает достигать конечной цели профессионального развития.

Субъектная позиция студента высшего учебного заведения определяется как активная жизненная позиция, предполагающая способность осознанно управлять своей профессиональной деятельностью. Отметим, что в законодательной сфере Российской Федерации вскользь обращено внимание к феномену формирования субъектной позиции обучающихся. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ предусматривает, что образование должно способствовать развитию личности, ее самоопределению, формированию гражданской идентичности в контексте духовно-нравственного развития и профессиональной компетентности. В проекте «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. отмечается, что необходимо обеспечить развитие у обучающихся гражданской идентичности и социальной ответственности, готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и постоянному профессиональному росту, для чего требуется развитие новых форматов наставничества.

Образовательная среда университета предоставляет студентам широкие возможности для формирования профессиональной субъектной позиции. Однако, этот процесс не может быть спонтанным и стихийным, он требует целенаправленной работы со стороны педагогов и администрации вуза. В целом, формирование профессиональной субъектной позиции является сложным и многогранным процессом, который зависит от многих факторов, одним из которых выступает наставничество и менторство.

Целью данной статьи является анализ понятийного поля наставничества и менторства, а также их роли в формировании профессиональной субъектной позиции студентов вузов.

Менторство и наставничество представляют собой особые условия в образовательной среде, которые направлены на профессиональное и личностное развитие студентов. Эти явления широко исследуются в педагогической науке в России и зарубежом.

В первую очередь стоит обратить внимание на то, что исследуемые термины часто отождествляют, так как в переводе с английского языка «mentorship» и есть «наставничество» (Игнатьева Е.В. и Рябова Ю.В. [7]). Тем не менее в русскоязычной культуре укоренились самостоятельные понятия «менторство», а также часто можно встретить «менторинг», в связи с чем некоторые ученые разграничивают данные понятия (Фролова С.В., Базарнова Н.Д. [9], Марковская Е.А.).

Дополним также, что в области психологии термин «менторинг» чаще используется в контексте процесса или действия в то время, как «менторство» чаще указывает на роль и отношения, где распределены роли ментор (наставник) и менти (наставляемый), в связи с этим в данной статье мы предпочитаем использовать и сравнить явление наставничество именно с менторством.

Битянова М.Р. отмечает, что менторство – это целостный процесс поддержки, включающий профессиональное наставничество, консультирование и развитие [3]. С другой стороны, Челнокова Е.А. и Тюмасева З.И. определяют, что наставничество связано с формальным процессом передачи знаний, навыков и опыта от старшего к младшему поколению специалистов [10].

И.И. Евдокименко [6] определяет наставничество как процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форму взаимоотношений между учителем и учеником. Она предлагает оптимальный вариант включения наставничества в программу научно-исследовательской практики студентов как одного из видов работы при прохождении научно-исследовательской практики студентами магистратуры.

В зарубежной литературе одни из основоположников явления менторства Е. Андерсон и А. Шеннон [1] определяют этот феномен, как процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему, с целью способствования личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего.

Игнатьева Е.В. и Рябова Ю.В. в своей статье «Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля» [7] провели сравнительный анализ исследуемых понятий, в результате которого пришли к выводу о том, что менторинг и наставничество не имеют, в целом, существенных различий, тем не менее различаются по ряду характеристик «в силу особенностей систем образования и подходов к организации деятельности педагогов.» в нашей стране и зарубежом.

Исходя из анализа различных интерпретаций понятий, сравнительных анализов российских и зарубежных источников, мы разграничиваем понятия менторства и наставничества по следующим критериям, представленным в таблице 1.

Таблица 1

**Сущностные характеристики менторства и наставничества  
в профессиональной и образовательной среде**

| <i>Критерий</i>           | <i>Менторство</i>                     | <i>Наставничество</i>            |
|---------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| Цель                      | личностное развитие                   | передача опыта, знаний и навыков |
| Степень формальности      | неформальность                        | формальность                     |
| Продолжительность         | долгосрочный период                   | краткосрочный период             |
| Роль наставника (ментора) | друг, консультант, опытный специалист | опытный специалист               |

В нашем понимании наставничество предполагает работу опытного специалиста с начинающим, в ходе которой наставник – опытный специалист передает свой опыт, знания и навыки, помогает адаптироваться в профессиональной и/или образовательной среде до достижения поставленных результатов. Менторство ориентировано на долгосрочную перспективу (не ограничивается достижением профессиональных/образовательных результатов) и предполагает дружеское взаимодействие, нацеленное на личностное развитие через передачу опыта и учитывающее индивидуальные особенности менти. Менторство подразумевает более широкий спектр взаимодействия, включая помощь в профессиональном росте, психологическую поддержку, консультирование по интересующим вопросам. Наставничество, напротив, направлено на достижение конкретных профессиональных задач и сопровождается более формализованным подходом.

Стоит также обозначить, что роли наставляемого или менти может быть как активный и инициативный участник передачи опыта знаний и умений, так и пассивный.

Исследования С.В. Беляевой [2] подчеркивают, что наставничество способствует развитию у студентов рефлексии и инициативности, самостоятельности и, в целом, активности как в роли наставника, так и в роли наставляемого, что особенно важно для будущих педагогов.

Анализируя теоретические данные, основные функции менторства и наставничества можно представить следующим образом (Рис. 1):



*Рис. 1. Функции наставничества и менторства в образовательной среде*

Так, адаптационная функция предполагает помощь студентам в адаптации к профессиональной среде; образовательная – передачу знаний, навыков и опыта; развивающая – формирование критического мышления, лидерских качеств и способности к саморазвитию; социализирующая представляет собой интеграцию в профессиональное сообщество и установление социальных связей.

На практике менторство и наставничество реализуются через следующие формы:

- индивидуальные консультации. Например, менторские встречи, где студенты обсуждают с ментором свои профессиональные цели;
- практические занятия. Наставники проводят тренинги или семинары, ориентированные на развитие конкретных профессиональных навыков;
- проектную деятельность. Работа над совместными проектами, где студенты учатся планировать и реализовывать задачи под руководством ментора.

Примером успешной реализации описываемого явления можно считать проект «Школа наставничества» в педагогических вузах России, где студенты старших курсов выступают наставниками для первокурсников, помогая им адаптироваться к новым условиям обучения.

Отметим, что, изучив образовательную практику Сургутского государственного педагогического университета, и реализовав наблюдение за студентами 1 и 5 курса направления подготовки «Иностранные языки (с двумя профилями подготовки)» можно отметить, что действующая программа наставничества в роли студент-студент на деле реализуется как в форме наставничества, так и в форме менторства, в зависимости от того, какими личностными качествами, мотивами обладает наставник/ментор. Также была проведена беседа со студентами 2 курса того же направления подготовки, в результате чего, было выявлено, что некоторые студенты до сих пор поддерживают связь со своим ментором и консультируются при возникновении затруднений.

Для формирования субъектной позиции образовательная среда, включающая наставничество или менторство, представляет огромный потенциал, так как их функционал (в большей степени развивающая, социализирующая функции) определяет сущностное содержание профессиональной субъектной позиции, а именно развитие критического мышления, способностей к саморазвитию, рефлексии и формировании ответственного отношения к реализуемой деятельности.

Мы считаем, что для эффективного формирования или развития субъектной позиции в вузах посредством менторства и наставничества необходимо:

- 1) разработать и внедрить программы наставничества и менторства, адаптированные под индивидуальные потребности каждого студента;
- 2) разработать и внедрить «квалификационные» требования ментора и наставника для каждого направления подготовки в вузе;
- 3) привлекать квалифицированных специалистов (студентов других вузов/преподавателей/спикеров и т.д.) для участия в программах менторства и наставничества;
- 4) регулярно оценивать результаты взаимодействия наставника и наставляемого, ментора и менти, через анкетирование и анализ данных.

Таким образом, менторство и наставничество выступают важными инструментами в формировании профессиональной субъектной позиции студентов вузов. Теоретическое исследование показало, что данные формы взаимодействия способствуют не только адаптации студентов к образовательной среде, но и развитию их рефлексии, лидерских качеств и готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Данные концепции являются важной частью современного педагогического образования и заслуживают дальнейшего изучения.

#### Список использованных источников:

1. Anderson, E., Shannon, A. Toward a Conceptualization of Mentoring / E. Anderson, A. Shannon. – Journal of Teacher Education, 1988. – Vol. 39. – P. 38-42. – URL: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109> (дата обращения: 13.12.2024).
2. Беляева, С.В. Развитие профессиональной компетенции студентов педагогического вуза в процессе организации и реализации проекта наставничества / С.В. Беляева. – МНКО, 2020. – № 2 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-kompetentsii-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-protsesse-organizatsii-i-realizatsii-proekta-nastavnichestva> (дата обращения: 13.12.2024).
3. Битянова, М.Р., Беглова, Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология / М.Р. Битянова, Т.В. Беглова. – Сибирский педагогический журнал, 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-pozitsii-uchaschihsya-model-i-tehnologiya> (дата обращения: 23.11.2024).
4. Ведешкина, Е.А., Рамазанова, Э.А., Парванян, Р.Г. Субъектная позиция младшего школьника как предмет педагогического анализа / Е.А. Ведешкина, Э.А. Рамазанова, Р.Г. Парванян. – Международный студенческий научный вестник, 2015. – № 5-4. – С. 563-565. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13952> (дата обращения: 23.11.2024).
5. Гаранина, Р.М. Комплексная реализация педагогических условий формирования субъектной позиции студента в пространстве самостоятельной работы / Р.М. Гаранина. – Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 45-51.
6. Евдокименко, И.И. Использование наставничества в организации исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений / И.И. Евдокименко. Вестник Нижневартковского государственного университета, 2013 – № 4. – С. 84-89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-nastavnichestva-v-organizatsii-issledovatel'skoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-obsheobrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 13.12.2024).
7. Игнатьева, Е.В., Рябкова, Ю.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля / Е.В. Игнатьева, Ю.В. Рябкова. – Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 102-104. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-i-nastavnichestvo-sravnitelnyy-analiz-ponyatiynogo-polya> (дата обращения: 13.12.2024).
8. Соколова, Л.Б. Формирование субъектной позиции в персональной образовательной среде / Л.Б. Соколова. – Символ науки, 2016. – № 9-2. – С. 84-89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-subektnoy-pozitsii-v-personalnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 23.03.2024).
9. Фролова, С.В., Базарнова, Н.Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий / С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова. Проблемы современного педагогического образования, 2018. – № 61-2. – С. 213-216. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-i-mentoring-analiz-ponyatiy> (дата обращения: 17.12.2024).
10. Челнокова, Е.А., Тюмасева, З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева. Вестник Мининского университета, 2018. – № 4 (25). – 15 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike> (дата обращения: 17.12.2024).
11. Шулепников, Д.В. Педагогические условия формирования субъектной позиции курсантов ФСИН РФ / Д.В. Шулепников, А.И. Тимонин // Экономика образования: научно-методический журнал. – 2015. – № 4. – С. 132-138.



### ПРОБЛЕМА ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ПРИ СУЖЕНИИ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ

**Аннотация.** Данная статья раскрывает основные категории лиц с нарушением зрения, особенности психических функций лиц данной категории, влияние нарушения зрения на психическое развитие детей, исследует проблему отражения действительности при сужении сенсорной сферы.

**Ключевые слова:** зрение, анализатор, сенсорная сфера, нарушение.

**Petrova K.V.,**  
 Master of Pedagogical Sciences  
 Typhlopedagogue of the State Institution  
 «Regional Psychological, Medical and Pedagogical Consultation»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan

### THE PROBLEM OF REFLECTION OF REALITY WITH THE NARROWING OF THE SENSORY SPHERE

**Abstract.** This article reveals the main categories of people with visual impairment, the characteristics of mental functions of people in this category, the impact of visual impairment on the mental development of children, and explores the problem of reflecting reality when the sensory sphere is narrowed.

**Key words:** vision, analyzer, sensory sphere, impairment.

В современной тифлопедагогике, в практике обучения, во многих странах существует простая классификация лиц с нарушением зрения, к первой категории относят лиц с ослабленным зрением – «Low vision», ко второй категории относят слепых – «blind» [3].

В своих трудах по основам общей психологии С.Л. Рубинштейн назвал человека оптическим существом, объясняя это тем, что в большинстве случаев человек ориентируется в пространстве на основе зрительных данных и восприятие окружающего это по преимуществу функция зрения. Роль зрительной функции в отражении человеком окружающей действительности исключительно велика.

Зрение – это способность глаз воспринимать свет, различать его яркость, это способность воспринимать пространство, способность четко видеть изображение предмета вблизи, вдали, различать цвета, оттенки, формы и т.д. основоположник русской физиологической школы И.М. Сеченов писал, что глаз различает восемь категорий признаков: величину, цвет, форму, направление, движение, покой, телесность, что позволяет человеку адекватно воспринимать окружающее его пространство и события, происходящие в нем.

Зрительный анализатор наделен высокой чувствительностью, что позволяет передавать человеку тонко дифференцированные ощущения и восприятия широчайшего диапазона. Зрительные ощущения и восприятия имеют огромное значение для познания мира и практической деятельности человека, так же являются источником эстетических взглядов. Немаловажным значением зрительный анализатор обладает для ориентировочной и трудовой деятельности [1].

По данным Министерства труда и социальной защиты населения за 2024 год на численность населения в Республике Казахстан в 20 млн. человек приходится 90 тысяч лиц с нарушением зрения, что составляет 0,44% от всей численности населения, из них 4000 человек – слабовидящие (4,4%) и 350 человек – незрячие (0,38%).

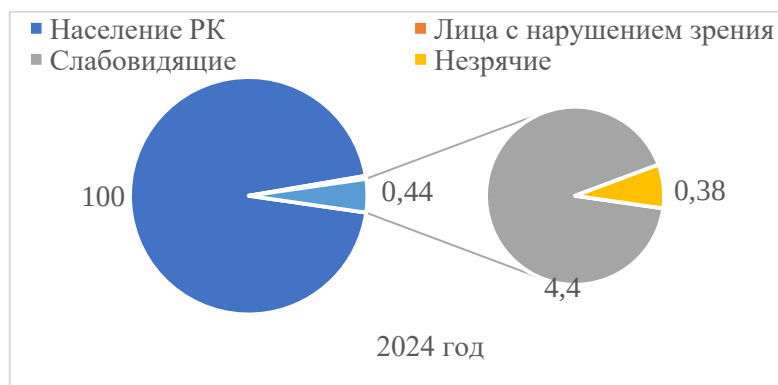


**Рис. 1.** Процентное соотношение по категориям нарушений зрения

При нарушении работы зрительного анализатора (остроты зрения, света и цвета различения, поля зрения) наблюдаются нарушение и своеобразные проявления психики слепых и слабовидящих людей.

Изменения, происходящие в сфере чувственного познания, имеют количественный и качественный характер. Количественные изменения у слепых проявляются в виде сокращения или полного выпадения зрительного восприятия и ощущения, что ведет к уменьшению количественных представлений, которые в свою очередь ограничивают способность формирования образов воображения.

Качественные особенности изменения психики лиц с нарушением зрения представлены во всех областях психической деятельности. Происходят изменения и нарушения в работе системы анализаторов и специфические особенности. В процессе формирования понятий, речи, образов соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности нарушается, специфический характер приобретает и ориентировочная деятельность.

Физическое развитие у лиц с полным или частичным нарушением функций зрительного анализатора так же имеет свои особенности и страдает не в меньшей степени. Нарушения в физическом развитии обусловлено сложностью пространственной ориентировки, которая ведет к ограничению в свободе движений лиц с нарушением зрения. Все это приводит к малоподвижному образу жизни, далее к мышечной вялости, недостаточно активной работе внутренних органов, деформации скелета.

В зависимости от степени нарушения зрения, от степени сохранности остроты зрения детей с нарушениями зрения можно разделить на четыре группы. Дети разных групп характеризуются не только разными зрительными возможностями, но и разными способами восприятия обучающего материала и ориентации в пространстве. В таблице 1 раскрыта характеристика зрительных нарушений и особенностей психических функций детей с нарушением зрения [2].

Таблица 1

**Особенности психических функций лиц с нарушением зрения**

| <i>Категория нарушений</i>                             | <i>Острота зрения</i>                                             | <i>Особенности психических функций</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>Условия обучения</i>                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Слепые и практически слепые (слепорожденные, ослепшие) | от 0 до 0,04 с коррекцией стеклами на лучшем глазу                | имеют незначительное остаточное зрение или совсем ничего не видят, во время занятий пользуются в основном тактильно-слуховым способом восприятия учебного материала, читают и пишут по системе Брайля, в познавательной и ориентировочной деятельности весьма ограниченно используют зрение                                                                                                      | обучение детей в основном осуществляется с помощью осязания и слуха                                                                                                                                                                                                              |
| Слабовидящие дети                                      | от 0,05 до 0,09 с коррекцией стеклами на лучшем глазу             | сложные нарушения зрительных функций, наряду со снижением остроты зрения у некоторых сужено поле зрения, нарушено пространственное зрение, отмечаются выраженные вторичные отклонения в психическом развитии, зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо | затруднение зрительного восприятия учебного материала, нуждаются в соблюдении регламентированной зрительной нагрузки и мероприятиях по охране и рациональному использованию неполноценного зрения во время занятий                                                               |
| Слабовидящие дети                                      | от 0,01 до 0,04 с коррекцией оптическими стеклами на лучшем глазу | при наличии определенных условий свободно читают с помощью зрения, пишут, зрительно воспринимают предметы, явления и процессы действительности, зрительно ориентируются в большом пространстве, отмечаются вторичные отклонения в психическом развитии                                                                                                                                           | в связи с необходимостью применять специальные методы и технические средства обучения, соблюдать определенные гигиенические требования, обучение в специальных школах слабовидящих, некоторые при обеспечении необходимых условий в состоянии успешно обучаться в массовой школе |
| Дети с остротой центрального зрения                    | 0,4-0,5 и выше с коррекцией оптическими стеклами                  | не отмечаются выраженные вторичные отклонения в психическом развитии                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | подлежат обучению в обычных условиях массовой школы, должен соблюдаться некоторый щадящий режим                                                                                                                                                                                  |

Ребенок постепенно идет к все более глубокому, полному, всестороннему знанию, постепенно преломляя в призме своей индивидуальности все внешние воздействия, а помогает в этом ему отражательная деятельность и как результат приспособления человека к условиям жизни – психическое отражение [4].

Нарушение, впадение или серьезная дисфункция зрительного анализатора является показателем для обследования и изучения психической деятельности детей с дефектами слуха, зрения, детей со сложным дефектом (слепоглухих). Исследования в этой области показывают, что даже при таких сложных нарушениях возможность реального отражения действительности сохраняется. Неспособность адекватно отражать окружающий мир появляется лишь тогда, когда выпадают все три компонента познавательных чувств: осязания, зрения, слуха.

Способность адекватно отражать явления окружающего мира при выпадении или сужении сенсорной сферы обусловлена тем, что происходит замещение ощущений, т.е. замещаются нарушенные функции функциями сохранных анализаторов, а также отражение действительности происходит еще и на уровне мышления. Однако полное замещение выпавших или суженных функций зрительного анализатора невозможно.

Наряду с количественными различиями в объеме и характере информации, которую получают слепые, слабовидящие и зрячие, существуют определенные качественные отличия, заключающиеся в снижении целостности, полноты, дифференцированности образов, скорости их возникновения. Несмотря на различия в объеме и характере получаемой информации и превалирование у слабовидящих и слепых ощущений других модальностей, образы отображаемых объектов относительно соответствуют оригиналам, а значит, никаких существенных различий в представлениях слабовидящих, слепых и детей без нарушений зрительной функции об окружающем мире и явлениях нет.

Зрение играет огромную роль в процессах отражения и контроля за деятельностью, и, следовательно, нарушение зрительных функций оказывает серьезное влияние на развитие индивида и в самой ориентировочной деятельности зрительная функция играет ведущую роль уже с первых дней жизни ребенка. Нарушение зрения ведет за собой сбой отражательной деятельности – активности, определяемой социальными и биологическими факторами. Активность имеет биологический характер, ее функция заключается в приспособлении к окружающему миру, она осуществляется в течении развития человека и появляется как безусловный рефлекс на основе органических потребностей и ориентировочно-поисковой деятельности. Весьма существенно нарушение зрительной функции затрудняет ориентировочно-поисковую деятельность, потому что активность, в первую очередь, имеет исследовательский характер. Формирование и развитие активности зависит не только от способности удовлетворить потребность исследования окружающего, но и от внешнего воздействия, которое определяет появление самой нужды, как мотива ориентировочной деятельности.

Снижение активности, наиболее отчетливо, отмечается в дошкольном и дошкольном возрасте. Прослеживается основной характер развития слепого ребенка дошкольного возраста, которая заключается в том, что наблюдается общее отставание от норм развития слепого ребенка от развития зрячего. Это проявляется в бедном запасе представлений об окружающем мире, недостаточной активностью двигательной сферы, малой площадью освоенного пространства, и более важный фактор – меньшей активностью и страхом при исследовании и познании окружающего ребенка мира. Так же к особенностям развития и познания мира слепого ребенка можно отнести темп овладения им окружающей действительности. Как итог, уменьшение активности, которое проявляется в редуцированности безусловного ориентировочного поискового рефлекса, которое проявляется в поведении ребенка, а также в сниженном темпе овладения им внешнего мира [5].

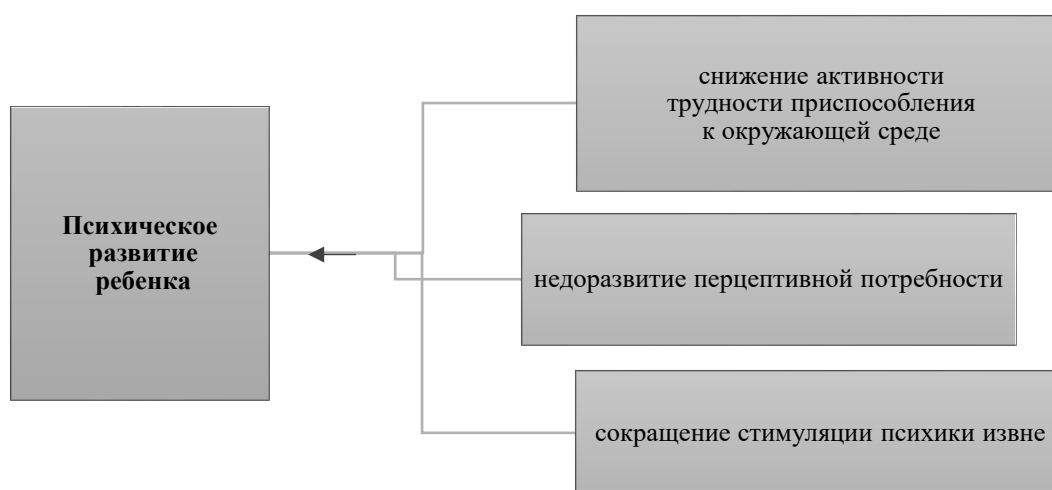


*Рис. 2. Влияние нарушения зрения на психическое развитие ребенка*

На рисунке 2 показано влияние нарушения зрения на психическое развитие ребенка. При специальном коррекционно-развивающем подходе можно стимулировать активность, чувственные потребности, посредством включения в деятельность сохранных анализаторных систем. Благодаря такому включению можно дать развитию психики слепых и слабовидящих новое направление, которое приближает их к развитию нормально видящих. В прогнозе, при условии соответствующего обучения и воспитания, задержка, вызванная нарушением зрительных функций, снимается. Даже у тотально слепых, при правильном коррекционно-развивающем подходе, возможно сформировать адекватные ситуации эмоций, понятия и представления, сформировать навыки и воспитать необходимые волевые качества, соответствующие норме. Одним важным условием качества обучения, развития, воспитания, абилитации и реабилитации лиц с особенностями зрительной функции будет считаться понимание особенностей зрительных нарушений и учет их в системе всех видов психолого-педагогического воздействия. Процесс формирования и развития навыков, эмоций, понятий, представлений будет пролонгирован и специфичен.

Исходя из этого, можно сделать следующие выводы, что психическое развитие детей, имеющих нарушения зрительной функции, а именно слепых и слабовидящих, имеет свои особенности:

1. В прямой зависимости от глубины дефекта зрительной функции и от характера патологии находится ряд психических процессов, а именно: ощущения, представления, восприятия. Также некоторые психические функции зависят от характера патологии: цветоощущение и скорость восприятия.

2. Нарушение зрения оказывает прямое влияние на психические процессы и состояния, такие как мышление (развитие мышления зависит от особенностей развития и нарушения непосредственно в области восприятия и представлений).

3. Особенности психического развития незрячих, либо слабовидящих детей заключаются в том, что такие составляющие психики как убеждения, мировоззрение, моральные черты характера, темперамент не зависят ни от глубины дефекта, ни от характера патологии.

Однако необходимо знать, что, хотя слепота и вносит некоторые специфические особенности в развитие и проявление внимания, памяти и других психических функций, в целом внимание слепых и слабовидящих подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития. Исходя из этого можно сделать вывод, что глобальных принципиальных различий в представлениях детей с нарушениями зрительной функции и нормально видящих об окружающем мире нет.

#### **Список использованных источников:**

1. Выготский, Л.С. Слепой ребёнок // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5.
2. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения: метод. рекомендации / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 2001. – 117 с.
3. Денискина, В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Под ред. Л.И. Солнцевой и В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004.
4. Пограничные вопросы дефектологии. Психологическая библиотека. – URL: <http://bookap.info/clasik/defect/gl48.shtm>
5. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3-8.
6. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: «Полиграф сервис», 2000. – 74 с.

**Салмина Т.А.**, магистрант  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.**,  
 канд. пед. наук, доцент,  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные подходы к подготовке студентов вуза для работы в условиях инклюзивного образования, акцентируя внимание на необходимости создания педагогических условий для формирования профессиональной и инклюзивной компетентностей будущих педагогов. Результаты исследования подчеркивают важность учета основополагающих принципов и подходов к профессиональному обучению студентов.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, подготовка студентов, инклюзивный и средовой подходы.

**Salmina T.A.**, Master's student  
 NAO «North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.**,  
 Candidate in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
 NAO «North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan

## MODERN APPROACHES TO TRAINING UNIVERSITY STUDENTS FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article examines modern approaches to preparing university students for work in inclusive education, focusing on the need to create pedagogical conditions for the formation of professional and inclusive competencies of future teachers. The results of the study emphasize the importance of taking into account the fundamental principles and approaches to the professional training of students.

**Key words:** children with special educational needs, inclusive education, inclusive competence, student preparation, inclusive and environmental approaches.

Ключевыми принципами государственной политики Республики Казахстан в области образования являются равенство прав на получение качественного образования и обеспечение доступности образования всех уровней для населения с учетом интеллектуальных, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого человека [1].

В Республике Казахстан активно развивается инклюзивное образование, которое предполагает совместное обучение и равный доступ к образовательным услугам для учащихся с особыми образовательными потребностями. Одновременно ведется подготовка педагогов, способных реализовывать инклюзивный подход. Этот аспект представляется особенно важным, поскольку именно учитель играет ключевую роль в организации учебно-воспитательного процесса, включая внедрение инклюзивных практик.

С инклюзивным подходом в образовании непосредственно связано понятие средового подхода, которое исходит из признания трех равноправных участников образовательного процесса: преподавателя, студента и окружающей среды [2]. При этом, как указывает С.Е. Гайдукевич, основная задача педагога – превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника [3]. С позиций средового подхода образовательная среда может приобретать ряд значимых характеристик – является развивающей, личностно ориентированной, если обеспечиваемые ею условия, влияния и возможности стимулируют процесс развития ребенка, учитывают его разнообразные потребности, интересы, способствуют жизненному самоопределению и самореализации. Среда является адаптивной, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей.

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему условий и влияний формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственном окружении. Автор акцентирует внимание на детерминирующей роли образовательной среды в формировании личности, при этом, и сама личность обладает возможностями воздействия на образовательную среду [4].

Особая ценность средового подхода заключается в том, что он акцентирует внимание педагога на студенте как объекте процесса обучения, активном и действующем, именно студент становится точкой отсчета при проектировании образовательной среды и всего педагогического взаимодействия в целом. Практическая реализация средового и инклюзивного подходов в вузе позволяет каждому студенту успешно адаптироваться к интеграционной среде, максимально раскрыть и реализовать свои профессиональные возможности и потребности.

Мировая практика показывает, что вопрос подготовки студентов вуза для работы в условиях инклюзивного образования требует всестороннего изучения с разных точек зрения. В связи с этим проблема подготовки педагогических кадров нового типа, обладающих расширенным спектром компетенций и готовых к изменениям, остаётся весьма актуальной. В частности, вопрос создания оптимальных условий для формирования профессиональных и инклюзивных компетенций.

В настоящее время в Республике Казахстан имеется недостаточное количество фундаментальных исследований, посвященных подготовке студентов вуза для работы в условиях инклюзивного образования. Однако можно отметить работы таких авторов, как З.А. Мовкебаева и И.А. Оралканова, которые рассматривают влияние программ профессиональной подготовки педагогов в вузах на их готовность к реализации инклюзивного образования [5].

Автор В.В. Хитрюк внесла значительный вклад в разработку комплекса педагогических условий подготовки к работе в инклюзивных условиях обучения; уточнила возможности по развитию системы подготовки. Немаловажное значение имеют исследования Л.В. Горюновой, которой удалось развить собственные подходы к построению программ подготовки студентов для работы в условиях инклюзивного образования, реализующиеся на базе вузов. Автор верно замечает, что повышение качества системы инклюзивного образования неразрывно связано с вопросами подготовки высококвалифицированных кадров будущей системы образования – студентов педагогических профилей и направлений подготовки [7].

Профессиональное становление педагога происходит в целостной образовательной среде вуза, которая представляет собой функционально-пространственное объединение участников образовательного процесса, между которыми складываются различные связи. Кроме того, существует микросреда профессиональной деятельности, формируемая каждым педагогом самостоятельно.

В педагогическом процессе реализуется три направления, ориентированных на теоретическую и практическую подготовку студентов к обучению детей с особенностями психофизического развития в системе специального и общего образования (в учебном процессе, во время прохождения учебной и педагогической практики и внеаудиторной практико-ориентированной деятельности).

На наш взгляд, для организации профессиональной подготовки студентов важна согласованность с инклюзивной образовательной средой. Студенты погружаются в неё и накапливают квазипрофессиональный опыт в процессе педагогической практики в инклюзивных образовательных организациях.

Особенность образовательной среды, ориентированной на инклюзивную подготовку, заключается в разнообразии образовательного пространства и взаимодействии локальных сред, которые объединяют рефлексивную образовательную среду вуза и инклюзивную среду организаций образования. Студенты осваивают три ключевых компонента структуры инклюзивной образовательной среды, способствующие полноценному развитию и самореализации каждого её участника с учётом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития.

Данные компоненты включают в себя:

1. Пространственно-предметный (доступная среда).
2. Содержательно-методический (индивидуальные адаптированные программы развития, гибкость коррекционно-развивающих методик, разнообразие форм и средств обучения).
3. Коммуникативно-организационный (готовность педагогов к работе в инклюзивной среде, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной работой специалистов).

Как уже упоминалось выше, современное общество переживает переход к инклюзивной парадигме, основой которой являются принципы:

1. Гуманизма (признание значимости и уникальности каждого человека, принятие многообразия людей).
2. Равноправия (равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств).
3. Принятия (полное внутреннее согласие с тем, что есть, готовность давать другому человеку право иметь те чувства, которые он имеет).

Чтобы педагогическая деятельность учителя, который реализует инклюзивное обучение, была качественной, он должен обладать не только отдельными профессиональными качествами, но и целым комплексом дополнительных важных качеств, связанных с личностными характеристиками педагога. Такие качества не всегда связаны с генным фактором, и даже чаще всего их развитие обусловлено внешними процессами: обучением и практической деятельностью. Несмотря на это, анализ показывает, что эти качества являются достаточно устойчивыми.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о необходимости подготовки студентов вуза к работе в условиях инклюзивного образования, то есть формировать у них не только профессиональную, но и инклюзивную компетентность. Под инклюзивной компетентностью следует понимать интегративную профессионально-личностную характеристику, обуславливающую способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение людей с особыми образовательными потребностями в среду образовательного учреждения при создании специальных условий для их развития и саморазвития.

Для успешной подготовки студентов вуза к работе в условиях инклюзивного образования необходимо учесть следующие педагогические условия:

1. Применение технологии контекстного обучения, которая объединяет репродуктивные и активные методы обучения и создает социальный контекст будущей профессиональной деятельности педагогов в инклюзивном обучении.

2. Использование содержания педагогических дисциплин для формирования положительной мотивации к инклюзивному обучению, приобретения знаний о развитии, обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями, а также о специфике профессиональной деятельности педагога в инклюзивном обучении.

3. Включение в содержание обучения студентов элективного курса «Инклюзивное образование», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения.

4. Обеспечение преемственности этапов формирования профессиональной компетентности у студентов вуза и инклюзивной компетентности, сформированных в практической деятельности.

Результатом подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования является формирование развитых профессиональной и инклюзивной компетентностей, представляющей собой интегративное личностное качество. Данные компетентности включают в себя способность организованно и самостоятельно выполнять профессиональные задачи, оценивать результаты своей работы в условиях инклюзивного обучения, а также создавать условия для развития и включения в образовательную среду как лиц с нормативным развитием, так и лиц с особыми образовательными потребностями.

В структуру инклюзивной компетентности студентов входят содержательные (мотивационный, когнитивный, рефлексивный) и операционные компоненты [8].

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности студентов включает способность быть глубоко заинтересованным в педагогической деятельности, особенно в условиях включения детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников. Он также включает разнообразные мотивы, такие как социальные, познавательные, профессиональные, личностного развития и самоутверждения, а также собственного благополучия.

Мотивационный компонент определяется как способность мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий, основываясь на ценностях, потребностях, мотивах, соответствующих целям и задачам инклюзивного обучения. Данный компонент включает в себя наличие таких профессионально-значимых личностных качеств важных для работы в инклюзивной среде как эмпатия, эмоциональная гибкость, толерантность, ответственность, коммуникабельность, уверенность в себе, оптимизм, способность к самомотивированию. Таким образом, содержание данного компонента проявляется в понимании ценности, цели, смысла инклюзивного образования и отражается в позиции студента – «хочу».

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности студентов включает способность педагогически мыслить на основе необходимых знаний для осуществления инклюзивного обучения и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать, сохранять в памяти и воспроизводить информацию, необходимую для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения.

Когнитивный компонент включает в себя знание специфических нормы этикета, характерных для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества, особенностей развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, основных методов и форм организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «знаю как».

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности студентов включает способность анализировать свою учебную, квазипрофессиональную и профессиональную деятельность, связанную с осуществлением инклюзивного обучения. Он также включает сознательный контроль за результатами профессиональных действий и анализ реальных педагогических ситуаций.

Операционный компонент инклюзивной компетентности студентов включает способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе. Он представляет собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приемов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, а также осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Помимо основных знаний, умений и навыков будущего педагога общеобразовательной школы необходимо сформировать следующие инклюзивные компетенции:

1. Быть готовым к толерантному восприятию детей с особыми образовательными потребностями.

2. Знать современные тенденции развития психолого-педагогических концепций в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями.
3. Знать индивидуальные особенности психофизического развития ребенка.
4. Знать специальную методику обучения детей с особыми образовательными потребностями.
5. Уметь работать в команде специалистов разного профиля по реализации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их родителей.
6. Уметь составлять индивидуальную образовательную программу.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что инклюзивная компетентность студентов вуза является неотъемлемым элементом их профессиональной компетентности и может быть представлена двумя основными компонентами: содержательным (мотивационный, когнитивный, рефлексивный) и операционным. Задачей вуза является подготовка студента, обладающего инклюзивной компетентностью.

Подводя итоги, важно указать, что инклюзивное образование на сегодняшний день претерпевает существенные изменения, которые по большей части ознаменованы модернизацией и совершенствованием, позволяющими успешно реализовывать данную систему образовательного процесса на практике во множестве образовательных организаций. Важной составляющей, которая также испытывает определенные изменения, является подготовка педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Данный фактор играет наиболее значимую роль во внедрении инклюзии в образовательной организации, поэтому именно ему необходимо уделять существенное внимание.

В рамках данного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Современные подходы к подготовке студентов вузов для работы в условиях инклюзивного образования должны быть комплексными, сочетая теорию, практику и развитие личностных качеств. Только так можно подготовить компетентных специалистов, способных эффективно работать в условиях инклюзии, обеспечивая качественное образование для всех детей.
2. Необходимо развивать у студентов навык разработки адаптированных программ обучения детей с особыми образовательными потребностями; развивать умения замены, исключения и компенсации учебных материалов; развивать навыки взаимодействия с другими специалистами и педагогами, участвующих в обучении детей, в том числе и учащимися с особыми образовательными потребностями.
3. При формировании инклюзивной компетентности у студента в вузе необходимо учитывать основополагающие принципы и подходы к профессиональному обучению, такие как компетентностный, системно-деятельностный, индивидуально-личностный и модульный подходы.
4. Создание системы педагогических условий необходимо для формирования инклюзивной компетентности педагога. Эти условия должны учитывать различные компоненты формирования компетенций, включая когнитивные, мотивационные, операционные и рефлексивные компоненты.

#### **Список использованных источников:**

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.05. 2022 г.): [www.online.zakon.kz](http://www.online.zakon.kz)
2. Костецкая, Г.А. Средовой подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. – 2014. – № 18 (1). – С. 49-51.
3. Гайдукевич, С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Регионального семинара. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
5. Мовкебаева, З.А., Оралканова, И.А. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 12 (5). – С. 629-634.
6. Хитрюк, В.В., Сергеева, М.Г. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64 (2). – С. 203-206.
7. Горюнова, Л.В., Хамзах, А.С. Общие факторы, влияющие на процессы формирования и реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69 (4). – С. 66-69.
8. Горюнова, Л.В. Организация практической подготовки обучающихся по магистерской программе «Педагогика инклюзивного образования» // Концепт. – 2015. – № 8. – С. 1-9.



**ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СУРГУТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:  
ИНТЕГРАЦИЯ ЧЕРЕЗ АДАПТИВНЫЙ СПОРТ И СОЦИАЛЬНУЮ ПОДДЕРЖКУ**

**Аннотация.** Актуальность исследования определяется современными требованиями образовательного процесса, в которых ставится акцент на обеспечении равного доступа к качественному образованию и досуговой деятельности для всех категорий обучающихся, включая с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидность. В условиях интеграции инклюзивных образовательных программ возникает потребность в разработке и совершенствовании технологий сопровождения, которые учитывают психолого-педагогические, социальные и медицинские особенности обучающихся с особыми образовательными потребностями. В статье приводится опыт реализации инклюзивных практик в Сургутском государственном педагогическом университете.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, адаптивная физическая культура, социальная интеграция, ограниченные возможности здоровья, волонтерство.

**Setyaeva N.N.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**BEST PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION AT  
SURGUT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY:  
INTEGRATION THROUGH ADAPTED SPORTS AND SOCIAL SUPPORT**

**Abstract.** The relevance of the research is determined by the modern requirements of the educational process, which emphasize ensuring equal access to quality education and recreational activities for all student categories, including those with disabilities (special educational needs). In the context of integrating inclusive educational programs, there is a growing need to develop and improve support technologies that consider the psychological, pedagogical, social, and medical characteristics of students with special educational needs. The article presents the experience of implementing inclusive practices at Surgut State Pedagogical University.

**Key words:** inclusive education, adapted physical culture, social integration, disabilities, volunteerism.

На фоне быстрого развития образовательных технологий и цифровых инструментов, организация сопровождения становится важнейшим аспектом успешного внедрения инклюзии. Особое внимание уделяется методам поддержки обучающихся с ОВЗ, которые могут обеспечивать их полноправное участие в учебном и внеучебном процессах, а также социализацию в образовательной и рекреационной среде.

Актуальность исследования связана с острыми проблемами современной системы образования, направленными на обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам для всех обучающихся, включая тех, кто имеет ограничения в здоровье или инвалидность. Важность инклюзивного образования в последние годы значительно возросла, что требует создания инновационных подходов для поддержки данных категорий обучающихся.

В этой связи актуальность исследования усиливается необходимостью создания эффективных технологий сопровождения инклюзивного образования, которые бы охватывали как учебный, так и социальный аспекты взаимодействия обучающихся с ОВЗ. Эти технологии должны быть нацелены на обеспечение целостной поддержки – от психолого-педагогического сопровождения до реабилитационных мер, позволяющих каждому ребенку раскрыть свой потенциал. Решение данных проблем требует разработки системных инновационных подходов, что делает тему исследования актуальной и востребованной в современных условиях [2].

Кроме того, актуальность данного исследования усиливается необходимостью внедрения инновационных подходов в работе педагогов, которые позволяют создать эффективные модели сопровождения, ориентированные на развитие индивидуального потенциала каждого обучающегося, а также повышению профессиональной компетентности самих педагогов в области инклюзивного образования.

Технологии организации сопровождения инклюзивного образования через практики Сургутского государственного педагогического университета (СурГПУ) включают несколько ключевых направлений, ориентированных на интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс.

Реализуемые в вузе проекты, демонстрируют практический вклад университета в развитие инклюзивного образования. Основная задача таких технологий – создание инклюзивной образовательной среды, где студенты с ОВЗ чувствуют себя равноправными участниками образовательного процесса, и получают не только академическую поддержку, но и помощь в социальной адаптации и физической реабилитации.

Команда университета активно занимается развитием инклюзивного образования, внедряя уникальные проекты, направленные на интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную и социальную жизнь. Среди наиболее значимых проектов выделяются «Рука в руке», Спартакиада по адаптивной физической культуре (АФК) и Фестиваль видов адаптивного спорта. Эти инициативы не только помогают студентам с инвалидностью развивать свои способности, но и формируют у всех участников толерантность и уважение к друг другу.

Проект «Рука в руке» является ярким примером инклюзивной социальной поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Основная цель проекта – сопровождение семей, включение их в активную социальную жизнь, а также организация мероприятий, направленных на развитие физических, эмоциональных и коммуникативных навыков у детей.

Проект предполагает очный формат общения с целевой группой через организацию досуга, проведения занятий реабилитационного, коррекционно-развивающего и игрового характера, обучения навыкам социально-бытовой адаптации, профессиональной ориентации и безопасному поведению вне дома, а так же использование онлайн-сервисов (съемка и размещение на Rutube канале видеороликов с занятиями по адаптивной физической культуре и реабилитации; разработка комплексов занятий с помощью Google Формы; проведение онлайн-олимпиад на Learnis и др.). Кроме этого, проект предполагает организацию специальной подготовки студентов-волонтеров, которые в последствии будут закреплены за данными семьями под кураторством педагогов. Обучение волонтеров осуществляют преподаватели СурГПУ (психологи, преподаватели-реабилитологи, дефектологи, преподаватели по физической культуре).

Социально полезный результат проекта в том, что он направлен на приобщение лиц с ОВЗ и инвалидностью к активному выполнению двигательных действий; на реабилитацию и адаптацию данной категории обучающихся; их интеграцию в общество; коррекцию и профилактику вторичных отклонений и сопутствующих изменений в организме, что в целом способствует их социализации. Но важно в проекте и то, что в него вовлечены активные, заинтересованные студенты-добровольцы; он способствует подготовке будущих специалистов-практиков, готовых к работе с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью. Студенты-волонтеры получают профессиональные навыки, формируют компетенции своей будущей профессии, которые смогут использовать в курсовых работах и ВКР. По окончании университета студенты-волонтеры проекта смогут работать с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

В рамках проекта регулярно проводятся развивающие занятия для детей, консультации для родителей и семейные мероприятия, способствующие социальной интеграции. Проект охватывает множество направлений: от культурных и спортивных мероприятий до психологической и образовательной поддержки. Например, дети участвуют в творческих мастер-классах, командных играх, что помогает им развивать коммуникативные навыки, самооценку и уверенность в своих силах. Особое внимание уделяется формированию у родителей осознания важности инклюзии и понимания потребностей своих детей. Проект успешно реализуется благодаря грантовой поддержке и активному участию волонтеров и студентов СурГПУ, что делает его важным инструментом для создания инклюзивной среды в регионе.

Спартакиада по Адаптивной физической культуре, организуемая на базе СурГПУ уже более 15 лет, стала ключевым мероприятием в области развития адаптивного спорта. Это уникальное событие, которое объединяет студентов с ОВЗ и их сверстников без инвалидности, способствует их физическому развитию и социальной интеграции.

Цель Спартакиады – создание условий для активного участия студентов с инвалидностью в спортивной жизни, развитие физических качеств, таких как выносливость, координация и сила, а также формирование здорового образа жизни. В программу соревнований включены такие дисциплины, как волейбол сидя, бочче, гольф, радиальный баскетбол, кёрлинг, адаптивные лыжи, хоккей на полу и другие виды адаптивного спорта.

Важным аспектом Спартакиады является то, что она способствует не только физической реабилитации, но и развитию социальных навыков. Участники учатся работать в команде, строить доверительные отношения, решать конфликты и поддерживать друг друга. Это также способствует преодолению стереотипов в отношении людей с инвалидностью и формированию инклюзивной культуры в образовательной среде. В данном учебном году Спартакиада реализовывалась при поддержке грант «Росмолодежь. Гранты. 2 сезон».

Фестиваль видов адаптивного спорта – это еще одно значимое мероприятие, организованное на базе СурГПУ для школьников с ОВЗ и их здоровых сверстников. Фестиваль проводится ежегодно с 2015 г. с целью популяризации адаптивного спорта среди молодежи, формирования у нее устойчивого интереса к физической активности и укрепления здоровья. Участниками Фестиваля являются обучающиеся 9-11 классов школ Сургут-а и Сургутского района.

Фестиваль включает в себя разнообразные спортивные дисциплины, такие как волейбол сидя, радиальный баскетбол, кёрлинг и бочче. Основной акцент делается на доступности видов спорта для всех участников, независимо от их физических возможностей. В этом году данный Фестиваль получил другой статус – «Открытый фиджитал Фестиваль по адаптивным видам спорта среди обучающихся 9-11 классов учреждений общего и специального образования» и будет реализован на средства гранта «Росмолодежь» [1].

Актуальность проведения Фестиваля заключается в создании условий для социальной адаптации детей с ОВЗ, их интеграции в общество и формировании у них положительного отношения к спорту. Фестиваль не только развивает физические способности участников, но и помогает им осознать свою значимость, преодолеть страхи и сомнения, связанные с инвалидностью. Более того, фестиваль способствует укреплению дружеских отношений между участниками и волонтерами, что создает благоприятную инклюзивную среду.

Таким образом, практики инклюзивного образования, реализуемые педагогами кафедры теории и методики физического воспитания в Сургутском государственном педагогическом университете, являются ярким примером эффективной работы по интеграции людей с ОВЗ в образовательное и общественное пространство. Проекты «Рука в руке», Спартакиада по АФК и Фестиваль видов адаптивного спорта создают благоприятные условия для социализации и развития людей с ограниченными возможностями здоровья, помогая им не только развивать физические и социальные навыки, но и уверенность в своих силах, что способствует их успешной интеграции в общество. Эти мероприятия также позволяют студентам университета развивать профессиональные и волонтерские навыки, что делает их ценным опытом для будущих педагогов и специалистов.

**Список использованных источников:**

1. Перспективы развития фиджитал-спорта в системе высшего образования / Н.Н. Сетяева, М.Е. Снигур, А.Б. Габиров, Е.А. Семизоров // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 7. – С. 36-37.
2. Проблемы инклюзивного образования в педагогической практике / А.Б. Бгуашев, Н.В. Карягина, И.Г. Гунажоков, Ю.А. Иоакимиди // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (238). – С. 22-27.

**Сивинский А.М.,**  
учитель информатики и математики  
ГБОУ СОШ № 38 Приморского района СПб,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
**Дьяченко А.С.,**  
учитель физики и информатики  
**Дьяченко О.С.,**  
учитель математики  
КГУ «Специальный комплекс "Детский сад-школа-интернат"»,  
г. Петропавловск, Казахстан

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА:  
СОЧЕТАНИЕ ПЕДАГОГИКИ, СУРДОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ, ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ)**

**Аннотация.** Статья рассматривает некоторые успешные практики, реализующие междисциплинарный подход в обучении детей с нарушениями слуха в школах Петропавловска и Санкт-Петербурга, которые включают использование инновационных методик в области физики, математики, информатики и социальной адаптации. Авторы анализируют примеры из своей педагогической практики, которые способствуют улучшению учебных результатов и социальной интеграции учащихся.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, интеграция, педагогический опыт, специальное образование.

**Sivinskiy A.M.,**  
Informatics and Mathematics Teacher  
SBGEI Secondary School No. 38, Primorsky District,  
St. Petersburg, Russia  
**Dyachenko A.S.,**  
Physics and Informatics Teacher,  
**Dyachenko O.S.,**  
Mathematics Teacher  
MGI «Special Complex "Kindergarten-School-Boarding School"»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

**INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS:  
COMBINING PEDAGOGY, SURDOLOGY, AND PSYCHOLOGY  
(ON THE EXAMPLE OF TEACHING PHYSICS, INFORMATICS, AND MATHEMATICS)**

**Abstract.** This article discusses some successful practices implementing an interdisciplinary approach to teaching children with hearing impairments in schools of Petropavlovsk and St. Petersburg, which include the use of innovative methods in physics, mathematics, informatics, and social adaptation. The authors analyze examples from their teaching practice that contribute to improved academic results and social integration of students.

**Key words:** children with hearing impairments, integration, teaching experience, special education.

Современные тенденции в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагают использование междисциплинарного подхода, который позволяет учитывать широкий спектр потребностей обучающихся. Особенно остро это проявляется в обучении точным и естественным наукам, где требуется усвоение сложных концепций, часто представляемых в вербальной и аудиальной форме. Дети с нарушениями слуха составляют особую категорию, требующую интеграции знаний из педагогики, сурдологии и психологии для успешного освоения образовательных программ, особенно по таким сложным дисциплинам, как физика, информатика и математика.

Интеграция междисциплинарного подхода, который объединяет педагогические, сурдологические и психологические знания, становится стратегически важной для обеспечения эффективного обучения. Целью данной статьи является анализ теоретико-методологических основ междисциплинарного подхода в обучении детей с нарушениями слуха и разработка практических рекомендаций для его реализации в образовательной практике. Исследование опирается на опыт школы города Петропавловска, обучающей детей с нарушениями слуха (КГУ «Специальный комплекс "Детский сад-школа-интернат"») и средней общеобразовательной школы № 38 города Санкт-Петербурга (в рамках частичной инклюзии), где были внедрены успешные практики решения описанных проблем.

Междисциплинарный подход представляет собой интеграцию знаний из различных областей для достижения образовательных целей. В обучении детей с нарушениями слуха это позволяет учитывать как когнитивные особенности, так и физиологические ограничения, создавая более эффективную среду обучения [3].

Применение междисциплинарного подхода в образовательной практике способствует устранению барьеров, связанных с ограниченным восприятием звуковой информации, через адаптацию методик преподавания, а также использование специализированных технологий и психолого-педагогической поддержки. В исследованиях А.Б. Макаровой и В.И. Лыковой отмечается, что междисциплинарное обучение способствует не только повышению успеваемости, но и развитию у детей критического мышления, эмоционального интеллекта и социальной адаптации [2].

Работы российских педагогов, таких как О.А. Шабалина и А.В. Соколова, подтверждают, что междисциплинарный подход способствует развитию метапредметных компетенций и улучшению образовательных результатов у детей с нарушениями слуха. В Казахстане, в свою очередь, исследования А.Р. Сулейменовой демонстрируют эффективность интеграции педагогики и сурдологии в условиях инклюзивного обучения, особенно в сфере точных наук [4]. Исследования Т.С. Комаровой и Н.С. Федотовой подтверждают, что синергия педагогики и сурдологии обеспечивает более глубокое усвоение материала за счет использования адаптированных методов обучения [1]. Казахстанский педагог А.М. Тлеубекова отмечает, что интеграция психологических практик способствует снижению уровня тревожности и повышению мотивации к обучению [5].

Сурдология играет ключевую роль в обеспечении доступности образовательного контента для детей с нарушениями слуха. Это выражается в разработке и внедрении технологий, позволяющих компенсировать слуховые дефициты, таких как системы FM-усиления звука, слуховые аппараты и кохлеарные имплантаты [1]. В школах Петропавловска и Санкт-Петербурга активно применяются слуховые устройства совместно с визуальными методами подачи информации, что обеспечивает лучшую усваиваемость материала. Например, исследования казахстанских сурдологов А.М. Тлеубековой и Н.Б. Айтжановой показывают, что внедрение FM-систем и использование визуально-аудиальных методов значительно улучшают восприятие учебного материала детьми с потерей слуха [5]. Это позволяет компенсировать недостаток слухового восприятия и облегчить понимание сложных понятий, особенно в математике и физике.

Отметим, что психологическая поддержка особенно важна в процессе обучения детей с нарушениями слуха. Учитывая специфику их восприятия мира, важно обеспечивать эмоциональный комфорт и мотивацию к обучению. Психологическая поддержка является важнейшим элементом междисциплинарного подхода, так как дети с нарушениями слуха часто сталкиваются с проблемами социальной изоляции и сниженной самооценкой [3]. В образовательных учреждениях Петропавловска и Санкт-Петербурга используется система регулярных консультаций психологов, направленных на развитие уверенности и снижение тревожности у детей, что положительно влияет на их образовательные результаты. Этот опыт оказался успешным в создании благоприятной атмосферы для обучения и социальной адаптации учеников.

Уроки информатики, как следует из опыта нашей работы, предоставляет уникальные возможности для реализации междисциплинарного подхода и интеграции визуальных инструментов. В ГБОУ СОШ № 38 Приморского района Санкт-Петербурга был внедрен курс программирования на языке Blockly, где алгоритмы представлены в виде цветных блоков. Это позволяет детям с нарушениями слуха легче понимать структуру программ и логику их работы. Практическая работа на уроках информатики также включает проектную деятельность: учащиеся создают интерактивные игры и анимации, основанные на уже пройденном ими материале в рамках уроков физики и математики, что стимулирует их интерес к предметам и развивает креативное мышление. Практика проектной деятельности стимулирует развитие не только технических навыков, но и командной работы. В КГУ «Специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» города Петропавловска, в свою очередь, активно используется адаптация интерфейсов учебных программ с учетом потребностей слабослышащих учеников, включая текстовые подсказки и жестовые видеоинструкции. Это помогает учителям в проведении интегрированных занятий по физике, математике и информатике, а также в использовании различных компьютерных программ-симуляторов и виртуальных лабораторий на уроках естественно-математического цикла.

Рассмотрим несколько примеров такого взаимодействия.

Физика представляет собой дисциплину, в которой важно не только понимание теоретических концепций, но и их визуализация. Она требует освоения таких теоретических знаний, которые часто сложно объяснить без использования вербальных инструкций. В условиях недостатка слухового восприятия эффективным становится использование экспериментальных методов и мультимедийных технологий. Для детей с нарушениями слуха ключевым элементом становится визуализация и экспериментальная деятельность [3]. В нашей педагогической практике активно используются наглядные эксперименты с применением мультимедийных технологий, таких как 3D-моделирование и видеоуроки с субтитрами.

Особое внимание уделяется тактильным методам, например, демонстрации физических явлений через модели и макеты, что способствует лучшему пониманию материала. Например, для демонстрации законов Ньютона применяются видеоролики и компьютерные симуляции. Эксперименты сопровождаются подробными иллюстрациями и моделями, что позволяет ученикам активно вовлекаться в процесс обучения.

Преподавание физики требует наглядности и экспериментальной работы. В своей работе мы используем метод «Активная лаборатория», где сложные физические процессы визуализируются с помощью интерактивных макетов. Например, при изучении темы «Электромагнитные волны» ученики создают модели антенн и изучают их работу через практическую демонстрацию.

В обучении математике нами используется комбинированный подход с применением визуализации сложных понятий через интерактивные задачи и геометрические модели. В среднем звене были успешно апробированы тактильные средства, такие как математические головоломки и модели геометрических фигур, что позволяет детям с нарушениями слуха развивать пространственное мышление и логику.

Математика требует особого подхода к обучению, так как многие понятия абстрактны. В старших классах на уроках нами была реализована программа «Цифровая математика», где ученики работают с интерактивными планшетами, позволяющими решать задачи с визуальной поддержкой. Например, задачи по геометрии представлены в виде 3D-моделей, что облегчает восприятие и понимание стереометрических концепций. Решение алгебраических задач, в особенности использующих систему координат, через внедрение интерактивных технологий и манипулятивных материалов позволяет сделать процесс обучения более доступным.

Нами была реализован совместный проект по созданию междисциплинарной команды из учителей-предметников, сурдопедагогов и психологов. Это позволило не только адаптировать учебные материалы, но и, учитывая особенности детей с нарушениями слуха, дифференцировать их, что значительно повысило успеваемость наших учащихся. В своей работе мы придерживались следующих принципов:

- использование мультимодальной подачи информации (визуальной, текстовой, тактильной);
- активное привлечение сурдологов, сурдопедагогов и психологов для разработки учебных программ;
- регулярное повышение квалификации педагогов по вопросам инклюзии и работы с детьми с нарушениями слуха;
- создание интерактивных и адаптивных учебных материалов для поддержки самостоятельной работы.

Междисциплинарный подход представляет собой интеграцию знаний из различных областей науки для решения сложных задач в образовательной среде. В контексте образования детей с нарушениями слуха он позволяет учитывать когнитивные и физиологические особенности восприятия, а также эмоциональные и социальные потребности учащихся. Этот подход ориентирован на создание целостной образовательной системы, где различные дисциплины работают в синергии.

Ниже приведены несколько примеров успешных практик, реализованных нами за последние несколько лет, которые могут служить основой для внедрения в других образовательных учреждениях.

*Интерактивные физические лаборатории.* Основная идея заключается в том, чтобы через визуализацию и экспериментирование облегчить усвоение сложных физических понятий. Например, при изучении законов механики ученики используют интерактивные модели, которые визуальнo демонстрируют действие сил и принцип равновесия.

Методика:

- ✓ Использование макетов и симуляторов, позволяющих учащимся видеть результаты своих действий в реальном времени.
- ✓ Видеоинструкции с сурдопереводом, что облегчает понимание терминологии и процесса проведения эксперимента.

Результаты:

- ✓ Повышение успеваемости на 22% в сравнении с предыдущими годами (по данным внутреннего мониторинга школы).
- ✓ Увеличение заинтересованности учеников в предмете: 75% учащихся стали активнее участвовать в лабораторных занятиях.

*Геометрия через движение.* Метод «Геометрия в движении» применяется нами для облегчения понимания абстрактных геометрических понятий. Уроки проводятся с использованием физического движения, макетов и интерактивных инструментов, что позволяет учащимся лучше понять взаимосвязи между элементами фигур.

Методика:

- ✓ Использование больших геометрических моделей, которые ученики могут перемещать и манипулировать для изучения углов, сторон и симметрии.
- ✓ Постоянная визуальная обратная связь, что помогает закрепить полученные знания через практическое применение.

Результаты:

- ✓ Улучшение результатов контрольных работ по геометрии на 28% в течение одного учебного года.
- ✓ Положительное изменение отношения к предмету: более 60% учащихся отметили, что стали понимать геометрию лучше.

*Кружок визуального программирования.* В ГБОУ СОШ № 38 Приморского района Санкт-Петербурга внедрены внеклассные занятия по визуальному программированию, ориентированные на разработку образовательных игр. Данный подход сочетает элементы информатики, математики и креативного мышления, что позволяет развивать логику и аналитические способности.

Методика:

✓ Уроки с использованием интерактивных платформ, таких как Blockly и Tynker, адаптированные для детей с нарушениями слуха.

✓ Работа в малых группах для повышения коммуникационных навыков и командного взаимодействия.

Результаты:

✓ Положительная динамика в развитии навыков программирования: более 70% учеников демонстрируют стабильное улучшение.

✓ Повышение уровня вовлеченности в учебный процесс за счет интересных и доступных заданий.

*Использование 3D-моделей на уроках математики.* При изучении сложных математических тем в ряде случаев мы предлагаем использование 3D-моделей, позволяющих учащимся буквально «прикоснуться» к математическим понятиям.

Методика:

✓ Применение программного обеспечения для построения и визуализации сложных математических фигур.

✓ Совмещение с интерактивными уроками, где ученики могут изменять параметры моделей в реальном времени.

Результаты:

✓ Повышение интереса к математике: 85% учащихся стали активнее участвовать в уроках.

✓ Улучшение успеваемости по математике на 15% за год.

*Школа молодого сурдопедагога.* КГУ «Специальный комплекс "Детский сад-школа-интернат"» уже достаточно давно внедрила систему регулярных тренингов для учителей, направленных на обучение методикам взаимодействия с детьми с нарушениями слуха.

Методика:

✓ Педагоги участвуют в практических семинарах по жестовому языку и адаптивным методикам.

✓ Проводятся регулярные консультации с сурдологами для корректировки образовательного процесса.

Результаты:

✓ Повышение квалификации учителей и улучшение коммуникации между педагогами и учениками.

✓ Снижение числа конфликтных ситуаций на уроках на 30%.

*Проектные работы по информатике.* В рамках внеклассной работы успешно реализуется методика проектной деятельности, направленная на развитие критического мышления и практических навыков в области информатики. Проектные работы позволяют учащимся с нарушениями слуха более глубоко осваивать материал через создание реальных проектов, что способствует интеграции теории и практики.

Методика:

✓ Учащиеся разрабатывают проекты, такие как создание собственных веб-сайтов, интерактивных приложений или образовательных игр.

✓ Каждый проект сопровождается пошаговыми инструкциями, визуальными схемами и видеоуроками с сурдопереводом, что облегчает понимание и выполнение задач.

✓ Процесс разработки проектов включает этапы планирования, поиска информации, создания прототипа и презентации работы.

Результаты:

✓ В 2023 году 40% учащихся успешно завершили проектные работы, которые были представлены на городских конкурсах, где некоторые проекты заняли призовые места.

✓ По итогам опроса, 85% участников отметили, что проектная деятельность помогает им лучше понять и запомнить теоретический материал.

✓ Улучшение навыков командной работы: 70% учащихся стали активнее взаимодействовать друг с другом в рамках проектных групп.

*Интеграция робототехники.* КГУ «Специальный комплекс "Детский сад-школа-интернат"» совместно с Назарбаев Интеллектуальной школой химико-биологического направления города Петропавловска внедрила проект «Робототехника для всех», который использует занятия по робототехнике как способ обучения детей с нарушениями слуха основам информатики и инженерных наук. Данный подход способствует развитию логического мышления, технических навыков и креативности.

Методика:

✓ Использование наборов для сборки роботов, таких как LEGO Mindstorms, с пошаговыми инструкциями и видеоматериалами для визуализации процесса.

✓ Разработка собственных проектов робототехники, включая автоматизированные системы, которые выполняют простые задачи, такие как движение по линии или следование за объектом.

✓ Работы выполняются как индивидуально, так и в группах, что помогает учащимся развивать навыки сотрудничества и общения.

Результаты:

✓ В рамках внедрения робототехники 60% учащихся улучшили свои знания в области алгоритмов и программирования.

✓ Повышение интереса к предмету: 75% учеников выразили желание продолжить обучение в области робототехники и инженерии.

✓ Программы, разработанные учащимися, были представлены на школьной выставке, где 5 проектов получили высокую оценку от преподавателей и родителей.

*«Школьная Республика» и система наставничества.* В рамках действующей в КГУ «Специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» города Петропавловска системы школьного самоуправления «Школьная Республика» и организованного в ГБОУ СОШ № 38 Приморского района Санкт-Петербурга алгоритма наставничества типа «ученик-ученик» была внедрена система менторства, при которой старшие учащиеся помогают младшим ученикам с нарушениями слуха в освоении школьных предметов. Эта практика направлена на укрепление социальной адаптации и создание поддерживающей образовательной среды.

Методика:

✓ Старшие учащиеся, которые также могут иметь опыт коммуникации с детьми с нарушениями слуха, становятся наставниками для младших школьников, помогая им в обучении и социальных взаимодействиях.

✓ Менторы проводят занятия в малых группах, обучая младших школьников не только учебным предметам, но и навыкам самостоятельного обучения, организации времени и выполнения проектов.

✓ Взаимодействие менторов с младшими учащимися поддерживается через систему регулярных встреч и мониторинга их прогресса.

Результаты:

✓ Увеличение учебной мотивации у младших учащихся: 80% учеников, принимавших участие в менторской программе, показали улучшение в учебных достижениях по основным предметам (математика, физика, информатика).

✓ Повышение социальной интеграции: 70% учащихся отметили улучшение взаимодействия с одноклассниками и учителями.

✓ 65% менторов также улучшили свои лидерские навыки и уверенность в себе, что повлияло на их учебную и социальную активность.

Междисциплинарный подход в обучении детей с нарушениями слуха является не только актуальной, но и необходимой практикой, особенно в преподавании точных и естественных наук. Опыт школ Петропавловска и Санкт-Петербурга демонстрирует, что интеграция педагогики, сурдологии и психологии способствует развитию когнитивных способностей, повышению успеваемости и социальной адаптации учащихся. Отметим, что правильно подобранные методики и инновационные подходы могут не только улучшить академические результаты учащихся, но и способствовать их социальной интеграции и эмоциональному благополучию.

Каждый из описанных примеров – это не просто отдельные методы, а интегрированные практики, которые позволяют создавать инклюзивную образовательную среду для детей с нарушениями слуха. Реализация этих практик требует скоординированных усилий всех участников образовательного процесса, но они оправдывают себя как на уровне индивидуальных успехов учеников, так и на уровне всего образовательного учреждения.

#### **Список использованных источников:**

1. Комарова, Т.С. Современные технологии в обучении детей с нарушениями слуха / Т.С. Комарова, Н.С. Федотова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 320 с.
2. Макарова, А.Б. Специальная педагогика: теория и практика / А.Б. Макарова. – Москва: Изд-во МГППУ, 2020. – 268 с.
3. Сивинский, А.М. Современные методики эффективного обучения детей с нарушениями слуха: сотрудничество, межпредметность и пропедевтика / А.М. Сивинский // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 3 (37). – С. 89-96.
4. Сулейменова, А.Р. Особенности обучения детей с нарушениями слуха в инклюзивных классах / А.Р. Сулейменова. – Алматы: Изд-во «Алматы университеті», 2020. – 214 с.
5. Тлеубекова, А.М. Образование детей с особыми потребностями: инклюзивные подходы / А.М. Тлеубекова, Н.Б. Айтжанова. – Петропавловск: Изд-во «Мұрагер», 2018. – 275 с.



**Степанова Г.А.,**

доктор пед. наук, профессор,  
ведущий научный сотрудник РРЦОТ  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**Демчук А.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики профессионального и  
дополнительного образования ФГБОУ ВО ХМАО-Югры  
«Сургутский государственный университет»,  
г. Сургут, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности сетевого взаимодействия в образовательной среде инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Изложены основные принципы, виды моделей сетевого взаимодействия, обеспечивающие решение образовательных, коррекционно-развивающих задач.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, принципы, модели, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

**Stepanova G.A.,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Leading Researcher, RRCOT  
BU «Surgut State Pedagogical University».  
Surgut, Russia

**Demchuk A.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogy of Professional and  
Supplementary Education,  
FGBOU VO Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra  
«Surgut State University»,  
Surgut, Russia

## **NETWORKING PECULIARITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

**Abstract.** The article examines the features of network interaction in the educational environment of inclusive education for students with disabilities. The basic principles and types of network interaction models that provide solutions to educational, correctional and developmental tasks are outlined.

**Key words:** networking, principles, models, inclusive education, students with disabilities.

Сетевая форма реализации взаимодействия в инклюзивном образовании обеспечивает возможность освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (изм. ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ [1]. Ретроспективный анализ подходов к организации образовательного процесса в отношении обучающихся с ОВЗ демонстрирует, что на протяжении XX в. в России для них складывалась и развивалась дифференцированная сеть учреждений разной ведомственной принадлежности.

Направление в них осуществлялось и осуществляется до сих пор на основе комплексного (психолого-педагогического и медико-социального) изучения индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и социальной ситуации развития каждого ребенка.

В контексте происходящих в мировом сообществе процессов социальной трансформации, перехода от индустриального к постиндустриальному и информационному обществу формируются качественно новые гуманистические принципы, базирующиеся на таких ценностях, как развитие личности, свобода, творчество, духовность, ответственность, толерантность. Эти ценности легли в основу ряда международных правовых документов в области образования, провозгласив тем самым переход к инклюзии в образовании.

Система образования в целом и каждый из ее компонентов смогут эффективно реализовать соответствующие функции лишь при условии, что структура, содержание, организация и методы работы обладают гибкостью, мобильностью и ориентированы на перспективу, на будущее, утверждают исследователи (Ф.Ф. Абазов, 2001; З.А. Багишаев, 2004 и др.). Такая ориентация на перспективу в виде усиления антисегрегационных тенденций и стремления к социальной интеграции детей и молодежи с ОВЗ средствами образования в российском образовании четко выявляется на протяжении последних десятилетий [2].

Проведенный учеными анализ рассматриваемой проблемы (О.А. Степанова, 1996 и др.) литературных источников (диссертационных работ, учебно-методических и методических пособий, материалов конференций) свидетельствует о высоком интересе ученых и практиков, во-первых, к изучению и перенесению в российскую действительность при определенной модификации зарубежных моделей социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ, и, во-вторых, к разработке и реализации собственных оригинальных инновационных практик в этой области. (Степанова О.А.) Ведущим принципом создания инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения (Т.Г. Зубарева, 2009) [6].

В реализации адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с использованием сетевой формы, наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [3; 5; 7].

Таким образом, сетевое взаимодействие, это:

- установка на преодоление автономности и закрытости образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование;
- взаимодействие на принципах социального партнерства;
- выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания и управления образованием в инклюзивной школе;
- способ деятельности по совместному использованию ресурсов.

Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями.

Для реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы.

Возникает необходимость решения проблемы управляемости процессом сетевого взаимодействия, разработки моделей, принципов, подходов. Регламент управления сетевым взаимодействием должен включать в себя порядок, этапы и сроки проектирования сети. Регламентирующие документы сетевого взаимодействия на региональном уровне (локальные акты) могут быть такими: разработанное, на основе нормативной базы положение о сетевом взаимодействии, договор о сотрудничестве, договоры о совместной образовательной деятельности с другими организациями, соглашение об учебной практике студентов и учебно-методическом сотрудничестве, приказ о сетевом взаимодействии. Осуществление сетевой формы реализации образовательных программ происходит посредством сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании.

Особенности создания Моделей сетевого взаимодействия в образовании зависят от того, какими ресурсами будет осуществляться обмен. В зависимости от того, какие именно проблемы сетевого взаимодействия в образовании выбраны в качестве основных, к создаваемой системе подключаются определенные виды образовательных организаций. Основные проблемы сетевого взаимодействия в образовании связаны с существенной территориальной удаленностью разных образовательных организаций. Для преодоления подобных проблем применяют компьютерные технологии.

Сетевое взаимодействие в инклюзивном образовании детей с ОВЗ – совместная деятельность нескольких организаций (общеобразовательные организации, специальные (коррекционные) образовательные организации, ДОУ, сузы, вузы, социально-реабилитационные центры, консультационно-диагностические центры, медицинские, реабилитационные организации и др.), с целью эффективного обучения, воспитания, социализации и реабилитации на основе учета всех особых образовательных потребностей детей с ОВЗ [4; 7].

При организации обучения детей с ОВЗ по адаптированной образовательной программе сетевое взаимодействие образовательных и иных организаций представляет собой их совместную деятельность, которая обеспечивает возможность обучающимся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов этих организаций. Основными принципами сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании обучающихся с ОВЗ должны стать: паритетность (взаимодействие на основе равенства), приоритетность (взаимодействие по приоритетным направлениям деятельности), коллегиальность (взаимодействие на основе уважения опыта и мнения каждого), проектность (взаимодействие на основе проектной деятельности), научность (взаимодействия через взаимоотношения с наукой), целесообразность (взаимодействие в соответствии с целями).

Необходимость создания моделей сетевого взаимодействия объясняется следующими причинами, например, современная школа не может прогрессировать в рамках одного образовательного учреждения, необходимо формирование команды единомышленников для реализации общей образовательной стратегии, приводящей к системным изменениям структуры, содержания и дидактического обеспечения, к повышению качества образования.

Потребность удовлетворения запросов всех участников образовательного процесса. Открытая образовательная сеть способствует массовому распространению передовых и эффективных практик инклюзивного образования, достижению нового качества образования.

Необходимость получения дополнительного и непрерывного образования в условиях современного развития экономики и общества. Ограниченный доступ информации для большинства обучающихся с ОВЗ и инвалидов, стремящихся повысить свой уровень образования и компетентности, разные возможности усвоения информации.

Традиционная система образования основана на личном контакте педагога и ученика. Поэтому субъективные аспекты процедуры контроля, так или иначе, выходят на первый план. В условиях обучения, педагоги имеют дело в основном не с личными особенностями обучающегося, а с продуктами его деятельности. Отсюда результаты образования в сети становятся более объективными.

Раскрытые причины указывают на то, что именно сетевое взаимодействие будет способствовать эффективной деятельности школы по повышению качества образования, развитию компетентностей каждого обучающегося с ОВЗ в условиях ФГОС.

*Возможные виды моделей ресурсного сетевого взаимодействия:*

1. *Паритетная кооперация образовательных организаций* (распределение образовательных ресурсов, «временные связи»).

2. *Аутсорсинг* (передача функций по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ, реализации адаптированных программ и программ дополнительного образования, методическому сопровождению педагогов образовательной организации).

3. *Кустовая сеть* (группировка сети образовательных организаций вокруг одной мощной образовательной организации, на базе которой возможна реализация научно-методического сопровождения всех участников инклюзивного образования – руководителей образовательных учреждений, педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения).

4. *Внутреннее и внешнее сетевое взаимодействие.* У руководства образовательной организации при поступлении ребенка с ОВЗ возникает потребность в дополнительных ресурсах, которые можно найти, или за счет перераспределения внутренних ресурсов, или создания этих ресурсов в организации, в результате – стать конкурентно способными на рынке образовательных услуг воспользовавшись имеющимися ресурсами других организаций.

5. *Концентрированная модель.* Ресурсный центр обеспечивает сопровождение образовательного процесса кадрами, программами, учебными материалами, специальным оборудованием, проводит консультации педагогов и специалистов.

6. *Модель специализированная.* В образовательном комплексе специальные условия образования создаются в одном структурном подразделении, куда и определяются дети с ОВЗ по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

7. *Распределенная модель.* Данная сетевая модель основана на идее обмена образовательными ресурсами образовательных организаций, входящих в сетевое взаимодействие. Такой обмен становится эффективным, когда сеть состоит из ОО, ресурсы, которых дополняют друг друга. В сумме они составляют объем образовательных ресурсов, различающийся как по содержанию, так и по форме обучения. Распределенная модель внутренней сети образовательного комплекса. Обучение происходит по основной образовательной программе и программе дополнительного образования ребенок получает в школе, коррекционно-развивающие занятия ребенок посещает в СКОУ или в ДОУ с группами комбинированного или компенсирующего вида. С помощью ассоциации образовательных организаций, обучение и воспитание ребенка с ОВЗ может решаться усилиями различных организаций: обучение по основной образовательной программе при условии ее адаптации с привлечением специалистов ПМПК ребенок получает в школе, а необходимые программы дополнительного образования, ребенок получает в учреждении ДПО, коррекционно-развивающие занятия ребенок посещает в специальном центре.

8. *Интерактивная модель сетевого инклюзивного образования детей с ОВЗ.* Интерактивная сетевая модель предполагает инновационную деятельность, которая заключается в создании и совершенствовании научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования детей с ОВЗ совместно с их сверстниками. Соответственно, инновационные образовательные учреждения не могут развиваться в закрытой системе (в рамках одной школы). Для реализации общей образовательной стратегии по организации доступного и качественного процесса включенного (инклюзивного) образования детей с ОВЗ, которая действительно бы привела к системным изменениям и самой структуры, и содержания, и дидактического обеспечения деятельности общеобразовательной организации, необходимо взаимодействие с учреждениями и организациями, имеющими необходимые информационные, образовательные, кадровые, методические ресурсы.

Сетевое взаимодействие основано на обмене опытом, проектировании, разработки, апробирования или внедрения учебно-методических комплексов, методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе инклюзивного образования, использование всех ресурсов организаций, включенных в сетевое взаимодействие и т.д.

Сетевое взаимодействие предоставляет дополнительную реальную возможность реализовать идеи самореализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья помощью моделирования образовательного процесса.

*Основными задачами выше названных моделей будут следующие:*

- создание единого информационно-образовательного пространства;
- использование потенциала образовательных учреждений и педагогов, достигших высоких результатов в профессиональной деятельности, для оказания адресной методической поддержки педагогическим и управленческим кадрам;
- организация доступной и эффективной системы повышения квалификации и педагогического мастерства (педагоги имеют возможность повышать свой профессиональный уровень в удобное для них время, своевременно и адресно).

К сожалению, в настоящее время у образовательных учреждений и педагогических работников еще нет четких представлений и понимания того, при какой проблеме, в какую организацию или учреждение обратиться за помощью, какое учреждение какими именно ресурсами обладает. При этом, во-первых, пока нет полного понимания, что сетевая организация – это форма, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путем включения все новых и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придает данной форме гибкость и динамичность. Во-вторых, недостаточно наработан опыт такого взаимодействия.

Деятельность сетевой организации должна осуществляться за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов иных учреждений. Для этого необходимо, чтобы опыт работы был систематизирован и имелась бы база данных о потенциальных субъектах сетевого взаимодействия.

Основные результаты организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, участвующих в реализации инклюзивного образования, могут быть сформулированы следующим образом:

- активизация взаимодействия и участие территориально удаленных образовательных учреждений в решении конкретных образовательных проблем обучения детей с ОВЗ инклюзивно;
- повышение эффективности использования совместных методических ресурсов;
- расширение возможностей для повышения квалификации, педагогического мастерства и психолого-педагогической компетентности педагогических кадров;
- повышение качества образовательного процесса в организациях осуществляющих инклюзивное образование детей с ОВЗ и инвалидностью, за счет обмена, диссеминации практического опыта.

*Результатами сетевого взаимодействия в образовании детей с ОВЗ также можно считать:*

- повышение профессионального мастерства, психолого-педагогической компетентности и профессиональной квалификации педагогических работников, участвующих в сетевом взаимодействии;
- нормативно-правовое, организационно-информационное и научно-методическое обеспечение реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ (приказы, информационные и инструктивные письма, методические рекомендации, методические разработки и программы);
- обобщение и распространение опыта работы по проблемам организации и реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ (проектирование урока в инклюзивном классе, разработка рабочих программ и программ дополнительного образования, проектирование индивидуального образовательного маршрута, составление методических рекомендаций). Основным результатом организации контактного сетевого взаимодействия в сфере образования и воспитания, дополнительного образования и организации культурного досуга можно считать создание благоприятных условий для личностного развития и социализации детей с ОВЗ посредством социального партнерства.

#### **Список использованной литературы:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (изм. ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://base.garant.ru/70291362/1/#block\\_1000](http://base.garant.ru/70291362/1/#block_1000).
2. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528.
3. Малофеев, Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.hse.ru/data/2011/04/18/1211047007/ВШЭ\\_04.2011](http://www.hse.ru/data/2011/04/18/1211047007/ВШЭ_04.2011).
4. Степанова, Г.А., Арпентьева, М.Р., Меньшиков, П.В. и др. Учебная самостоятельность студентов и проблемы инклюзии. Образование и общество. – 2023. – № 1 (138). – С. 121-133.

5. Степанова, Г.А., Демчук, А.В., Арпентьева, М.Р. и др. Нейроцифровые технологии и этические проблемы модернизации инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Г.А. Степанова, М.Р. Арпентьева [и др.]. – DOI: 10.24412/1999-6241-2022-289-142-149 // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. – Т. 27. – № 2 (89). – С. 142-149. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48700929>, свободный. – (дата обращения: 2023.01.26). – Загл. с экрана. – Импакт-фактор журнала в РИНЦ: 0,65.
6. Степанова, О.А. Социальная и педагогическая интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Степанова // Российский вектор развития. Научные исследования в образовании. – 2012. – № 12. – С. 35-45.
7. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 24 с.

**Ушаков В.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Чуйкова И.В.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** Наставничество в образовательных организациях является важным инструментом профессионального и личностного развития, формирующим компетенции обучающихся и способствующим профессиональному становлению молодых специалистов. В статье рассматриваются ключевые факторы, оказывающие влияние на эффективность наставнической деятельности. Основное внимание уделяется компетенциям и личностным качествам наставников, мотивации участников процесса, организации программы наставничества, атмосферным условиям в образовательной среде, а также ресурсному и методическому обеспечению. Представлены критерии оценки эффективности наставнической деятельности, а также подчеркивается значение регулярного мониторинга и обратной связи в данном процессе. На основании анализа предложены рекомендации для повышения результативности внедрения наставничества в образовательных учреждениях. Данные выводы могут быть полезны руководителям учебных заведений, педагогам и разработчикам образовательных программ, заинтересованным в повышении качества подготовки кадров и формирования гармоничной образовательной среды.

**Ключевые слова:** наставничество, менторство, молодой специалист, образовательная организация, оценка эффективности, факторы эффективности.

**Ushakov V.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Chuiikova I.V.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## FACTORS INFLUENCING THE EFFECTIVENESS OF MENTORING IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Abstract.** Mentoring in educational organizations is an important tool for professional and personal development, forming the competencies of students and promoting the professional development of young specialists. The article considers the key factors influencing the effectiveness of mentoring. The main attention is paid to the competencies and personal qualities of mentors, motivation of participants in the process, organization of the mentoring program, atmospheric conditions in the educational environment, as well as resource and methodological support. The criteria for assessing the effectiveness of mentoring are presented, and the importance of regular monitoring and feedback in this process is emphasized. Based on the analysis, recommendations are proposed to improve the effectiveness of mentoring in educational institutions. These findings may be useful for heads of educational institutions, teachers and developers of educational programs interested in improving the quality of personnel training and forming a harmonious educational environment.

**Key words:** mentoring, mentoring, young specialist, educational organization, efficiency assessment, factors of efficiency.

Наставники в образовательных организациях играют ключевую роль в формировании профессиональных и личностных качеств обучающихся. Они помогают студентам и молодым специалистам адаптироваться к образовательной среде, развивать необходимые компетенции и навыки, а также способствуют их профессиональному росту. Наставники не только передают свои знания и опыт, но и вдохновляют, мотивируют и поддерживают своих подопечных, что способствует их успешной интеграции в профессиональное сообщество и повышению их уверенности в своих силах [1].

Поддержание высокого уровня знаний в актуальных формах обучения и наставничества также имеет критическое значение. Современные образовательные методы и формы наставничества должны эволюционировать в ногу с научно-техническим прогрессом и изменяющимися требованиями рынка труда. Это означает,

что программы наставничества должны быть гибкими, интерактивными и ориентированными на практическую пользу. Актуальные формы обучения, такие как проектное обучение и цифровые инструменты, позволяют сделать процесс наставничества более эффективным и доступным.

Высокий уровень знаний и современные формы обучения обеспечивают непрерывное профессиональное развитие наставников, что позволяет им оставаться компетентными и адаптироваться к новым тенденциям и технологиям. Это, в свою очередь, способствует улучшению качества образования и повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Таким образом, интеграция актуальных форм обучения и поддержание высокого уровня знаний в наставнической деятельности являются неотъемлемыми компонентами успешного функционирования и развития образовательных организаций.

Рассмотрим подробнее факторы, влияющие на эффективность наставничества в образовательной организации, могут быть разделены на несколько основных групп:

**1. Профессиональные компетенции наставников.** Имеется в виду уровень подготовки и опыт работы наставников, их знание предметной области, умение работать с учащимися разного уровня подготовки и т.д. Успешный наставник должен обладать как профессиональными, так и коммуникативными навыками. Важно, чтобы наставник был отлично знаком с предметной областью и понимал специфику работы с подопечными. Так же важна способность вдохновлять, направлять и мотивировать, которое является ключевым фактором успеха наставничества.

Для повышения своей квалификации и ориентации в современных методах обучения наставник должен самостоятельно проходить курсы специальной подготовки: тренинги, курсы повышения квалификации, семинары для наставников способствуют более эффективной реализации программы.

**2. Взаимодействие между наставником и учеником.** Взаимодействие между наставником и учеником является одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность наставничества в образовательной организации. Качество этого взаимодействия напрямую отражается на уровне восприятия, мотивации и достижения учеником поставленных целей. Эффективное взаимодействие строится на нескольких принципах [2].

Важным аспектом является доверие. Ученик должен ощущать, что наставник искренне заинтересован в его успехах и готов предоставить поддержку в сложных ситуациях. Доверительные отношения способствуют открытому обмену мнениями и информацией, что, в свою очередь, помогает наставнику лучше понимать потребности и проблемы ученика.

Также важна коммуникация. Наставник должен обладать навыками активного слушания и умением ясно и доступно излагать свои мысли. Эффективная коммуникация помогает устанавливать четкие цели, обсуждать прогресс и корректировать действия в процессе обучения. Регулярные обратные связи от наставника повышают осведомленность ученика о своих сильных и слабых сторонах и направляют его усилия в нужное русло.

Необходимо учитывать индивидуальный подход. Каждый ученик уникален, и наставник должен адаптировать свои методы и подходы к индивидуальным особенностям и потребностям обучаемого. Это способствует более глубокому пониманию материала и развитию личностных качеств, необходимых для профессионального роста.

**3. Поддержка со стороны руководства образовательной организации.** Поддержка со стороны руководства образовательной организации играет ключевую роль в обеспечении эффективности наставничества, создавая условия для его успешного функционирования и развития. Руководство, выступая в качестве инициатора и координатора наставнической деятельности, оказывает влияние на множество факторов, определяющих успех данной практики.

Прежде всего, важным элементом является создание благоприятной организационной среды. Руководство должно формировать культуру, поддерживающую наставничество как важный элемент образовательного процесса. Это включает признание важности наставничества, поощрение его внедрения и демонстрацию заинтересованности в результатах данной деятельности. Позитивная атмосфера в коллективе способствует большей вовлеченности наставников и учеников в процесс взаимодействия.

Кроме того, руководство должно обеспечивать доступ к ресурсам. Для эффективного наставничества необходимы как материальные, так и нематериальные ресурсы. Руководство может предоставлять учебные материалы, организовывать специализированные тренинги для наставников, а также выделять время для проведения качественной работы с учениками. Также важно инвестировать в программное обеспечение и технологии, поддерживающие взаимодействие между наставником и учеником.

**4. Обратная связь.** Обратная связь является одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность наставничества в образовательной организации, поскольку она способствует укреплению взаимодействия между наставником и подопечным, улучшению образовательных результатов и созданию доверительной атмосферы. Грамотно организованная обратная связь помогает определить сильные и слабые стороны взаимодействия, скорректировать процесс наставничества и повысить его качество.

Прежде всего, важным аспектом обратной связи является ее регулярность. Постоянное взаимодействие между наставником и подопечным позволяет контролировать прогресс, своевременно выявлять возникающие трудности и корректировать подходы к их решению. Регулярная обратная связь обеспечивает системный характер процесса наставничества, помогая поддерживать высокий уровень мотивации всех участников.

Кроме того, качество обратной связи определяется конкретностью и конструктивностью. Наставник должен давать четкие и понятные рекомендации, избегая общих формулировок и неконструктивной критики. Конструктивная обратная связь направлена на развитие подопечного: она должна включать анализ достигнутых успехов, детальный разбор ошибок и подсказки по их устранению, а также рекомендации для дальнейшего прогресса [1].

Важным элементом эффективной обратной связи является двусторонняя коммуникация. Необходима вовлеченность обеих сторон: наставника, который предоставляет рекомендации, и подопечного, который делится своими мыслями, трудностями и потребностями. Наставник должен умело выслушивать своего подопечного, проявлять эмпатию и оказывать поддержку в сложных ситуациях. Такой подход помогает выстраивать доверительный и продуктивный диалог между участниками.

**5. Использование современных технологий.** В современном мире растет значение использования информационных технологий в образовательном процессе, и наставники должны уметь эффективно использовать их в своей работе.

Важную роль играет доступность коммуникационных инструментов, таких как мессенджеры, видеоконференции, электронная почта и специализированные платформы для взаимодействия. Современные технологии позволяют наставнику и подопечному поддерживать постоянный контакт, независимо от их географического положения. Возможность оперативной связи помогает быстро решать возникающие вопросы, обсуждать текущие задачи и отслеживать прогресс в реальном времени.

Существенно повышает эффективность наставничества использование образовательных онлайн-платформ. Такие ресурсы обеспечивают доступ к учебным материалам, практическим заданиям, тестам и различным интерактивным инструментам. Наставники могут индивидуализировать учебный процесс, подбирая материалы, соответствующие уровню и темпу обучения подопечного. Кроме того, платформы с автоматической системой проверки заданий снижают нагрузку на наставника, высвобождая его время для личного общения с подопечным [4].

Визуализация и интерактивные средства обучения также оказывают положительное влияние на успех наставничества. Технологии позволяют создавать виртуальные доски, интерактивные презентации, онлайн-курсы и обучающие видео, которые делают сложные темы более понятными и увлекательными. Использование таких материалов помогает развить интерес подопечного к обучению и упрощает восприятие сложной информации [3].

Таким образом, для повышения эффективности наставничества в образовательной организации необходимо уделять особое внимание подготовке и развитию компетенций наставников, обеспечению качественного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, поддержке со стороны администрации, организации конструктивной обратной связи и активному использованию современных технологий. Если уделять достаточно времени и ресурсов для развития этих факторов, то это позволит наставникам создать оптимальные условия для достижения высоких образовательных результатов и успеха подопечных.

#### **Список используемых источников:**

1. Пахневская, О.Г., Романченко, М.К. Наставничество: опыт применения в среднем профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3 (39).
2. Руденко, И.В., Саркисова, И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов // Научен вектор на Балканите. – 2021. – № 2 (12).
3. Леонова, О.В. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2015. – № 12 (52).
4. Ладилова, Н.А. Цифровые ресурсы в практике наставнической деятельности российских образовательных организаций // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 3 (61).



**Фаткова Н.Д.,**  
учитель-дефектолог  
КОУ «Сургутская школа для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Сургут, Россия

### **ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФАООП ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Аннотация.** В статье описан практический опыт применения технологии учебного сотрудничества в обучении младших школьников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Раскрыты формы учебного сотрудничества, поэтапная организация работы в группе и результаты использования технологии сотрудничества.

**Ключевые слова:** обучающиеся с умственной отсталостью, учебное сотрудничество, работа в группах, учебное взаимодействие.

**Fatkova N.D.,**  
Teacher-defectologist  
«Surgut School for Students with Disabilities»,  
Surgut, Russia

### **TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL COOPERATION AS AN EFFECTIVE A WAY TO IMPLEMENT THE REQUIREMENTS OF THE FAOOP FOR STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)**

**Abstract.** The article describes the practical experience of using the technology of educational cooperation in teaching younger students with mild mental retardation (intellectual disabilities). The forms of educational cooperation, the step-by-step organization of work in the group and the results of using the technology of cooperation are revealed.

**Key words:** students with mental retardation, educational cooperation, group work, educational interaction.

**«Способности проявляются  
в деятельности и в ней же формируются»**  
Сергей Леонидович Рубинштейн,  
советский психолог и философ

Современная система образования предъявляет ряд обязательных требований к организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Период модернизации образования, особенности государственной политики в области школьного образования на современном этапе, реализация федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья и введение Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФАООП УО), обусловили необходимость важных изменений в определении способов организации педагогического процесса в обучении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Основной целью реализации ФАООП обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1) является создание условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, обеспечивающих усвоение ими социального и культурного опыта. Таким образом, образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое. Образовательный процесс получил новое направление – это формирование умения применять полученные знания в ситуациях, отличающихся от тех, в рамках которых получены эти знания. Перед педагогами стоит важная задача организации уроков с применением системно-деятельностного подхода, использования современных и активных форм обучения, вовлекающие каждого обучающегося в учебный процесс и формирующие познавательные действия [4].

Выдающийся советский и российский педагог-практик, ученый-дидакт, активный сторонник коллективного обучения, Виталий Кузьмич Дьяченко, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе практически исключается сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению учебным процессом, так как руководит учебным процессом один лишь учитель. Коллективное обучение, по его мнению, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член коллектива активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной деятельности [1].

В традиционном уроке принято учитывать активность, успешность учащихся по поднятым рукам, или по ответам отдельных обучающихся перед классом. А если школьник в силу своих психологических особенностей не может публично выступать? Таким образом, возрастает значимость организации такой деятельности на уроке, в которой каждый школьник будет чувствовать себя уверенно и комфортно, где он сможет раскрыть свой потенциал.

При таком подходе на первое место выходит технология обучения в сотрудничестве, как эффективный способ реализации учебного процесса, который предполагает взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем. Результатом использования данной технологии на уроках является не только формирование знаний, умений и навыков по учебным предметам, но и формирование умения сотрудничать, принимая во внимание желания и действия партнёра; умения понимать эмоциональное состояние участников совместного действия; умения проявлять инициативность для поиска информации; умения решать конфликты.

Но при введении технологии учебного сотрудничества в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо учитывать ряд особенностей. Умственная отсталость – это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного органического поражения центральной нервной системы. Это такая особенность развития, при которой наблюдаются не только интеллектуальные нарушения и особенности развития, но и нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы, поведения, в физическом развитии. Обучающиеся с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при усвоении программного материала, у них не возникает потребность во взаимодействии на уроках, часто ученики не умеют устанавливать и поддерживать контакт. Тем не менее, развитие ребенка с легкой умственной отсталостью представляет собой поступательный процесс, приводящий к качественным изменениям в познавательную деятельность детей и в их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза [3].

Целью же коррекционного обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является успешная социализация в окружающей и социальной среде, стимулирование активности школьника, формирование навыков взаимодействия, коммуникации, сотрудничества.

Решить данную цель при правильной организации помогает технология учебного сотрудничества, т.к. формы (структуры взаимодействия), используемые при применении данной технологии, позволяют создать более широкие контакты между школьниками, чем при традиционных формах классно-урочной системы.

Применение технологии сотрудничества на уроках с обучающимися имеющими умственную отсталость важно вводить постепенно, начиная формировать навыки совместной деятельности еще с первых классов, создавая условия для совместной деятельности детей в учебном процессе. После того, как у первоклассников сформируется учебное поведение и навыки элементарной учебной деятельности, можно использовать на уроках работу в паре и в мини-группах. Учитель предлагает выполнить учебное задание по теме урока, объединяя учеников в пары (мини-группы). На данном этапе педагогу необходимо следить, чтобы ученики работали сообща, учить детей взаимодействовать друг с другом. По мере формирования у обучающихся с интеллектуальными нарушениями базовых учебных навыков можно вводить на уроках работу в группах.

Схема учебного сотрудничества заключена в том, что дети непосредственно взаимодействуют друг с другом, а учитель, оставаясь центральной фигурой обучения, специально организует их сотрудничество. Коррекционно-развивающее обучение основывается на специальных дидактических принципах, которые необходимо соблюдать при планировании и организации уроков с обучающимися имеющими интеллектуальные нарушения. Принцип – руководящая идея, основное правило совместной деятельности.

1. Принцип педагогического оптимизма. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие ребенка застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться.

2. Принцип индивидуальной ответственности (успех и неуспех команды зависит от удач или неудач каждого).

3. Принцип равных возможностей (настоящие результаты сравниваются с собственными ранее достигнутыми результатами).

4. Принцип поощрений (группа получает одну на всех в виде балльной оценки, какого-то сертификата, значка отличия, похвалы и т.д.).

Для внедрения и использования организации обучения в сотрудничестве, для вовлечения каждого ученика в активную познавательную деятельность, в независимости от психофизиологических особенностей обучающихся, для обучения культуре общения, необходимо постепенно и терпеливо формировать у учеников следующие навыки:

- взаимодействовать в группе с любым партнером или партнерами;
- работать активно, серьезно относясь к порученному заданию;
- вежливо и доброжелательно общаться с партнерами;
- испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всего класса;
- полностью осознавать, что совместная работа в группах – это серьезный и ответственный труд.

Все это ведет к прочному осознанию того, что каждый обучающийся может внести вклад в общее дело. При проведении урока с применением технологии учебного сотрудничества, важно соблюдать этапы работы в группе:

- 1) комплектование (формирование) групп;
- 2) объяснение задания и правил работы в группе;
- 3) распределение ролей в группах;
- 4) контроль учителя за ходом работы в группах;
- 5) выступление групп с результатом работы;
- 6) рефлексия работы групп.

Одно из важных условий эффективной организации обучения в сотрудничестве является правильное формирование групп. Комплектование групп может происходить случайным способом либо заранее продуманное педагогом. При этом в расчет надо брать два признака: уровень учебных успехов учащихся и характер межличностных отношений. Решение задач лучше всего осуществляется в группе, состоящей из сильных и слабых учащихся, где и создаются более благоприятные условия для взаимодействия и сотрудничества. При комплектовании групп педагогу важно учитывать характер межличностных отношений учащихся. Психолог Ю. Н. Калюткин по этому поводу пишет: «В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх» [2, с. 119].

Способ комплектования «случайных групп» можно проводить через игровую форму. Например, на уроке русского языка по теме «Гласные после шипящих» ребятам предлагается разделить на две группы следующим образом: ученики выбирают карточку с изображением предмета, находят в названии предмета сочетание ЖИ или ШИ, и определяют группу, в которой будут работать. В такие группы соберутся дети с разными интеллектуальными возможностями и личными предпочтениями в общении, что может послужить более тщательному контролю со стороны педагога и новой возможностью взаимодействия для учеников класса.

Что касается количественного состава группы, то исходя из опыта работы, можно утверждать, что группа из трех-четырех человек более работоспособна и продуктивна.

Вторым этапом является обязательное проговаривание обучающимися, правил работы в группе, которое ученики совместно с педагогом могут составить заранее (нарисовать плакат, либо сделать памятки). Данный этап способствует развитию регулятивных учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Дети настраиваются на успешную работу в группе, называют правила и в дальнейшем стараются их соблюдать.

Также на втором этапе происходит объяснение цели для предстоящей работы группы. Педагогу важно четко и понятно сформулировать цель или проблемный вопрос для участников группы, учитывая возможности каждого ученика в отдельности. Одна и та же учебная задача для одних является сложной, для других – легкой. Одни понимают учителя сразу, другим надо повторить, а третьим необходимо еще раз разъяснить.

Третий этап распределения ролей в группе, является очень важным в организации учебного сотрудничества. С целью вовлечения всех обучающихся в общую работу, необходимо распределить заранее подготовленные роли, в соответствии с возможностями учеников. Например, если учащийся хорошо пишет, он может выполнить роль «Секретаря», хорошо читающий ребенок выполнить роль «Чтеца», хорошо говорящий ребенок может быть «Докладчиком» и выступить с результатом работы группы. Данный подход в распределении ролей, позволяет каждому ученику (и сильному и слабому) внести свой вклад в общее дело, тем самым повышается самооценка ребенка и как следствие учебная мотивация. На начальных этапах внедрения работы в группе педагог помогает ученикам выбрать роль в соответствии с их возможностями, далее ученики справляются с выбором сами, стараются меняться в исполнении ролей, пробовать себя в разных ролях.

Работу в группе учитель контролирует со стороны. При возникновении необходимости, учитель ненавязчиво корректирует деятельность детей, направляет учащихся к правильному решению учебного задания, побуждает детей к активному поиску.

После выступления групп с результатом работы, учитель вместе с учениками делает выводы, обобщает выполненные задания, обращает внимание на ошибки или успехи.

Обязательным условием на последнем этапе работы в группе является проведение рефлексии. Необходимо проанализировать работу в группе, выявить эмоциональное отношение детей к совместной деятельности, обсудить, что получилось, а в чём были трудности. Это помогает в построении дальнейшей работы по формированию навыков сотрудничества между сверстниками.

Многолетний опыт систематического использования технологии учебного сотрудничества на уроках и педагогические наблюдения за динамикой развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволяют сделать вывод об эффективности данной технологии, заключающейся в следующем:

- создаются условия совместной активной деятельности для обучающихся в классе, тем самым каждый ученик раскрывает свой потенциал и чувствует себя комфортно в коллективе сверстников;
- улучшается психологический микроклимат на уроке, мотивация к учебной деятельности;
- формируются коммуникативные навыки: умение общаться со сверстниками, договариваться, делать выводы, помогать другим;

- повышаются познавательные учебные действия и познавательная активность, знания усваиваются прочнее;
- формируются регулятивные учебные действия, связанные с умением контролировать и планировать деятельность.

Обучение в сотрудничестве привносит новизну в организацию учебного процесса, способствует развитию социально значимых отношений между учителем и группой учащихся, и учащихся между собой.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что коллективная работа в группах формирует у обучающихся с интеллектуальными нарушениями не только умение взаимодействовать друг с другом, она способствует наиболее качественному усвоению учебного материала, создает возможность наиболее успешной социализации.

**Список использованных источников:**

1. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Калюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Приказ Мин. Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1026.

**Чуйкова И.В.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ**

**Аннотация.** В статье представлена модель подготовки студентов педагогического вуза по подготовке вожатых для работы в детских оздоровительных лагерях. Так же, представлен опыт деятельности профильного студенческого педагогического отряда «Клюква» в ДОЛ.

**Ключевые слова:** модель подготовки, вожатый, детский оздоровительный лагерь, педагогический отряд.

**Chuikova I.V.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **ON THE ISSUE OF THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO WORK IN CHILDREN'S HEALTH CAMPS**

**Abstract.** The article presents a model of training students of a pedagogical university to train counselors to work in children's health camps. Also, the experience of the activity of the profile student pedagogical group "Cranberry" in the DOL is presented.

**Key words:** training model, counselor, children's health camp, pedagogical team.

В настоящее время в обществе большое внимание уделяется системе подготовки к летнему отдыху детей и подростков. Как мы знаем, что наиболее распространенной формой организации летнего отдыха детей, подростков и юношества являются детские оздоровительные образовательные лагеря.

Согласно ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ с изменениями и дополнениями от 02.12.2013 г. № 328-ФЗ) отдых детей и их оздоровление предполагает совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала, профилактику заболеваний, занятие физической культурой, спортом и туризмом, формирование навыков здорового образа жизни, соблюдение режима питания и жизнедеятельности.

Летние каникулы для школьников – это восстановление здоровья, развитие творческого потенциала, совершенствование личностных возможностей, приобщение к культурным образовательным ценностям, включение в систему новых социальных связей, воплощение собственных планов и удовлетворение индивидуальных интересов в личностно значимых сферах деятельности.

Как организовать жизнь в лагере, чтобы она помогла каждому ребенку и педагогу в их развитии, и при этом учесть особенности летнего каникулярного времени, специфические природные условия, интенсивность жизнедеятельности, временный характер объединений и т.д. На этот вопрос необходимо искать ответы, проектируя и организуя лагерные смены.

Очень долго существовало ошибочное мнение, что любой человек, даже без специального образования может справиться с работой в детском лагере. Однако, любая работа с детьми, тем более в сфере их социального самоутверждения, не терпит методов проб и ошибок, авторитарного воспитательного воздействия взрослых, далеких от детства.

Сегодня актуальным является решение проблемы эффективной подготовки кадров для детских образовательно-оздоровительных учреждений.

Успех работы летнего оздоровительного лагеря во многом зависит от уровня подготовки педагогических кадров, их правильной ориентации на современного ребенка, их знаний и умения общаться с детьми, сотрудничать в творческой деятельности и компетентно подходить к оценке своих возможностей и состояния здоровья.

Работа с детьми требует от педагогов (вожатого) самых разнообразных знаний и умений. Она строится на основе широкой эрудиции, знаний детской психологии, управления процессом развития личности ребенка и детского коллектива, педагогических основ воспитания. Педагог (вожатый) должен быть мастером на все руки и при этом непременно оставаться духовным наставником детей, формирующим их мировоззрение и характер, способствующим их личностному росту. Воспитательный процесс сегодня настолько сложен, что в нем может участвовать не каждый, нужна подготовка, опыт и желание работать с детьми.

В Сургутском государственном педагогическом университете создана модель системы подготовки педагогических кадров в образовательно-оздоровительных организациях.

Прежде всего, необходимо отметить, что в учебные планы для студентов 3 курсов 6 факультетов, которые выходят на летнюю педагогическую практику, включена программа дисциплины «Основы вожатского дела». Данная программа была рекомендована Министерством образования и науки РФ. Целью освоения дисциплины является обеспечение базовой теоретической и практической подготовки обучающихся к работе вожатого в детских оздоровительных лагерях и образовательных организациях, направленной на личностное развитие подрастающего поколения и формирование системы нравственных ценностей, активной гражданской позиции и ответственного отношения к себе и обществу.

Изучение дисциплины опирается на знания обучающихся, полученных в ходе освоения разных дисциплин, таких как: «Основы безопасности жизнедеятельности», «Психология», «Педагогика» и других.

Процесс изучения данной дисциплины направлен на освоение общекультурных, общепрофессиональных компетенций в области педагогической деятельности.

Программа направлена на изучение всех сфер жизнедеятельности детских оздоровительных организаций, с такими как: История вожатского дела; Нормативно-правовые основы вожатской деятельности; Психолого-педагогические основы вожатской деятельности; Сопровождение деятельности детского общественного объединения; Организация жизнедеятельности временного детского коллектива; Профессиональная этика и культура вожатого и др.

Значимое внимание мы уделяем технологии работы вожатого в образовательной организации и детском лагере, основам безопасности жизнедеятельности детского коллектива, а также информационно-медийному сопровождению вожатской деятельности.

Лекционные занятия позволяют интегрировать знания, получаемые в ходе изучения многих учебных дисциплин, определить место методики и технологии педагогического процесса в профессиональной подготовке студентов, а практические занятия предусматривают овладение умениями и навыками работы с детьми и освоение на практике творческих идей через реализацию социальных проектов.

Таким образом, мы видим, что дисциплина «Основы вожатского дела» формирует готовность обучающихся к практической профессиональной деятельности.

В рамках учебного процесса в нашем университете также организован факультатив «Подготовка студентов к летней педагогической практике». Данный факультатив готовит студентов к практической деятельности обучающихся к работе вожатого в детских оздоровительных лагерях и образовательных организациях. На занятиях студенты отрабатывают педагогическое мастерство вожатого, решают педагогические ситуации, а также отрабатывают технику игры.

В результате прохождения данной практики обучающийся должен приобрести следующие компетенции в соответствии с ФГОС ВО:

*Общепрофессиональные (ОПК):*

- способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

- готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса.

*Профессиональные (ПК):*

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета.

- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса.

- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

Таким образом, можно сказать, что студенты, выходя на летнюю педагогическую практику, имеют практический опыт работы с детьми в детских оздоровительных лагерях и образовательных организациях.

Необходимо отметить, что в Сургутском государственном педагогическом университете с 2016 года разработана круглогодичная программа подготовки кадров к организации летнего отдыха «Школа вожатых». «Школа вожатых» (ШВ) рассчитана на обучение и подготовку молодежи к работе со временными детскими коллективами в условиях оздоровительно-образовательных лагерей. Цель данной программы – подготовка педагогических коллективов для работы в детских оздоровительных лагерях.

Для участия в программе приглашаются студенты 1-4 курсов педагогических и не педагогических направлений. Программа реализуется на факультете психологии и педагогики кафедры педагогического и специального образования БУ «СурГПУ». В содержание программы включены теоретические, практические и творческие виды деятельности со студентами.

Создание педагогических отрядов студентов СурГПУ и их подготовка основана на социальном заказе различных структурных подразделений администрации учреждений, организаций города, района и округа.

Подготовкой по программе «Школа вожатых» занимаются приглашенные практики, опытные вожатые педагогического отряда «Клюква», проработавшие смены в таких лагерях, как МДЦ «Артек», ДОЛ «Этноград», ДСОЛ «Глобус». Курируют программу подготовки руководитель студенческого педагогического отряда.

Мы готовим вожатых, которые в процессе обучения получают знания в области детской психологии, методов работы с детьми и узнают все о детском оздоровительном лагере.

Спецификой нашей программы является разбиение обучения на два взаимосвязанных блока: теории и практики. Теорию преподают командир и комиссар педагогического отряда «Клюква» и руководитель «Школы вожатых». Практику ребята изучают особым образом: в начале обучения все желающие научиться вожатскому делу распределяются на 3 отряда, у каждого из которых есть два опытных наставника – бойца СПО «Клюква». На лекциях ребята изучают теоретический материал, а на практиках отработывают свои знания. Таким образом, в дружеской, пропитанной детством и лагерем атмосфере, наши ученики участвуют в мастер-классах и тренингах, слушают лекции, учатся самостоятельно проводить мастер-классы, игры и отрядные мероприятия, проводят огоньки.

Важным отчетным мероприятием для наших учеников является концерт, посвященный знакомству отрядов. Концертное мероприятие является отличной возможностью для ребят проявить свои творческие способности, побороть страх сцены, научиться готовить творческие выступления, тематические видеоролики, узнать культуру поведения в зале и просто сплотиться со своим отрядом и стать по-настоящему единой командой.

В результате обучения при успешном прохождении итогового экзамена, который состоит из двух частей: подготовки отчетного выступления отрядом и индивидуального экзамена по билетам, ребята получают удостоверение о повышении квалификации с присвоением квалификации «Вожатый», который даёт возможность работать в детских оздоровительных лагерях по всей России.

Студенты, объединенные в педагогические отряды, наработывают практический опыт, участвуют в проектной и творческой деятельности. В настоящее время в нашем университете реализуют свою деятельность 3 педагогических отряда, которые имеют разное направление работы. Так, например, педагогический отряд «Клюква» проводит образовательные и культурно-досуговые мероприятия при дворовых площадках г. Сургута, а так же готовят студентов к работе в загородных детских лагерях; педагогический отряд «ПРОДобро» реализует свою деятельность в специализированных учреждениях с детьми с ОВЗ; педагогический отряд «Содружество» реализует свою деятельность с образовательными организациями г. Сургута по системе «Российское движение школьников».

Хотелось бы отметить, что бойцы СПО «Клюква» участвуют в конференциях, форумах, профессиональных конкурсах всероссийского, регионального, локального уровня.

Таким образом, деятельность профильного отряда Сургутского государственного педагогического университета набирает обороты и позиционирует Югру как регион талантливой молодежи.

Необходимо отметить, что в университетскую систему подготовки кадров для детских образовательно-оздоровительных учреждений включено и дополнительное профессиональное образование. Так, в Сургутском государственном педагогическом университете разработана программа повышения квалификации «Детский оздоровительный отдых в современных условиях: нормативно-правовые, организационные и методические аспекты» и ежегодно проводится обучение педагогов по этой тематике (75-100 человек ежегодно). Данные курсы предназначены для педагогов, начальников оздоровительных лагерей, методистов, педагогов-организаторов каникулярного отдыха детей. Меняются требования, подходы, содержательные ориентиры в вопросах организации отдыха детей и их оздоровления. Эта программа призвана восполнить, обновить профессионально-педагогические компетентности работников образования, осуществляющих организацию летнего отдыха детей в оздоровительных учреждениях разных типов; помочь педагогам в овладении вариативными технологиями и моделями организации воспитательной работы в рамках современной каникулярной педагогики. Занятия проводят педагоги высшей категории (кандидаты педагогических наук, доценты). Педагоги постоянно повышают свою квалификацию.

Необходимо отметить, что перспективность программы состоит в возрастающих требованиях к уровню подготовки педагогических кадров по организации летнего отдыха детей.

Таким образом, можно сказать, что в Сургутском государственном педагогическом университете подготовка педагогических кадров для работы в организациях отдыха детей и их оздоровления проводится системно и успешно.

#### **Список использованных источников:**

1. Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности: методические рекомендации / сост.: Т.Н. Владимирова, А.В. Фелкина; под ред. Т.Н. Владимировой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 36 с. – ISBN 978-5-4263-0514-4. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/75972.html>
2. Педагогика детского оздоровительного лагеря: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») / [М.М. Борисова и др.]; под ред. М.М. Борисовой. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 214, [2] с. – (Высшее образование. Бакалавриат). – ISBN 978-5-16-012565-7: 661-50.
3. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Формирование профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда. – 2021. – С. 268-272.

## ТРЕК 7.

# ОТКРЫТОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

---

УДК 376.1

**Базга О.М.,**  
учитель-дефектолог  
КОУ «Радужнинская школа для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»,  
г. Радужный, Россия

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**Аннотация.** В условиях реализации инклюзивного образования входят много изменений, характеризующихся рядом трудностей в обучении и воспитании. Эти трудности обусловлены тем, что педагоги реализующую инклюзивную практику зачастую не готовы к ней. Поэтому создание службы психолого-педагогического сопровождения педагогов в инклюзивном образовании занимает важное место.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, педагог.

**Bazga O.M.,**  
Teacher-defectologist  
KOU «Raduzhninskaya school for students with disabilities»,  
Raduzhnyy, Russia

## PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: DIFFICULTIES AND SOLUTIONS

**Abstract.** In the context of the implementation of inclusive education, there are many changes characterized by a number of difficulties in learning and upbringing. These difficulties are due to the fact that teachers implementing inclusive practice are often not ready for it. Therefore, the creation of a psychological and pedagogical support service for teachers in inclusive education occupies an important place.

**Key words:** inclusion, inclusive education, psychological and pedagogical support, teacher.

В России на рубеже 1980-1990 гг. появились первые образовательные учреждения, основанные на инклюзии. В нашей стране реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья» началась с осени 1992 года. С 1 сентября 1996 года коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». И тогда же появились рекомендации учреждениям дополнительного профессионального образования ввести подобные курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ. Сегодня приняты серьезные государственные решения в сфере образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. 3 мая 2012 года Президент России Д. Медведев подписал закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов на территории Российской Федерации. Статья 24 Конвенции прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях.

Инклюзивное (франц. Inclusive – включающий в себя, от лат. Include – включаю, заключаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями.



Инклюзивное образование – процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их психических, интеллектуальных, физических и иных особенностей, включены в общую систему образования, в которой учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная поддержка. Основным критерием эффективности инклюзивного образования является социальная адаптация и социализация, а в дальнейшем профессиональная и трудовая адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Целью инклюзивного образования является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование базируется на восьми принципах:

1. Каждый человек способен чувствовать и думать.
2. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
3. Все люди нуждаются друг в друге.
4. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
5. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
6. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Инклюзивный процесс в образовании сегодня понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие обучающихся с особыми потребностями в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении.

На территории РФ инклюзивное образование регулируется следующей нормативной базой (Табл. 1).

Таблица 1

#### Нормативная база инклюзивного образования

| №   | Нормативная база инклюзивного образования                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | «Об образовании в Российской Федерации» – Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.                                                                                                                                                                                      |
| 2.  | «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – Закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ с дополнениями и изменениями.                                                                                                                                                       |
| 3.  | «О порядке и условиях признания лица инвалидом» – Постановление правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95 (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.04.2008 № 247).                                                                                                                              |
| 4.  | Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» – Утверждена Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271.                                                                                                                                                  |
| 5.  | «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» – Письмо Минобрнауки РФ от 16.04.2001 № 29/1524-6.                                                                                                                |
| 6.  | «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» – Письмо Минобрнауки РФ от 16 января 2002 года № 03-51-5ин/23-03.                                                                                                                 |
| 7.  | «О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов с задержкой психического развития» – Письмо Минобрнауки РФ от 30 мая 2003 г. № 27/2887-6.                                                                                                  |
| 8.  | «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» – Письмо Минобрнауки РФ от 03.04.2003 № 27/2722-6.                                                                                                                                                                                    |
| 9.  | «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» – Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06.                                                                                                              |
| 10. | «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» – Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 №27/901-6.                                                                                                                                     |
| 11. | «Методические рекомендации о деятельности 10-12 классов в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида с углубленной трудовой подготовкой» – Письмо Минобрнауки РФ от 19 июня 2003 г. № 27/2932-6.                                                                               |
| 12. | Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».                                                                                                                                                                                                              |
| 13. | «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015. |
| 14. | «Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы». Приложения № 2 и № 3 к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4.08.2008 г. № 379н.                                           |

Инклюзия, предполагает, что у каждого ребенка есть потенциал быть принятым в пространство школы и общества.

Инклюзия охватывает социальные аспекты жизни. В образовательном учреждении должна быть прежде всего создана моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Успешная инклюзия обучающихся с ОВЗ в общеобразовательные классы требует большого разнообразия способов поддержки именно от педагога (качественный новый уровень требований к личности педагога, к его профессионализму). Профессиональная компетентность педагогов, реализующих обучение, развитие и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных условий инклюзивного образования.

Педагог является центральной фигурой, реализующей инклюзивные процессы, создающей психолого-педагогические условия для интеграции ребенка с ОВЗ в образовательное пространство. Важной компетентностью педагога является умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития обучающегося и отслеживать динамику развития ребенка, видеть индивидуальные возможности каждого обучающегося, уметь адаптировать программу обучения, уметь хвалить, большую роль играет и отношение педагога к ребенку, отношение к результату достижений обучающегося. Педагог должен быть готов принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Но, одной из главных характеристик педагога является готовность работать в команде специалистов, готовность к изменениям. В условиях развития и реализации инклюзивного образования педагоги нуждаются в психологической поддержке, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – важный компонент психолого-педагогической помощи в целом. Битянова М.Р. отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде. В словаре С.И. Ожегова понятие «сопровождение» раскрывается через глагол «сопровождать» – следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения педагогов, участвующих в инклюзивной практике:

- повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования;
- формирование навыков командной работы;
- формирование психологической культуры;
- овладение современными педагогическими технологиями;
- обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

Система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого – педагогического сопровождения должна быть ориентирована на следующие принципы (Табл. 2).

Таблица 2

#### Принципы психолого-педагогического сопровождения

| №  | Принцип                                | Содержание                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Принцип потенциала                     | <i>Ориентация на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.</i>                                                         |
| 2. | Принцип осознанности и ответственности | <i>Педагог должен быть уверен в своих силах, а это возможно только в том случае, если педагог ощущает полную ответственность за результаты своего труда. И важным моментом здесь становится, что бы цели профессиональной деятельности формулировал сам педагог.</i> |
| 3. | Принцип будущего                       | <i>Ориентироваться на потенциал педагога, а не на эффективность его предыдущей деятельности.</i>                                                                                                                                                                     |

Опыт инклюзивной практики показывает, что психологические трудности в образовательном учреждении могут быть не только у ученика, но психологические проблемы бывают и у педагога. Учителя в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются со следующими проблемами: профессиональная некомпетентность, недостаточность знаний, отсутствие (недостаточность) поддержки, эмоциональное истощение. На первом месте у педагогов, начинающих реализовать инклюзивную практику, возникает сопротивление, которое может иметь ряд причин: нежелание заниматься самообразованием, перестраиваться, увеличение объема работы, личная неопределенность, также сопротивление связано с необходимостью пускать в класс сопровождающего, тьютора ребенка с ОВЗ. Далее появляется страх-страх перед неизвестным, страх не справиться, страх вреда инклюзии для остальных участников образовательного процесса, страх оказаться некомпетентным, не получить помощи и поддержки. Еще одним барьером для педагогов является психологи-

ческая неготовность к работе с особыми детьми (чувство «брезгливости», личностные барьеры). Трудности педагогов, реализующих инклюзивное образование, ставят серьезные задачи не только перед специалистами, перед методическими службами, но и перед руководителями образовательных учреждений. Педагог нуждается с специализированной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в реализации подходов к индивидуализации обучения обучающихся с особыми потребностями, в категорию которых, в первую очередь попадают дети с ОВЗ.

Критерии готовности педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями:

✓ Знание психологических, возрастных и индивидуальных особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

✓ Гуманистическая позиция педагога по отношению к ребенку.

✓ Владение современными педагогическими технологиями.

✓ Личностно-ориентированный подход в коррекционной и образовательной деятельности.

✓ Владение навыками саморегуляции, способами саморазвития собственной личности и деятельности.

Факторы, снижающие риск возможных негативных тенденций со стороны коллектива педагогов.

1. Организация системы непрерывного повышения квалификации педагогов.

2. Организация школьной ПМПк.

3. Организация внутришкольных мероприятий (разнообразные формы педсоветов, диспуты, круглые столы, семинары и т.д.).

4. Психолого-педагогическое просвещение родителей (родительские конференции, родительский клуб и др.).

5. Возможность тьюторского сопровождения ребенка.

6. Психолого-педагогическое просвещение педагогов по вопросам воспитания и обучения обучающихся (семинары, консультации, видео, раздаточный материал).

7. Возможность оказания педагогам необходимой профессиональной и эмоциональной поддержки (со стороны администрации, со стороны коллег).

Методическая поддержка педагогов также играет важное значение для формирования профессиональной уверенности: разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, вовлечение родителей в педагогический процесс. Как показывает опыт инклюзивной практики, негативное отношение педагога к инклюзии меняется, когда педагог начинает работать с обучающимися с ОВЗ, приобретает свой педагогический опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников.

Развитие инклюзии в образовательном пространстве возможно при следующих условиях (Табл. 3).

Таблица 3

#### Условия инклюзивного образования

| №  | Условия необходимые для инклюзивного образования                                                                                                                                                        |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Переход от констатации необходимости развития инклюзивного образования к созданию единой государственной политики и нормативно-правовой базы развития инклюзивного образования.                         |
| 2. | Развитие инклюзивного образования в системе профессионального педагогического образования, создание центров по переподготовке педагогических работников для работы в учреждениях инклюзивного обучения. |
| 3. | Изменение ментальности педагогического сообщества, формирование позитивных установок и толерантного отношения у всех участников педагогического взаимодействия к «несхожести» (различию) обучающихся.   |
| 4. | Разработка новых психолого-педагогических технологий в решении образовательных задач.                                                                                                                   |
| 5. | Вовлечение в процесс развития инклюзивного образования представителей родительской общественности, общественных организаций и других заинтересованных участников.                                       |

Итак, психологическая поддержка педагогов включает в себя:

– развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, добровольное согласие учителя принять особого ребенка, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы);

– работа в команде специалистов, реализующих инклюзивную практику (обучение, обмен информацией, проведение совместных учебных и вне учебных мероприятий с детьми, родителями).

Результатом психолого-педагогического сопровождения – является развитие и саморазвитие личности педагога, реализация его психолого-педагогических способностей, знаний, умений, навыков, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Таким образом, инклюзия – это комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще. Необходимость гибкой, быстрой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет высокие требования к личностным характеристикам специалиста инклюзивного образования.

Педагог сегодня должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной мобильности, эмпатийности, рефлексивности; коммуникативными и организаторскими способностями; быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Одной из основных задач для страны является образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это создание таких условий инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий.

**Список использованных источников:**

1. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дисс. ... докт. психол. наук / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУн-т им. П.Г. Демидова, 2000. – 447 с.
2. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. – С. 15-21.
3. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77-87.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцов. – М.: ОНИКС-ЛИТ; Мир и Образование, 2012. – 1376 с. – С. 17.
5. Романов, П.В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов: Научная книга, 2006. – 265 с.

**Байжаксина А.С.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Зырянова С.М.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

**Аннотация.** В данной работе рассматривается вопрос об оценке методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере работы с одарёнными детьми. Подчеркивается важность профессиональной подготовки педагогов для эффективного выявления и развития потенциала высокоодарённых воспитанников. Анализируются существующие методические подходы и ресурсы, а также роль методистов в поддержке педагогов. Выявляются основные проблемы и недостатки в методической помощи, что может негативно сказываться на качестве образовательного процесса. Предлагаются рекомендации по улучшению и адаптации методической поддержки для достижения лучших результатов в работе с одарёнными детьми.

**Ключевые слова:** одаренность, оценка методической поддержки, педагоги, дошкольная образовательная организация.

**Baizhaksina A.S.**, Master's stude»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Zyryanova S.M.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## ON THE ISSUE OF EVALUATING THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL TEACHERS FOR WORKING WITH GIFTED CHILDREN

**Abstract.** This paper considers the issue of evaluating the methodological support of teachers of children's educational organizations in the field of work with gifted children. The importance of professional training of teachers for the effective identification and development of the potential of highly gifted students is emphasized. The existing methodological approaches and resources are analyzed, as well as the role of methodologists in supporting teachers. The main problems and shortcomings in methodological assistance are identified, which can negatively affect the quality of the educational process. Recommendations are offered for improving and adapting methodological support to achieve better results in working with gifted people.

**Key words:** giftedness, assessment of methodological support, teachers, preschool educational organization.

Оценка методической поддержки педагогов ДОО в работе с одарёнными детьми является актуальной задачей, способствующей улучшению образовательного процесса и развитию потенциала талантливых детей. Актуальность оценки методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере работы с одарёнными детьми связана тем, что с каждым годом в образовательных организациях растёт количество детей с высокими способностями. Это требует от педагогов не только выявления талантов, но и применения специализированных методов и подходов для их развития.

Педагоги, работающие с одарёнными детьми, должны обладать определёнными знаниями и навыками, которые позволяют эффективно взаимодействовать с такими детьми. Оценка методической поддержки поможет определить, насколько подготовлены педагоги к этой задаче и какие дополнительные ресурсы им необходимы.

Эффективная методическая поддержка напрямую влияет на качество образования, получаемого одарёнными детьми. Оценка существующих программ и ресурсов позволит выявить недостатки и предложить пути их устранения. Одарённые дети имеют потенциал стать будущими лидерами и новаторами. Поддержка их развития является важной задачей для общества в целом, и оценка методической помощи педагогам поможет сформировать более эффективные стратегии работы с такими детьми.

Современные образовательные реформы требуют от педагогов гибкости и способности адаптироваться к новым условиям. Оценка методической поддержки поможет выявить, насколько эффективно образовательные организации справляются с этими вызовами и какие изменения необходимо внести в подходы к обучению одарённых детей.

В современном обществе с каждым разом растёт роль знаний и интеллектуального потенциала, должное внимание уделяется развитию способностей и талантов детей еще в дошкольном возрасте. Это вызвано тем, что именно в данный период формируются базовые навыки, способности и умения, а также формируется мотивация к обучению и саморазвитию. Одаренные дети требуют особого внимания и подхода в обучении, поэтому методическая поддержка педагогов дошкольных образовательных организаций является одним из ключевых факторов в развитии уникальных способностей этих детей.

Известно, что не существует какого-то стереотипа одаренности – каждый ребенок проявляет свои способности по-своему. Почти во всем одаренный ребенок такой же, как все дети, а уникален в чем-то немногом. Такие дети имеют уникальную способность: видеть в привычном уникальное и новое, необычное. Ребенок не только имеет возможность ощутить вкус интеллектуальной работы, он еще получает удовольствие. Одаренные дети обладают высоким потенциалом в определенной сфере, который требует специального развития и поддержки. К основным особенностям одаренных детей можно отнести:

- высокую интеллектуальную способность, когда ребенок имеет комплексный набор навыков и качеств, который позволяет ему эффективно мыслить, учиться и адаптироваться к окружающему миру;
- одаренный ребенок легко понимает и запоминает материал, а также может применять его на практике без значительных усилий, т.е. быстрое обучение;
- глубокое понимание материала, когда ребёнок способен не только запомнить информацию, но и осознать её смысл, связи;
- развитое воображение и творческая мысль, когда одаренный ребенок умеет представлять себе несуществующие вещи, ситуации или идеи. Способен мыслить нестандартно, находить оригинальные подходы к решению задач и комбинировать разные элементы для создания чего-то нового;
- более интенсивное переживание эмоций, когда ребенок глубоко и ярко ощущает чувства, таких как радость, грусть, страх или гнев.

К основным особенностям одарённых детей также можно отнести и специфические интересы, и увлечения, когда ребенок склонен к активному занятию определёнными темами или хобби, которые вызывают у него особый интерес и увлечение.

В связи с этим, методическая поддержка педагогов дошкольной образовательной организации должна отвечать следующим требованиям:

- индивидуализация обучения;
- развитие творческих способностей;
- содействие формированию мотивации к обучению;
- сотрудничество с родителями;
- постоянное совершенствование педагогических навыков.

Оценка методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций при работе с одаренными детьми действительно представляет собой сложную задачу и связана с несколькими проблемами:

- недостаток ресурсов, когда часто отсутствуют необходимые методические материалы и инструменты для работы с одаренными детьми, что затрудняет педагогам реализацию индивидуальных подходов;
- разнообразие одаренности, когда одаренность может проявляться в различных формах (музыкальная, художественная, математическая и т.д.), и педагогам сложно адаптировать свою методику под разные типы одаренности;
- отсутствие подготовки. К сожалению, не все педагоги имеют достаточную квалификацию или специальную подготовку для работы с одаренными детьми, что может снижать эффективность методической поддержки;
- недостаточная прозрачность процесса оценки, когда эффективная оценка одаренности требует применения специфических диагностических инструментов, которые не всегда доступны или известны педагогам;
- сложность оценки индивидуальных способностей и потребностей одаренных детей, когда педагогам сложно создать индивидуализированные программы, учитывающие потребности и интересы каждого одаренного ребенка, из-за ограниченного времени и ресурсов.
- нехватка поддержки со стороны администрации, часто отсутствует системная поддержка со стороны руководства учреждений, что затрудняет внедрение новых методик и программ;
- социальные и эмоциональные аспекты, где одаренные дети могут сталкиваться с трудностями в общении со сверстниками, и педагогам необходимо учитывать эти аспекты в своей работе;
- отсутствие объективных показателей эффективности методической поддержки, что означает нехватку четких и измеримых критериев, позволяющих оценить, насколько успешно педагоги помогают одаренным детям. Это затрудняет анализ результатов работы и принятие обоснованных решений для улучшения методик и подходов в образовании;
- необходимость в постоянном обновлении знаний: педагоги должны быть в курсе современных методов и подходов, что требует постоянного обучения и повышения квалификации.

Все эти проблемы, касающиеся вопроса оценки методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций при работе с одаренными детьми, требуют комплексного подхода и сотрудничества между педагогами, администрацией, родителями и специалистами для создания эффективной системы. Недостаточная компетентность педагогов в сфере работы с одаренными детьми, когда педагог не обладает необходимыми знаниями и навыками для эффективного обучения и поддержки таких детей, что может снижать качество образовательного процесса и ограничивать развитие их потенциала.

В связи с вышеперечисленными проблемами, разработка эффективных методов оценки методической поддержки педагогов ДОО при работе с одаренными детьми является актуальной задачей. Поэтому для улучшения процесса оценки методической поддержки педагогов в работе с одаренными детьми, можно использовать следующие рекомендации: изучать индивидуальные особенности и поведение одаренного ребенка. Это поможет совершенствовать систему развития способностей, а не только запаса знаний. Необходимо уделять внимание индивидуальности и дифференциации обучения на занятиях и в свободное время. Для этого можно выделить больше часов на индивидуальную работу с одаренными детьми. Преподносить материал на высоком уровне сложности – это позволит детям всё время подниматься до своего «потолка», тем самым поднимая свою планку всё выше. Создавать благоприятную атмосферу работы с детьми. Нужно быть доброжелательным, не критиковать. Проявлять чувство юмора при взаимодействии с одаренным ребенком. И наиболее важный аспект, это проявления настойчивости в работе по развитию определенных способностей ребенка.

Естественно, для разнообразия программы с учётом потребностей высокоодаренных воспитанников педагогам может потребоваться помощь методистов.

Соответственно, методисты могут предложить экспертные рекомендации, помочь в создании индивидуализированных подходов и предоставить актуальные ресурсы, что позволит педагогам более эффективно развивать потенциал одаренных детей и повышать качество образовательного процесса.

Разработать методы оценки индивидуальных способностей и потребностей одаренных детей, с помощью, например тестов, или опросов, а также разработать единые критерии оценки методической поддержки, включающих как количественные, так и качественные показатели. Организовать постоянное профессиональное развитие педагогов в сфере работы с одаренными детьми.

В заключении статьи важно подчеркнуть, что вопрос об оценке методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций в работе с одаренными детьми является не только актуальным, но и необходимой задачей для современного образования. Эффективная поддержка педагогов в этой области способствует не только выявлению и развитию индивидуальных способностей детей, но и созданию условий, способствующих их гармоничному развитию.

Первым шагом в этом направлении является осознание важности индивидуального подхода к каждому ребенку. Одаренные дети часто обладают уникальными способностями и интересами, которые требуют специального внимания и соответствующих методов обучения. Педагоги должны быть готовы адаптировать свои методы и подходы, чтобы максимально эффективно поддерживать развитие этих детей. Вторым важным аспектом является необходимость постоянного повышения квалификации педагогов. Участие в семинарах, тренингах и курсах повышения квалификации позволяет педагогам быть в курсе современных методик и подходов в работе с одаренными детьми. Это, в свою очередь, способствует более качественной методической поддержке и внедрению инновационных практик в образовательный процесс. Успешная реализация вышеуказанных рекомендаций позволит создать благоприятную среду для развития одаренных детей и обеспечить их успешное обучение. Это не только повысит качество образования, но и поможет раскрыть потенциал каждого ребенка, что в конечном итоге будет способствовать развитию общества в целом. Поэтому, важно помнить, что работа с одаренными детьми – это не только задача педагогов, но и вызов для всей образовательной системы, которая должна быть готова к изменениям и инновациям, и оценка методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций при работе с одаренными детьми является важным фактором в развитии способностей этих детей.

#### **Список использованных источников:**

1. Золотарева, А.В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учебное пособие для вузов / А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 184 с. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/537844> (дата обращения: 13.12.2024).
2. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – Москва: ТЦ-Сфера, 2005. – 96 с.

**Баширова С.В.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Зырянова С.М.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В статье говорится об актуальности проблемы профессионального развития педагогов дошкольного образования по музыкально-эстетическому воспитанию детей. Особое внимание авторы уделяют обоснованию нормативно-правовых документов по данному вопросу, а также созданию в ДОО организационно-управленческих условий.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие педагогов, музыкально-эстетическое воспитание, дети дошкольного возраста, организационно-управленческие условия.

**Bashurova S.V.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Zyryanova S.M.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE-EDUCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHERS IN MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN

**Abstract.** The article discusses the relevance of the problem of professional development of preschool teachers in musical and aesthetic education of children. The authors pay special attention to the justification of regulatory documents on this issue, as well as the creation of organizational and managerial conditions in preschool educational institutions.

**Key words:** professional development of teachers, musical and aesthetic education, preschool children, organizational and managerial conditions.

Во всем мире происходят радикальные процессы, которые существенным образом влияют на российское образование и на личность в целом. В этой связи необходимо формировать знания, умения, навыки, обеспечивающие гибкость и готовность личности быстро приспосабливаться к любым изменениям в профессиональной деятельности. Сегодня наиболее востребованы люди, ориентированные на будущее, обладающие «поступательным мышлением, способные совершать поступки» (М.М. Бахтин), экологически компетентно осуществлять выбор критериев своего поведения и деятельности.

И в современное время реализовать свою историческую миссию может педагог, наделенный особым типом профессионального сознания и который берет на себя колоссальную ответственность за то, чтобы стать посредником между культурой и личностью. Одной из первых и главных развивающих ступенек в образовательной системе является дошкольное образование. Обновляющиеся нормативные документы по созданию условий реализации образовательной программы дошкольного образования, предъявляют соответствующие требования к работе педагогических кадров, которые непосредственно реализуют образовательный процесс. Так, в ФЗ «Об образовании в РФ» пункте 1 статьи 64 говорится следующее: «дошкольное образование направлено на формирование общей культуры личности детей, развития их нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, формирования предпосылок учебной деятельности» [1]. Музыкальное искусство, непосредственно и сильно воздействующее на человека уже в первые годы его жизни, занимает большое место в его общем культурном развитии. Многие писатели, композиторы, музыковеды неоднократно подчёркивали, что работу по музыкально-эстетическому воспитанию надо вести систематически, что оно должно входить составной частью в ту деятельность, которую ведут педагоги по воспитанию гармонически развитого человека.

Одной из важных задач дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) является развитие все-сторонне и гармонично развитого человека, а для этого важной составляющей является музыкально-эстетическое воспитание, которое должно осуществляться педагогами систематически и на высоком профес-



сиональном уровне. Для этого необходимо педагогическим работникам работать слаженно и постоянно профессионально развиваться по вопросам музыкально-эстетического воспитания детей, начиная с периода детства. Необходимо создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая будет способствовать профессиональному развитию педагогических работников по музыкально-эстетическому воспитанию детей. Об этом и говорится в профессиональном стандарте руководителя образовательной организации, пункт 3.1.3. «Администрирование деятельности ДОО», – «необходимо формировать систему мотивации и условия для профессионального развития педагогических и иных работников ДОО, включая дополнительное профессиональное образование». Следовательно, необходим процесс управления в дошкольной образовательной организации для профессионального развития всех педагогов по музыкально-эстетическому воспитанию детей, что и является актуальностью в настоящее время. Соответственно правильно и грамотно организованный процесс со стороны администрации, методической службы поможет создать условия для профессионального развития педагогов по вопросам музыкального и эстетического воспитания детей в ДОО.

Ядром музыкального и эстетического развития и воспитания, а именно приобщение воспитанников к музыкальному искусству, раскрытие музыкального потенциала выступает взаимодействие всех участников образовательных отношений, а именно: музыкального руководителя, воспитателя, специалистов, воспитанников и родителей (Табл. 1).

Таблица 1

**Компоненты профессионального развития педагогов ДОО  
по музыкально-эстетическому воспитанию детей**

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Мотивационно-ценностный компонент</b> | 1. Осознание значимости формирования музыкально-эстетических навыков у дошкольников:<br>– понимание важности развития музыкально-эстетических представлений и навыков у детей дошкольного возраста для их дальнейшего обучения и гармоничного развития;<br>– осознание роли педагога в воспитании музыкальности у воспитанников.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                          | 2. Формирование устойчивой мотивации к совершенствованию профессиональных знаний и умений в музыкально-эстетической области:<br>– стремление к профессиональному развитию в вопросах музыкально-эстетического воспитания детей;<br>– интерес к инновационным методикам и технологиям формирования музыкально-эстетического воспитания дошкольников.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Когнитивный компонент</b>             | 1. Расширение и углубление знаний по музыкально-эстетическим вопросам:<br>– совершенствование знаний педагогов в области музыкально-эстетических понятий, способностей;<br>– развитие понимания сущности и структуры по музыкально-эстетическим вопросам дошкольников.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                          | 2. Освоение современных методик и технологий по музыкально-эстетическим вопросам:<br>– изучение эффективных методов, приемов и средств формирования музыкальных способностей у детей дошкольного возраста;<br>– овладение технологиями организации различных видов музыкальной деятельности дошкольников.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Деятельностный компонент</b>          | 1. Овладение эффективными методами и приемами организации по музыкально-эстетической деятельности дошкольников:<br>– знание разнообразных методов музыкального обучения и воспитания;<br>– умение применять современные педагогические технологии (игровые, проблемно-поисковые, исследовательские и др.);<br>– владение приемами активизации познавательной и творческой активности детей (вопросы, ситуации, дидактические, музыкальные игры и упражнения);<br>– способность организовывать самостоятельную творческую и музыкальную деятельность детей.                                                                                                               |
|                                          | 2. Умение проектировать и реализовывать образовательный процесс, направленный на развитие музыкальных способностей детей:<br>– разработка методических рекомендаций и планирование занятий по музыкально-эстетическим вопросам с учетом возрастных особенностей детей;<br>– отбор содержания музыкально-эстетического воспитания, соответствующего ФГОС ДО и актуальным потребностям детей;<br>– использование разнообразных форм организации музыкально-эстетической деятельности;<br>– применение диагностических методик для оценки музыкального развития детей;<br>– умение корректировать образовательный процесс на основе анализа достижений и затруднений детей. |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Рефлексивный компонент</b> | 1. Способность к самоанализу и самооценке собственной профессиональной деятельности:<br>– педагог должен уметь критически оценивать свои действия, методы и приемы работы с детьми;<br>– анализировать эффективность применяемых методик, выявлять сильные и слабые стороны своей работы;<br>– объективно оценивать достижения и трудности в организации математической деятельности дошкольников.                                                                     |
|                               | 2. Готовность к непрерывному профессиональному совершенствованию:<br>– педагог должен осознавать необходимость постоянного профессионального роста и развития;<br>– быть мотивированным к освоению новых технологий, методов и приемов по музыкальному развитию детей;<br>– стремиться профессионально развивать уровень своей компетентности по музыкально-эстетическим вопросам через самообразование, курсы повышения квалификации, обмен опытом с коллегами и т.д. |

Грамотное планирование, организация и создание условий для профессионального развития всех участников образовательных отношений позволит педагогам эффективно развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста и формировать эстетические навыки. Большое развивающее значение имеет взаимообучение – «Обучая других, совершенствуюсь сам», что подразумевает деятельностный подход педагога в повышении собственной квалификации. Педагог не только учится сам, но и готов к демонстрировать результаты педагогической деятельности.

Для профессионального развития педагогов ДОО по музыкально-эстетическому воспитанию детей необходимо создать организационно-управленческие условия. Во-первых, в образовательном процессе по музыкально-эстетическому воспитанию детей должны быть задействованы все педагоги и специалисты ДОО. Во-вторых, педагогическим работникам нужно проходить курсы повышения квалификации, самообразовываться, самообучаться, участвовать в вебинарах, конкурсах разного уровня. Проведение мастер-классов, семинаров практикумов, открытых занятий на которых будут демонстрироваться и использоваться навыки и умения, знания посвященные современным методикам и технологий по музыкально-эстетическому развитию и воспитанию детей, которое будет способствовать всестороннему развитию детей. Важно создавать музыкальные уголки, стенды, творческие лаборатории, где дети могут свободно исследовать, изучать, импровизировать с детскими, шумовыми, музыкальными инструментами. Обновление и пополнение развивающей среды должно проходить регулярно в соответствии с современными требованиями и интересами детей.

В-третьих, организация методического сопровождения воспитателей, в которые входит проведение консультаций, мастер-классов, открытых показов занятий по развитию музыкальных способностей дошкольников. Эффективными формами методической работы является организация взаимопосещений и обмена опытом между воспитателями, а также создание банка методических разработок, видеотеки занятий по музыкально-эстетическому воспитанию детей.

Таким образом, для успешного музыкально-эстетического воспитания детей необходимо создать в ДОО организационно-управленческие условия для профессионального развития педагогов по музыкально-эстетическому воспитанию детей, для внедрения современных музыкально-образовательных технологий, которые помогут детям быть гармонично развитыми, чувственными, с красивой душой и чутким сердцем, необходимым для жизни в современном мире.

#### **Список используемых источников:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. – М.: КонсультантПлюс, 2012. – 241, [1] с.; 20 см. – Российская газета. – ISBN 5-86894-528-X.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [зарегистрировано в Минюсте РФ 28 декабря 2022 г.: утверждена приказом Мин. просвещения РФ от 25 ноября 2022 г.]. – М.: Официальное опубликование правовых актов, 2022. – 236, [1] с.; 21 см. – Российская газета. – ISBN 5-7931-0142-X.

**Близнецова А.С.**, магистрант  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан  
**Квасных Г.С.**,  
 канд. пед. наук, доцент  
 НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
 г. Петропавловск, Казахстан

## АНАЛИЗ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ

**Аннотация.** В статье анализируется уровень информированности родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, и готовность педагогов к сотрудничеству. Исследование, проведенное в КГУ «Специальная школа-интернат № 2», выявило значительные пробелы в знаниях родителей и их вовлеченности в образовательный процесс. Также была оценена готовность педагогов к совместной работе с семьями. Предложены рекомендации по улучшению взаимодействия, включая организацию тренингов для родителей, создание информационных материалов и развитие индивидуальной поддержки.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, информированность родителей, педагогическое взаимодействие, вовлеченность родителей, коррекционная педагогика.

**Bliznetsova A.S.**, Master's student  
 «NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Kvasnykh G.S.**,  
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
 NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
 Petropavlovsk, Kazakhstan

## ANALYSIS OF THE LEVEL OF AWARENESS OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND THE READINESS OF TEACHERS TO WORK TOGETHER.

**Abstract.** The article analyzes the level of awareness of parents raising children with intellectual disabilities and the willingness of teachers to cooperate. The study conducted at the KGU "Special Boarding School No. 2" revealed significant gaps in the knowledge of parents and their involvement in the educational process. The willingness of teachers to work together with families was also assessed. Recommendations are offered to improve interaction, including organizing training for parents, creating information materials and developing individual support.

**Key words:** children with intellectual disabilities, parental awareness, pedagogical interaction, parental involvement, correctional pedagogy.

Воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта представляет собой сложную задачу, требующую особого подхода и постоянного совершенствования методов работы как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. В условиях современного общества важно, чтобы все участники образовательного процесса – родители, педагоги и школьные учреждения – имели четкое представление о специфике развития таких детей и о способах их эффективного обучения. Взаимодействие между семьей и образовательным учреждением играет ключевую роль в успешной социализации и интеграции ребенка с нарушением интеллекта в общество [1].

Особое значение в данном контексте приобретает уровень информированности родителей. Недостаточная осведомленность родителей о методах воспитания и особенностях развития таких детей часто приводит к трудностям в взаимодействии с образовательным учреждением. Отсутствие знания эффективных подходов к обучению и коррекции может препятствовать достижению желаемых результатов в обучении и развитии ребенка. Педагоги, в свою очередь, сталкиваются с трудностью в создании индивидуализированных образовательных траекторий для детей с особыми потребностями, когда родители не готовы или не могут предоставить необходимую поддержку дома [2].

Готовность педагогов к сотрудничеству с семьями, особенно в вопросах воспитания детей с нарушением интеллекта, является важным фактором для формирования успешного образовательного процесса. Эффективное взаимодействие между школой и семьей требует от педагогов не только знания педагогических технологий, но и психологической гибкости, эмпатии и способности выстраивать доверительные отношения с родителями. Это особенно важно в работе с семьями, которые могут переживать дополнительные трудности, связанные с особенностями воспитания таких детей [3].

Анализ уровня информированности родителей и готовности педагогов к сотрудничеству является актуальной задачей, поскольку он позволяет выявить существующие проблемы и определить пути их решения. Важно, чтобы образовательные учреждения проводили работу по повышению осведомленности родителей, обучали их специфике воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта, а также обеспечивали педагогов необходимыми навыками для работы с семьями [4].

Данная статья посвящена анализу уровня информированности родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, и готовности педагогов к совместной работе, с целью выявления основных проблем и предложений для их решения. Исследование проводилось на примере КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2».

Целью исследования являлось определение уровня знаний родителей о методах воспитания детей с нарушением интеллекта и изучение готовности педагогов к сотрудничеству с родителями. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

Провести анализ уровня информированности родителей о методах воспитания детей с нарушением интеллекта:

1. Оценить уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс.
2. Исследовать готовность педагогов к взаимодействию с семьями учащихся.
3. Разработать рекомендации по улучшению взаимодействия между школой и семьей.
4. Для достижения поставленной цели использовались следующие эмпирические методы:
5. Анкетирование родителей – для выявления уровня их знаний о методах воспитания детей с нарушением интеллекта.
6. Анкетирование педагогов – для оценки их готовности к совместной работе с родителями.

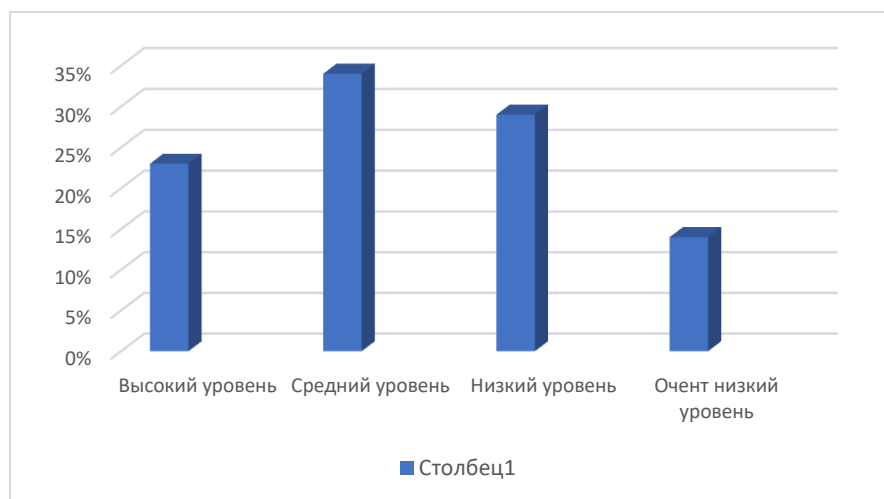
Исследование проводилось на базе КГУ «Специальная школа-интернат № 2». В нём приняли участие 40 родителей учащихся с 2 по 4 класс и 4 классных руководителя. На подготовительном этапе были разработаны анкеты для респондентов, а также сформирована исследовательская группа.

Результаты исследования показали следующие данные по уровню знаний родителей о методах воспитания детей с нарушением интеллекта.

Для оценки уровня знаний родителей использовался вопрос: «Как вы оцениваете свои знания в области семейного воспитания и коррекционной педагогики?». Ответы респондентов распределились следующим образом:

- ✓ Высокий уровень (23%) – родители хорошо понимают, как правильно воспитывать ребенка.
- ✓ Средний уровень (34%) – родители имеют базовые знания и стремятся их углубить.
- ✓ Низкий уровень (29%) – родители испытывают потребность в помощи и поддержке.
- ✓ Очень низкий уровень (14%) – родители не знают, с чего начать улучшение воспитания.

Результаты анкетирования представлены на Рисунке 1.



**Рису. 1.** уровень знаний родителей в области семейного воспитания и коррекционной педагогики

Уровень взаимодействия родителей и школы.

Для анализа взаимодействия между родителями и школой использовался вопрос: «Как Вы оцениваете помощь, которую получаете от школы в процессе воспитания и обучения вашего ребенка?». Результаты:

- ✓ Очень высокий уровень взаимодействия (оценка 5) – 18%.
- ✓ Высокий уровень взаимодействия (оценка 4) – 25%.
- ✓ Средний уровень взаимодействия (оценка 3) – 29%.
- ✓ Низкий уровень взаимодействия (оценка 2) – 17%.
- ✓ Очень низкий уровень взаимодействия (оценка 1) – 11%.

На Рисунке 2 представлены данные, свидетельствующие о том, что 43% родителей удовлетворены взаимодействием со школой, тогда как 28% выражают недовольство. Это указывает на необходимость улучшения качества предоставляемой помощи.

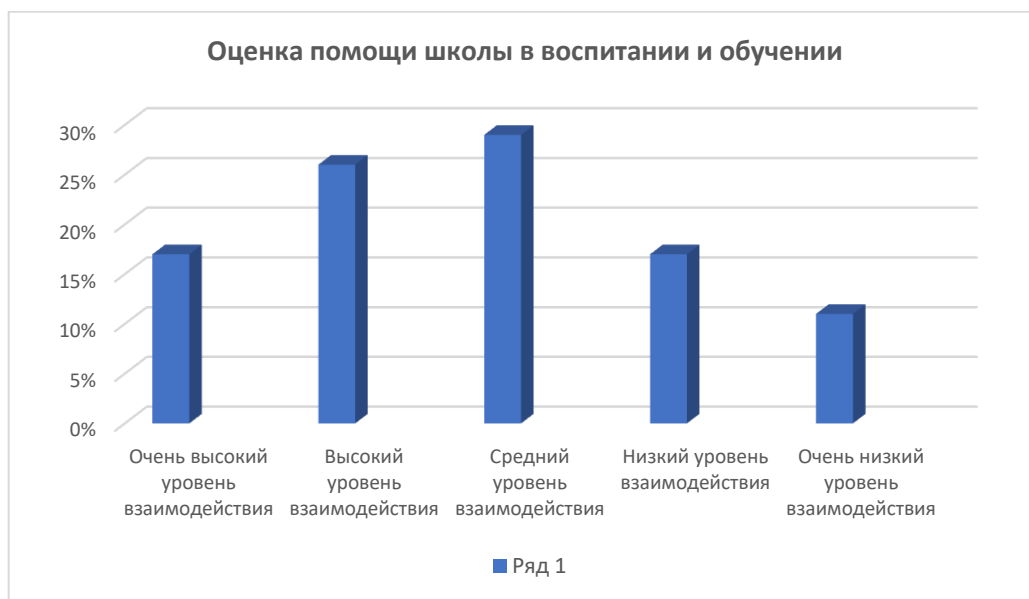


*Рис. 2. Уровень помощи школы в воспитании и обучении*

Уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс.

Для определения уровня вовлеченности родителей был задан вопрос: «Как Вы оцениваете заинтересованность родителей в образовательном процессе их ребенка?». Результаты показали:

- ✓ Очень заинтересованы – 15%.
- ✓ Заинтересованы – 22%.
- ✓ Умеренно заинтересованы – 37%.
- ✓ Слабо заинтересованы – 18%.
- ✓ Не заинтересованы – 8%.

Большинство педагогов (75%) оценили заинтересованность родителей как умеренную или слабую, что подтверждает необходимость усиления работы по вовлечению родителей в образовательный процесс. Эти результаты приведены на Рисунке 3.

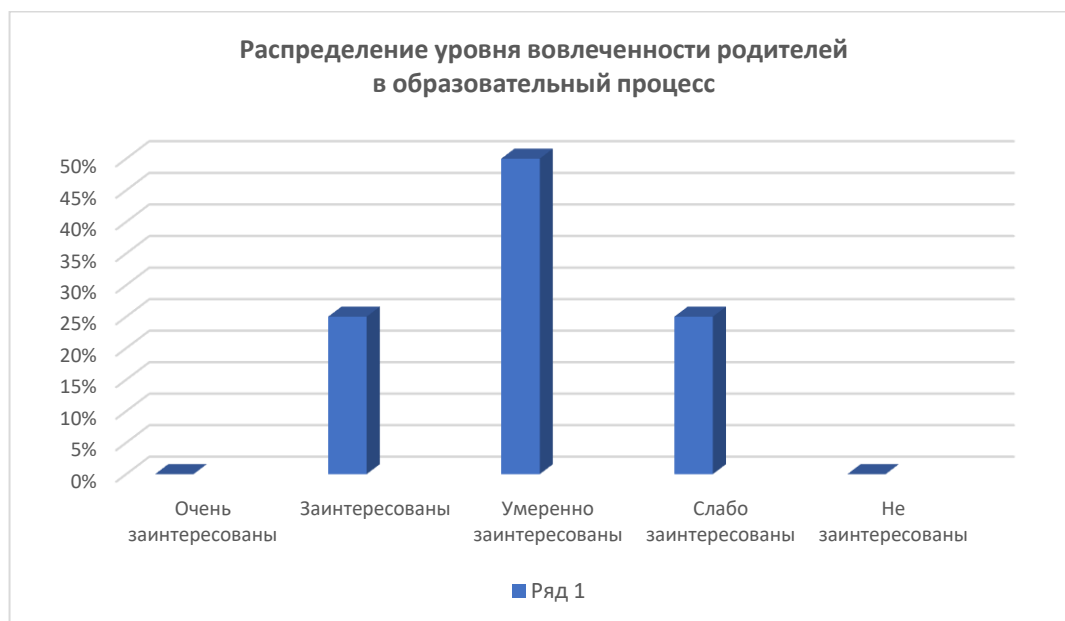


*Рис. 3. Уровень вовлеченности родителей в учебный процесс*

Полученные данные свидетельствуют о наличии значительных пробелов в уровне информированности родителей и их вовлеченности в образовательный процесс. В то же время педагоги демонстрируют готовность к сотрудничеству с семьями, что создаёт основу для разработки и внедрения более эффективных форм взаимодействия.

Наибольшие трудности испытывают родители с низким и очень низким уровнем знаний (43%), что требует усиления образовательной и консультационной работы со стороны школы.

Среди ключевых мер можно выделить:

1. Организацию регулярных семинаров и тренингов для родителей.
2. Создание доступных информационных материалов по вопросам воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта.
3. Развитие системы индивидуального консультирования для семей.
4. Проведение совместных мероприятий, направленных на повышение доверия и укрепление сотрудничества.

Результаты исследования подтверждают важность повышения уровня информированности родителей и активизации их взаимодействия с педагогами. Большинство родителей демонстрируют недостаточные знания в области воспитания детей с нарушением интеллекта, что осложняет процесс их обучения и адаптации. В то же время педагоги готовы оказывать поддержку, но часто сталкиваются с низкой вовлечённостью семей в образовательный процесс.

Мы разработали рекомендации для улучшения взаимодействия между родителями и образовательным учреждением, направленные на повышение эффективности воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта:

1. Организовать регулярные тренинги и семинары для родителей, чтобы повысить их знания и навыки в области воспитания и адаптации детей с нарушением интеллекта.
2. Внедрить программы повышения квалификации педагогов, направленные на развитие их компетенций в области взаимодействия с семьями, что позволит улучшить педагогическое сопровождение.
3. Разработать доступные информационные материалы для родителей, включая брошюры, вебинары и видео-лекции, для улучшения информированности и вовлеченности.
4. Создать систему индивидуального сопровождения семей, учитывая их уникальные потребности, что обеспечит персонализированную поддержку.
5. Проводить мероприятия, укрепляющие связь между родителями и школой, такие как совместные проекты, открытые уроки и консультационные сессии, что способствует формированию доверительных отношений и эффективного сотрудничества [5].

Эти меры помогут повысить уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс и создать более благоприятные условия для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Исследование уровня информированности родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, и готовности педагогов к сотрудничеству показало наличие значительных проблем в области вовлеченности семей в образовательный процесс. Пробелы в знаниях родителей, особенно у тех, кто оценил свои знания как низкие, оказывают влияние на успешность воспитания и обучения детей. Это также указывает на необходимость разработки эффективных методов взаимодействия между педагогами и семьями.

Основным выводом является то, что тесное и скоординированное сотрудничество между семьей и образовательным учреждением способствует успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Однако для этого необходимо повышать уровень информированности родителей, активно вовлекать их в процесс воспитания и обучения, а также обеспечивать педагогов необходимыми навыками для эффективного взаимодействия.

Рекомендации, включающие проведение тренингов для родителей, создание доступных информационных материалов и развитие системы индивидуального консультирования, направлены на устранение существующих пробелов и укрепление связей между школой и семьей. Эти меры, в свою очередь, могут значительно улучшить качество обучения и адаптации детей с нарушением интеллекта.

#### **Список использованных источников:**

1. Коняева, Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – Москва: Владос, 2010. – 199 с.
2. Ильенко, О.В., Левченко, Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями // Университетская наука. – 2019. – № 2. – С. 163-166.
3. Акутина, С.П. Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 110-115.
4. Лукомская, Е.Ю. Взаимодействие школы и семьи в воспитании ребенка с интеллектуальными нарушениями // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 7-1. – С. 121-127.
5. Нуриева, А.Р., Миннуллина, Р.Ф., Газизова, Ф.С. Взаимодействие учителей и родителей в воспитании младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 191-194.

**Гиязова С.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Зырянова С.М.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## **АДМИНИСТРАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье изложены результаты теоретического исследования проблемы административно-организационной поддержки взаимодействия педагогов с родителями по реализации образовательной программы дошкольного образования. Анализируется проблема с разных позиций, а также нормативно-правовая документация, регламентирующая дошкольное образование. Описывается значимость административно-организационной поддержки педагогов в реализации образовательной программы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** поддержка, административно-организационная поддержка, педагог, родители, взаимодействие, образовательная программа, дошкольное образование.

**Giyazova S.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Zyryanova S.M.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## **ADMINISTRATIVE AND ORGANIZATIONAL SUPPORT FOR THE INTERACTION OF TEACHERS WITH PARENTS ON THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION**

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical study of the problem of administrative and organizational support for interaction between teachers and parents in implementing the educational program of preschool education. The problem is analyzed from different positions, as well as the regulatory and legal documentation governing preschool education. The importance of administrative and organizational support for teachers in implementing the educational program of preschool education is described.

**Key words:** support, administrative and organizational support, teacher, parents, interaction, educational program, preschool education.

В настоящее время особое внимание уделяется тому, что в современных условиях дошкольная образовательная организация (далее – ДОО) является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с семьей, то есть имеющим возможность оказывать на неё определенное влияние. Взаимодействие ДОО с родителями – одно из условий успешной реализации образовательной программы дошкольного образования, позволяющее обеспечить ее эффективность, повысить качество образования.

Данный вопрос находит отражение в действующих нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» в статье 44 говорится о том, что «образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития». Это положение, несомненно, перекликается с темой нашего исследования [1, с. 15].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (с изменениями на 8 ноября 2022 года), где прописаны требования к структуре образовательной программы и к условиям ее реализации, выделяет одно из основных направлений - взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы дошкольного образования. Определены приоритеты, цели, задачи и принципы построения взаимодействия между ДОО и родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста:

– одним из основных принципов дошкольного образования является «...сотрудничество с семьей» (п. 1.4);

– одной из целей, на достижение которых направлен ФГОС ДО, является «...обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (п. 1.6) [2, с. 15];

– согласно требованиям к структуре образовательной программы дошкольного образования – «в содержательном разделе должны быть представлены...особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников» [2, с. 2].

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее – ФОП ДО), разработанной в соответствии с Порядком разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ, утверждённым приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874 говорится о необходимости «формирования педагогического партнерства между субъектами образовательного процесса, обеспечения открытости дошкольной образовательной организации» [3, с. 17].

В Профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации (управление ДОО и общеобразовательной организацией)» от 19.04.2021, № 1459 в трудовой функции «Управление взаимодействием дошкольной образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами» говорится об «Обеспечении административно-организационной поддержки взаимодействия педагогов с родителями (законными представителями) обучающихся» [5, с. 7].

Анализ нормативно-правовых документов предоставляет возможность сделать вывод о необходимости административно-организационной поддержки взаимодействия педагогов с родителями по реализации образовательной программы дошкольного образования.

Как подчеркивает Н.Л. Виноградова, взаимодействие «как способ социализации, определяется диалогом субъектов, обеспечивает единство и гармонизацию социальных структур и имеет конечной целью выработку социальными группами общностей и стратегии, общих действий».

Административно-организационная поддержка педагогов – это комплекс мер, предпринимаемых администрацией образовательной организации для создания оптимальных условий работы педагогов, способствующих повышению эффективности их деятельности и профессиональному росту. Это включает в себя обеспечение необходимыми ресурсами, организацию рабочего процесса, методическую помощь, создание благоприятного психологического климата и поддержку в решении различных проблем.

Административный подход в работе с родителями предполагает регламентацию прав, обязанностей заинтересованных сторон образовательного процесса, нормативов качества работы или взаимодействия педагогов и родителей со стороны организации и управления деятельностью ДОО и родителей в нормативных актах.

Административно-организационная поддержка взаимодействия педагогов с родителями в реализации образовательной программы дошкольного образования играет ключевую роль в успехе всего процесса. Она направлена на создание эффективной системы коммуникации и сотрудничества, которая обеспечивает взаимопонимание и совместную работу над развитием детей. Такая поддержка включает в себя создание условий для открытого диалога, организацию различных форм взаимодействия, предоставление необходимой информации и решение возможных конфликтных ситуаций. Цель такой поддержки – создание партнерских отношений, способствующих гармоничному развитию детей. Эта поддержка проявляется в следующих аспектах:

1) создание коммуникационных каналов: администрация обеспечивает наличие различных каналов связи между педагогами и родителями: электронная почта, мессенджеры, родительские чаты, информационные стенды, регулярные собрания, индивидуальные консультации. Важно, чтобы эти каналы были удобными, доступными и регулярно использовались;

2) организация родительских собраний и мероприятий: администрация организует и координирует проведение родительских собраний, тематических встреч, мастер-классов, открытых занятий и других мероприятий, направленных на информирование родителей о программе, достижениях детей, методах работы педагогов и вовлечение родителей в образовательный процесс;

3) разработка информационных материалов: администрация способствует разработке и распространению информационных материалов для родителей: буклеты, памятки, статьи, презентации, содержащие актуальную информацию о программе, рекомендации по развитию детей, инструкции по взаимодействию с педагогами;

4) создание условий для родительского участия: администрация создает возможности для активного участия родителей в жизни детского сада: помощь в организации мероприятий, волонтерство, совместная работа над проектами, создание родительских инициативных групп;

5) поддержка педагогов в общении с родителями: администрация оказывает поддержку педагогам в налаживании эффективного взаимодействия с родителями, предоставляет им методические рекомендации по общению с родителями, помогает разрешать конфликтные ситуации (может включать в себя тренинги по коммуникативным навыкам);

6) формирование партнерских отношений: администрация способствует формированию атмосферы доверия и партнерства между педагогами и родителями, нацеливая их на совместную работу ради развития ребенка (включает в себя создание условий для открытого диалога и взаимного уважения);



7) системный подход к обратной связи: администрация организует систему обратной связи от родителей, которая позволяет педагогам и администрации получать информацию о потребностях родителей, их мнениях и предложениях, что помогает улучшать качество работы;

8) решение конфликтных ситуаций: администрация разрабатывает и внедряет механизмы для разрешения конфликтных ситуаций между педагогами и родителями, обеспечивая справедливое и объективное рассмотрение всех сторон.

Эффективная административно-организационная поддержка взаимодействия педагогов и родителей не только повышает эффективность реализации образовательной программы дошкольного образования, но и создает благоприятную атмосферу для развития детей, укрепляет доверие между родителями и детским садом.

Вопросы административно-организационной поддержки в дошкольном образовании и вопросы обеспечения качества в последнее время становятся предметом исследования ученых и практиков с позиции системного подхода (К.Ю. Беляя, Л.М. Денякина, П.И. Третьяков, С.Г. Молчанов, Л.И. Фалюшина, Р.М. Чумичева и др.). Авторами изучались функции управленческой деятельности, качество деятельности по ее результату, механизм, технологии управления качеством образования [6, с. 24].

Доминирующую роль среди форм общения педагог – родители по сей день продолжают играть познавательные формы организации их взаимоотношений. Они призваны повышать психолого-педагогическую культуру родителей, а, значит, способствовать изменению взглядов родителей на воспитание ребенка в условиях семьи.

Т.В. Кротова предлагает следующую классификацию нетрадиционных форм взаимодействия с родителями: информационно-аналитические, познавательные, досуговые, наглядно-информационные (информационно-ознакомительные, просветительские).

Эффективность административно-организационной поддержки педагогов в реализации образовательной программы дошкольного образования проявляется в нескольких ключевых аспектах:

1. Обеспечение ресурсами: администрация обеспечивает педагогов необходимыми материалами, оборудованием, методическими пособиями и программным обеспечением. Это включает в себя не только закупку, но и своевременное обновление и ремонт. Наличие необходимых ресурсов позволяет педагогам реализовывать программу качественно и эффективно, не тратя собственное время и средства на поиск и приобретение необходимого.

2. Организация рабочего пространства: хорошо организованное рабочее пространство, включая комфортные условия для работы и отдыха, способствует повышению производительности труда педагогов и снижению уровня стресса. Это включает в себя создание развивающей среды в группах, обеспечение безопасных условий и эргономичных рабочих мест.

3. Методическая и информационная поддержка: администрация организует методические объединения, семинары, мастер-классы, предоставляет доступ к актуальной информации о новых методиках, программах и технологиях. Это помогает педагогам постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки и адаптировать программу под потребности детей. Доступ к базам данных, электронным ресурсам и профессиональной литературе также играет значительную роль.

4. Организация взаимодействия: эффективная административная поддержка способствует налаживанию взаимодействия между педагогами, родителями и другими специалистами. Это включает в себя организацию родительских собраний, консультаций, открытых мероприятий и создание системы обратной связи.

5. Создание благоприятного психологического климата: способствует формированию дружелюбной и поддерживающей атмосферы в коллективе, снижая уровень конфликтов и стресса среди педагогов. Это повышает мотивацию к работе и эффективность реализации программы.

6. Разгрузка педагогов от рутинной работы: администрация может взять на себя часть рутинных задач, освобождая педагогов для более продуктивной работы с детьми и подготовки к занятиям. Например, это может включать в себя ведение документации, организацию закупок, взаимодействие с родителями по непедagogическим вопросам.

7. Стимулирование профессионального роста: поддержка администрацией профессионального роста педагогов через предоставление возможностей для повышения квалификации, участия в конференциях и семинарах, а также создание системы поощрения за достижения повышает мотивацию и качество работы [7, с. 32].

В целом, эффективность административно-организационной поддержки напрямую влияет на качество реализации образовательной программы дошкольного образования, благополучие детей и профессиональное удовлетворение педагогов. Отсутствие или недостаток такой поддержки может привести к снижению эффективности работы, выгоранию педагогов и, как следствие, к снижению качества образования.

Можно заключить, что достижение целей образовательной программы требует участия и сотрудничества всех заинтересованных сторон, включая родителей, общество и образовательные организации. Основные задачи, такие как информирование, просвещение, развитие ответственного родительства, взаимодействие и вовлечение родителей в процесс образования, помогают создать благоприятную образовательную среду и обеспечить качественное образование для детей дошкольного возраста

#### Список используемых источников:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012: с изменениями на 26.07.2019. – Москва: Кодекс, 2019. – 146 с. – ISBN 978-5-325-00132-6. – Текст: непосредственный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: [сайт]. – 2013. – URL: <https://old-firo.ranepa.ru/files/docs/do/fgos/pr1155.pdf> (дата обращения: 07.12.2024).
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., регистрационный № 70809). – Москва: [сайт]. – 2022. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/download/5518/> (дата обращения: 07.12.2024).
4. Мильшина, Е.М. Управленческое содействие педагогам в образовательной организации / Е.М. Мильшина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 3 (450). – С. 260-262. – URL: <https://moluch.ru/archive/450/99117/> (дата обращения: 04.12.2024).
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 19 апреля 2021 г. № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)». – URL: <https://base.garant.ru/402691091/> (дата обращения: 04.12.2024).
6. Санникова, А.С., Ханова, Т.Г. Сотрудничество дошкольной организации с семьей и социальными партнерами // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. Мининский университет. – 2019. – С. 259-262.
7. Скрипкина, Н.В. Практика административной поддержки и методической помощи педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, в направлении минимизации профессиональных дефицитов / Н.В. Скрипкина, О.В. Чепышко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 228-231. – URL: <https://moluch.ru/archive/446/98018/> (дата обращения: 04.12.2024).

**Дуборезова В.О.,**  
учитель английского языка  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32»,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия.  
Научный руководитель: **Бибалаева У.Н.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С ОВЗ

**Аннотация.** В статье рассматривается система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также роль классного руководителя в обеспечении их успешной социализации и обучения. Описаны основные задачи, функции и методы работы классного руководителя.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, классный руководитель, индивидуальный подход, социальная адаптация, инклюзивное образование.

**Duborezova V.O.,**  
English Teacher  
Municipal Budgetary Educational Institution  
Secondary General Education School No. 32,  
Master's student «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia.  
Scientific supervisor: **Bibalaeva U.N.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## THE ROLE OF THE HOMEROOM TEACHER IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH DISABILITIES

**Abstract.** The article examines the system of psychological and pedagogical support for children with disabilities, as well as the role of the classroom teacher in ensuring their successful socialization and learning. The main tasks, functions and methods of the class teacher's work are described.

**Key words:** psychological and pedagogical support, children with disabilities, homeroom teacher, individual approach, social adaptation, inclusive education.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему мероприятий, направленных на обеспечение оптимальных условий для личностного и интеллектуального развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей. В случае детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) эта работа приобретает особую значимость, поскольку такие дети часто сталкиваются с дополнительными барьерами в процессе обучения и социализации [1].

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) диагностика уровня развития ребенка и выявление его образовательных потребностей;
- 2) разработка индивидуальных программ обучения и воспитания;
- 3) организация взаимодействия с другими специалистами (психологами, дефектологами, логопедами);
- 4) поддержка социальной адаптации и интеграции ребенка в коллектив;
- 5) консультирование родителей и оказание им психологической помощи.

Классный руководитель занимает центральное место в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. О функциях расскажем подробнее [2].

✓ Организационная функция. Классный руководитель отвечает за организацию учебного процесса таким образом, чтобы учесть особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ. Это включает в себя:

- разработку индивидуального учебного плана;
- координацию работы с другими преподавателями и специалистами;
- обеспечение доступности учебных материалов и оборудования.

✓ Педагогическая функция. Классный руководитель участвует в разработке и реализации педагогических стратегий, направленных на максимальное раскрытие потенциала ребенка с ОВЗ. Он использует дифференцированный подход к обучению, применяет специальные методы и приемы, соответствующие особенностям развития ребенка, организует внеклассные мероприятия, способствующие развитию социальных навыков.

✓ Психологическая функция. Классный руководитель оказывает психологическую поддержку ребенку с ОВЗ, помогая ему справиться с возможными трудностями и стрессовыми ситуациями. Классный руководитель проводит беседы и консультации с ребенком, оказывает помощь в решении конфликтов и проблем общения, способствует формированию позитивного самовосприятия и самооценки.

✓ Социальная функция. Классный руководитель играет важную роль в социальной адаптации ребенка с ОВЗ, содействуя его интеграции в школьный коллектив. Он организует работу с одноклассниками, направленную на понимание и принятие различий, создает условия для участия ребенка в общественной жизни класса и школы, осуществляет связь с родителями и другими членами семьи, информируя их о ходе обучения и развития ребенка [5].

Для эффективного выполнения своих функций классный руководитель использует различные методы и подходы, среди которых можно выделить следующие:

✓ Индивидуальный подход. Индивидуальный подход подразумевает учет уникальных особенностей каждого ребенка с ОВЗ. Классный руководитель разрабатывает персонализированные программы обучения и воспитания, ориентируясь на сильные и слабые стороны ребенка.

✓ Коллективный метод. Коллективный метод заключается в вовлечении всего класса в процесс обучения и социализации ребенка с ОВЗ. Классный руководитель создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи, где каждый ученик чувствует себя важной частью коллектива.

✓ Интегрированный подход. Интегрированный подход предполагает объединение усилий различных специалистов (психологов, дефектологов, логопедов) для обеспечения комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ. Классный руководитель координирует работу этих специалистов и обеспечивает их взаимодействие.

✓ Информационно-коммуникативные технологии. Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет расширить возможности обучения и коммуникации для детей с ОВЗ. Классный руководитель внедряет современные средства обучения, включая интерактивные доски, электронные учебники и специализированные программы [3].

Классный руководитель – это педагог, который наиболее близко налаживает взаимоотношения с учениками и их родителями. Должен быть в курсе всех происходящих событий, проблем и трудностей ребенка для своевременного оказания помощи, поддержки, сотрудничества с родителями и другими специалистами школы. Конечно, особого внимания требует к себе ребенок с ОВЗ. Поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, психологом, социальным педагогом, учителем-дефектологом, родителями дает возможность более глубокого и всестороннего понимания особенностей ребенка с ОВЗ для создания безопасных и благоприятных условий в образовательном процессе. Также данное взаимодействие способствует правильному принятию решения в определенных педагогических ситуациях, которые постоянно возникают в школе.

Наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности позволяет обращать внимание на микроклимат в классе, их эмоциональное состояние, комфортность пребывания каждого ребенка. При этом, ребенок с ОВЗ должен быть принят ученическим коллективом, исключены стереотипы в их адрес, с пониманием «он такой как мы». Коллективная форма деятельности – это основа учебно-воспитательного процесса.

Немаловажным фактором успешной социализации ребенка с ОВЗ является активное его вовлечение во внеурочную, внеклассную деятельность, наделение его определенными обязанностями соразмерно его ограничений в здоровье. Определить таланты, интересы, возможности, потребности ребенка и содействовать их реализации – одна из задач классного руководителя. Создание ситуации успеха, значимости и востребованности дает ребенку дополнительные силы и положительные эмоции для своего развития. Ребенок с ОВЗ раскрывается, не стесняется выступать перед публикой, находит еще больше друзей, что создает позитивное настроение. Возможность общения, налаживание коммуникации – важные составляющие для становления личности ребенка.

Одно из важных направлений работы классного руководителя является работа с родительским сообществом. Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ – это системная кропотливая деятельность для организации совместной продуктивной помощи и поддержки ребенка с ОВЗ. Это знание психолого-педагогической культуры родителей, взаимоотношения между членами семьи, особенностей семейного воспитания.

Классному руководителю необходимо проводить просветительскую, информационно-разъяснительную работу через различные формы взаимодействия с родителями: родительские собрания, групповые и индивидуальные беседы, привлечение узких специалистов (в том числе и по запросу самих родителей) по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ, проведение лекций, круглых столов, раздача буклетов, памяток по интересующим вопросам и т.д.

Также немаловажно привлечение родителей к участию в различных мероприятиях воспитательного характера, организация сотрудничества детей с ОВЗ и их родителей на школьном поприще. Радость совместного творчества и получения продуктивного полезного результата укрепляет взаимодействие внутри триады: педагог-ребенок-родитель.

И, конечно, очень важную роль в построении классного коллектива, налаживания адекватных, взаимоуважительных отношений играет сам классный руководитель как личность. Как педагог умеет наладить отношения с детьми, его манера поведения, разговор, взгляд, радость общения, гордость за достижения своих подопечных (даже если они незначительные), контроль своих эмоций, отстаивание интересов детей – это все влияет на детей, на создание дружного сплоченного коллектива. Дети очень тонко чувствуют фальшь и, поэтому, педагогу нужно быть максимально искренним и открытым. Спокойствие, уважение, выдержка, эмпатия, сопереживание, гибкость, внимательность в сочетании с разумной требовательностью – всё это передаётся и детям. Для них перечисленные качества служат примером человеческих отношений и помогают создать доброжелательную эмоциональную атмосферу. И вот тогда, в классе будут установлены и приняты нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, поддержка нуждающихся, помощь новичкам. А успехи или неудачи одноклассников вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов ученического коллектива.

Несмотря на значительные достижения в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, существуют определенные проблемы, требующие решения. К ним относятся:

- недостаточная подготовка учителей и классных руководителей к работе с детьми с ОВЗ;
- ограниченность ресурсов и материально-технической базы;
- низкий уровень информированности родителей и общественности о правах и потребностях детей с ОВЗ [4].

Перспективы развития системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ связаны с дальнейшим совершенствованием российского законодательства в образовательной сфере, повышением квалификации педагогов, привлечением специалистов различного уровня, улучшением материально-технической базы образовательных учреждений и расширением возможности использования современных цифровых технологий для создания цифровой образовательной среды.

#### **Список использованных источников:**

1. Петрова, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
2. Иванов, С.А. Роль классного руководителя в инклюзивном образовании. – СПб.: Питер, 2020. – 320 с.
3. Сидоров, П.С., Смирнова, Е.Н. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ. – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – 180 с.
4. Кузнецова, Н.И. Инклюзивное образование: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 352 с.
5. Федотова, Л.Г. Психологические аспекты работы с детьми с ОВЗ. – Новосибирск: Наука, 2016. – 224 с.

**Зырянова С.М.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

### **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В статье освещаются вопросы разработки программ дополнительного профессионального образования духовно-нравственной направленности для педагогов дошкольного образования. Автором раскрывается содержание программы повышения квалификации «Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в условиях реализации парциальной программы «Верность родной земле («Истоки»)» и особенности ее реализации на базе Сургутского государственного педагогического университета.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, духовно-нравственное воспитание.

**Zyryanova S.M.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### **IMPROVING THE QUALIFICATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE ISSUES OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN**

**Abstract.** The article covers the issues of developing programs of additional professional education of spiritual and moral orientation for preschool teachers. The author reveals the content of the advanced training program "Spiritual and moral education of preschool children in the context of the implementation of the partial program "Loyalty to the native land ("Origins")" and the features of its implementation on the basis of the Surgut State Pedagogical University.

**Key words:** additional professional education, advanced training, pre-school education, pre-school educational organization, spiritual and moral education.

В настоящее время остро стоит вопрос об усилении профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования и повышения их профессиональных компетенций в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО). Изменение роли воспитателя дошкольной образовательной организации в современном обществе, его профессиональная компетентность как сложное функциональное образование становятся центральным объектом государственной политики.

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» ст.48, п.1 педагогические работники обязаны повышать свой профессиональный уровень. В связи с этим, одной из задач государственной программы «Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2018-2025 годы и на период до 2030 года» (постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 17 ноября 2017 года № 458-п «О внесении изменений в постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 9 октября 2013 года № 413-п "О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры "Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2016-2020 годы"») является модернизация системы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций.

В сложившихся условиях необходимо оперативно знакомить педагогов дошкольного образования с новыми нормативными документами, регламентирующими деятельность дошкольной образовательной организации, предоставлять квалифицированную консультационную помощь педагогам, демонстрировать практику применения инновационных технологий дошкольного образования. Компетентный научно-методический, практико-ориентированный подход к освещению на курсах повышения квалификации изменений, происходящих в современном дошкольном образовании, позволит повысить его качественный уровень, обеспечить преемственность с начальным общим образованием, изменить общественное отношение к дошкольному образованию, повысить его значимость как важной ступени системы образования РФ.

В настоящее время особо востребованы программы повышения квалификации духовно-нравственной направленности. Это связано, прежде всего, с Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», что отражает значимость сохранения традиционных российских ценностей и повышает актуальность духовно-нравственного воспитания детей, начиная с периода детства. Следовательно, повышается потребность в разработке соответствующих программ повышения квалификации для педагогов дошкольного образования.

На базе БУ «Сургутский государственный педагогический университет (далее – СурГПУ) функционирует отдел дополнительного образования – Образовательный ресурсный центр, являющийся центром повышения квалификации педагогов дошкольного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Данный центр выступает организатором современной образовательной среды для становления педагога дошкольного образования новой формации, способного обеспечить выполнение социального заказа общества. Целью деятельности Центра является создание комплекса информационных, методических и образовательных условий, необходимых для профессионального роста и саморазвития педагога. Обучение по программам повышения квалификации реализуется с целью совершенствования или получения педагогом новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности в контексте ФГОС ДО и ФОП ДО. Содержание программ курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных организаций разрабатывается коллективом кафедры теории и методики дошкольного и начального образования и соответствует приоритетным направлениям повышения квалификации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Цель программ повышения квалификации – способствовать формированию готовности педагогов дошкольного образования реализовывать современные требования к дошкольному образованию. Изучение программного материала курсов повышения квалификации осуществляется в очно-дистанционном режиме с использованием интерактивных технологий и электронных ресурсов СурГПУ.

Духовно-нравственное воспитание детей является приоритетным направлением в воспитании детей в России, в том числе и в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, так как на сегодняшний день возникла необходимость в духовном возрождении и возвращении к таким значимым приоритетам, как любовь к Отечеству, память истории нации, уважение к старшим, сохранение семейных ценностей. В связи с этим в дошкольных образовательных организациях города Сургута в рамках образовательной программы дошкольного образования, а именно части, формируемой участниками образовательных отношений, реализуется парциальная образовательная программа «Верность родной земле ("Истоки")».

В 2023 году парциальная образовательная Программа «Верность родной земле ("Истоки")» получила положительное экспертное заключение ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» от 05.10.2023 № 02-09/470. Осваивая данную программу у детей, родителей и педагогов формируется система ценностей отечественной цивилизации, что способствует развитию национальной культуры, а также сохранению и передаче из поколения в поколение лучших традиций родного народа.

Для повышения компетентности педагогов в реализации данной парциальной образовательной программы была разработана СурГПУ совместно с Издательским домом «Истоки» (г. Москва) и реализуется по настоящее время программа повышения квалификации «Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в условиях реализации программы «Верность родной земле ("Истоки")». Авторы программы – Игорь Алексеевич Кузьмин, Ольга Сергеевна Абрамова, Светлана Михайловна Зырянова.

В 2024 году дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации) «Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в условиях реализации парциальной программы «Верность родной земле ("Истоки")» вошла в Федеральный реестр программ дополнительного профессионального образования. Целью программы повышения квалификации является совершенствование профессиональной компетенции воспитателей дошкольных образовательных организаций в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста в условиях реализации парциальной программы «Верность родной земле ("Истоки")». Как показывает практика, у педагогов дошкольных образовательных организаций часто возникают вопросы, касающиеся системы ценностей. Например, педагогов волнуют вопросы о том, какую систему ценностей необходимо заложить в период дошкольного детства, как осуществлять духовно-нравственное развитие личности, какие ценности должны формироваться системой дошкольного образования и на кого возлагается ответственность за это, какие формы и средства способствуют нравственному становлению, какова роль взрослых, как пробудить интерес детей к познанию истины и другие. Кроме того, педагогов интересует, какие методики, социокультурные технологии, методы воспитания, активные формы обучения следует использовать в русле духовно-нравственного развития ребенка. Ответы на поставленные вопросы дает нам программа повышения квалификации.

Содержание программы повышения квалификации состоит из двух модулей. Первый модуль направлен на ознакомление педагогов с новыми нормативными документами, актуализирующими приоритетность духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, сущностными особенностями парциальной образовательной программы «Верность родной земле (Истоки)», отражением в ней требований ФГОС ДО и ФОП ДО.

В рамках второго модуля раскрываются вопросы реализации содержания программы на базовом и системном уровнях. Особое внимание уделяется содержательной основе духовно-нравственного воспитания, раскрытию ценностей, которые необходимо заложить в дошкольном возрасте. Раскрываются способы реализации содержания программы, работа с родителями.

Очное обучение предполагает активную форму проведения занятий: проблемные лекции, круглые столы, проектирование образовательной деятельности и игровое проектирование, педагогические дискуссии. Интерактивные практические занятия предусматривают активную работу слушателей, включающую в себя работу в парах, микрогруппах. Особый интерес вызывает работа с образовательным инструментарием – Книгами для развития и Книгами для развития речи, в рамках которой слушатели находят и называют их отличительные особенности.

Интерес вызывает и работа по анализу просмотренных видео-занятий с детьми. Предварительно перед просмотром обсуждаются вопросы по организации совместной деятельности педагога с детьми на итоговых занятиях по освоению духовно-нравственных категорий и ценностей. Обсуждаются этапы занятия, планирование итоговых активных занятий в образовательном процессе ДОО; использование социокультурных технологий на итоговых активных занятиях по приобщению детей к духовно-нравственным ценностям и категориям; совместная деятельность ребенка с педагогом в процессе разных форм взаимодействия по книгам для развития и книгам для развития речи; совместная деятельность группы детей в активных формах образовательной деятельности (ресурсный круг, ресурсный круг с делегированием, работа в паре, работа в микрогруппе с родителями).

Так, например, на основе изучения конспекта и просмотра видеозаписи итогового занятия с детьми 5-6 лет на тему «Доброе согласие» (категория «Надежда» – общая надежда, крепкая дружба, умение сказать и выслушать) слушатели готовят анализ итогового занятия с позиции реализации аспектов качества образования и структурного построения образовательной деятельности. В ходе анализа слушатели отвечают на пять вопросов:

- 1) Как раскрыто и освоено детьми содержание занятия, духовно-нравственная категория? (содержательный аспект).
- 2) Какие коммуникативные навыки развивались? (коммуникативный аспект).
- 3) Какие управленческие способности развивались? (управленческий аспект).
- 4) Как дети были замотивированы на достижении значимых результатов? (психологический аспект).
- 5) Какой социокультурный опыт получен.

Обязательным требованием при реализации программы повышения квалификации является аттестация педагогов в форме текущего контроля, промежуточного контроля и итоговой аттестации. В рамках итогового аттестационного задания слушателям предлагается разработать конспект активного итогового занятия с детьми, направленного на освоение духовно-нравственной категории в соответствии с содержанием парциальной программы «Верность родной земле ("Истоки")". Тема занятия и возраст детей – на выбор слушателя. Выполненное задание слушатели прикрепляют на образовательный портал СурГПУ.

Дистанционное обучение в рамках данной программы реализуется при помощи образовательного портала университета. Посредством дистанционных технологий педагоги самостоятельно изучают теоретические вопросы, представляют выполненные аттестационные задания. На образовательном портале в личном кабинете слушателя находятся презентации, теоретический и практический материал для ознакомления.

Одной из форм организации образовательного процесса является стажировка, которая выступает новым и эффективным механизмом как для слушателей программ курсов повышения квалификации, так и для педагогов, которые представляют опыт инновационной работы своей образовательной организации. Целью стажировки является формирование и закрепление в процессе деятельности профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Участвуя в работе стажировочных площадок, педагоги получают возможность включиться в реальный процесс дошкольной образовательной организации, представляющей инновационные технологии; самостоятельно проектировать образовательный маршрут в соответствии с актуальными потребностями конкретной педагогической ситуации; познакомиться с моделями образовательных систем, обеспечивающих современное качество дошкольного образования и др.

Таким образом, для эффективного решения задач духовно-нравственного воспитания и развития детей педагогам в полной мере необходимо овладеть технологиями реализации парциальной программы «Верность родной земле ("Истоки")". Обеспечить педагогов способами использования социокультурного инструментария поможет реализация программы повышения квалификации, которая составляет основу для развития профессиональной компетентности, мастерства, профессиональной культуры, обновления теоретических и практических знаний педагогов дошкольного образования в связи с возросшими требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

#### **Список использованных источников:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 27.01.2025).
2. Распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 22.03.2013 г. № 101-рп «О Стратегии социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2030 года (с изменениями на 8 сентября 2022 года)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/411709517> (дата обращения 27.01.2025).



**Ивлева Н.Д.**, магистрант  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.**,  
канд. пед. наук, доцент, профессор,  
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам организации инклюзивного образования в Казахстане, освещающая важные аспекты, такие как перегрузка классов, нехватка специализированных ресурсов, подготовка педагогов и социальные стереотипы. Рассматриваются трудности в создании адаптированной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, безбарьерная среда, социальная интеграция, толерантность, специальные образовательные условия.

**Ivleva N.D.**, Master's student  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.**,  
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## THE PROBLEMS OF ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article is devoted to the problems of organizing inclusive education in Kazakhstan, highlighting important aspects such as class overload, lack of specialized resources, teacher training and social stereotypes. The difficulties in creating an adapted educational environment for children with special educational needs are considered.

**Key words:** children with special educational needs, barrier-free environment, social integration, tolerance, special educational conditions.

В современных условиях социального и экономического развития Казахстан уделяет особое внимание вопросам создания доступного и качественного образования для всех граждан. Одной из ключевых задач является обеспечение равных возможностей обучения для детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование, направленное на включение таких детей в общеобразовательную среду, становится важным направлением государственной политики.

Термин «инклюзивное образование» произошел от английского слова *inclusion*, что означает «включение». Инклюзивное образование представляет собой образовательную модель, основанную на принципах равенства, доступности и уважения индивидуальных особенностей каждого учащегося [1]. Основная цель инклюзии – создание такой образовательной среды, в которой все дети, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных или иных особенностей, смогут получить качественное образование наравне со своими сверстниками.

Концепция инклюзивного образования предполагает интеграцию детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательные школы и классы, где для них создаются специальные условия обучения и сопровождения.

Инклюзивный подход акцентирует внимание на адаптацию образовательного процесса к потребностям каждого ребенка, а не на подстройку ребенка под общие стандарты [1, с. 284].

Терминологическое определение и концептуальные основы инклюзивного образования находят свое подтверждение и развитие в законодательной базе Республики Казахстан. Закон РК «Об образовании» закрепляет принципы и нормы, направленные на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, и отражает ключевые аспекты инклюзивного подхода, такие как учет индивидуальных возможностей и создание специальных условий для успешного обучения и социальной адаптации.

В Законе РК «Об образовании» дано определение: «инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п.21-4 ст.1) [2].

Проблема реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах остается актуальной и сложной для практической реализации. Организация эффективных организационно-педагогических условий для обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями является важной задачей, которая активно исследуется современными учеными и педагогами.

Инклюзивное образование признано важным направлением развития образовательных систем во всем мире. Основой его формирования стали международные документы, такие как Декларация ООН о правах инвалидов, Саламанкская декларация о принципах, политике и практике в области образования лиц с особыми потребностями, а также Конвенция ООН о правах ребенка. Эти документы закрепляют право каждого ребенка на получение качественного образования в среде, максимально приближенной к естественным условиям. Саламанкская декларация, в частности, подчеркивает необходимость интеграции всех обучающихся, независимо от их физических, интеллектуальных, эмоциональных или социальных особенностей, в единое образовательное пространство, которое учитывает их уникальные потребности.

Многие страны активно внедряют инклюзивные практики, адаптируя свои образовательные системы к международным стандартам. Например, в Финляндии инклюзия стала неотъемлемой частью образовательной политики, где каждому ребенку обеспечивается персонализированная поддержка через индивидуальные образовательные планы. В Италии действует модель полной интеграции детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательные школы, при этом активно используются ассистенты и специализированные педагоги. В Австралии инклюзивное образование реализуется через национальные стандарты, которые обязывают образовательные учреждения предоставлять равные условия обучения для всех студентов, включая адаптацию учебных материалов и методов преподавания [3].

Международный опыт показывает, что ключевыми факторами успешной инклюзии являются разработка гибкой образовательной программы, подготовка квалифицированных педагогов и создание эффективной инфраструктуры. Внедрение стандартов инклюзивного образования требует от государств активного сотрудничества с международными организациями и научными сообществами. Примеры развитых систем инклюзивного образования демонстрируют важность системного подхода, где центральное место занимает не только адаптация образовательной среды, но и изменение общественного восприятия детей с ООП. Таким образом, международные стандарты инклюзии становятся ориентирами для национальных образовательных систем, направленных на обеспечение равенства и социальной справедливости.

Важность создания инклюзивного образования и включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс обосновали Е.Ф. Архипова, З.М. Бритаева [4]. В то же время в Казахстане недостаточно проводится исследований по вопросам инклюзивного обучения детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями, особенно касающихся педагогических условий для успешной адаптации.

Казахстанские учёные И.Г. Елисеева, Р.А. Сулейменова, З.А. Мовкебаева и другие в своих работах отмечают необходимость создания особой образовательной среды, обеспечивающей равные возможности получения образования для всех учащихся [5].

Применение международных стандартов и практик инклюзивного образования в Казахстане открывает новые перспективы для развития национальной системы образования. Включение детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения в массовых школах по месту жительства является одним из ключевых шагов в адаптации глобального опыта к местным условиям. Этот подход отражает стремление к созданию инклюзивной образовательной среды, где учитываются индивидуальные потребности каждого ребенка и обеспечиваются равные возможности для обучения и развития.

С 2011 года в Республике Казахстан реализуется поэтапное внедрение инклюзивного образования в рамках государственной программы развития образования. В соответствии с Стратегическим планом развития страны до 2025 года, в частности пунктом 1.1 «Обеспечение доступности и инклюзивности образования», установлены цели, среди которых – создание условий для психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, а также развитие специализированных кабинетов и учебных программ для среднего, технического и профессионального образования. Согласно Государственной программе развития образования и науки на 2020-2025 годы, к 2025 году 100% школ и детских садов, а также 70% колледжей и вузов должны обеспечить условия для инклюзивного образования.

На начало текущего учебного года в Казахстане зарегистрировано более 216 тысяч детей с особыми образовательными потребностями. Из этого числа 68,4 тысячи обучаются в инклюзивных условиях, а более 20 тысяч детей посещают специальные дошкольные учреждения. При этом почти 80% детей с ограниченными возможностями получают психолого-педагогическую поддержку. С 2021 года количество организаций, предоставляющих такую помощь, увеличилось на 57, что свидетельствует о росте внимания государства к данной сфере. В настоящее время в стране действует 489 подобных учреждений [6].

Для развития сферы образования детей с особыми образовательными потребностями в Северо-Казахстанской области функционируют 26 специальных организаций образования, в том числе: 7 специальных школ-интернатов, 3 психолого-медико-педагогических консультации, 15 кабинетов психолого-педагогической коррекции, 1 Аутизм-Центр «Асыл Мирас», 25 кабинетов поддержки инклюзии (КПИ).

В областном центре при поддержке благотворительного фонда «Дара» при средних школах № 40, № 2, № 27 открыты ресурсные кабинеты, а при средних школах № 21, № 8, № 23 совместно с корпоративным благотворительным фондом «Болашак», открыты 3 кабинета поддержки инклюзии для детей с расстройством аутистического спектра [7].

Включение детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс общеобразовательных школ по месту их жительства представляет собой инновационный подход в системе образования Казахстана. Его преимущества заключаются в следующем:

- организация специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивающих их успешное освоение образовательной программы;
- создание гибкой и адаптивной образовательной среды, которая учитывает индивидуальные потребности каждого учащегося и способствует их полноценному развитию;
- обучение детей с особыми образовательными потребностями в массовых классах с предоставлением необходимой психолого-педагогической поддержки специалистов, таких как логопед, дефектолог и психолог;
- подготовка учеников, педагогов и родителей к принятию детей с особыми образовательными потребностями, а также обеспечение условий, которые были бы комфортными для всех участников образовательного процесса, способствуя их максимальному развитию, социальной реабилитации и успешной интеграции в общество;
- формирование в школьной среде навыков толерантности, включая терпимость, взаимное уважение и милосердие, что способствует созданию гармоничного и поддерживающего сообщества [8].

Инклюзивный подход направлен на развитие инклюзивной культуры, обеспечивающей равные возможности для всех учащихся и укрепляющей социальные связи внутри школьного сообщества.

Для обеспечения их права на образование и создания инклюзивной среды ведется активная работа по расширению инфраструктуры и кадрового потенциала. В частности, сеть специальных образовательных организаций увеличена на 68 единиц. В общеобразовательных школах функционируют 708 кабинетов поддержки инклюзии и 22 ресурсных консультативных центра, оказывающих методическую и практическую помощь.

С целью сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательные учреждения приняты около 2,5 тысячи педагогов-ассистентов, 9,7 тысячи специальных педагогов, а также свыше 12 тысяч педагогов-психологов и социальных педагогов. Для адаптации образовательного процесса разработано более 600 специальных учебных программ, ориентированных на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся [9].

Важным направлением работы является формирование безбарьерной и инклюзивной среды в образовательных учреждениях. Для достижения этой цели планируется внедрение Национальной модели непрерывной системы инклюзивного образования, что позволит выстроить эффективную систему поддержки и интеграции детей с особыми образовательными потребностями на всех уровнях образования.

Развитие инклюзивного образования в Казахстане осуществляется через реализацию ряда стратегических направлений, направленных на создание условий для равного доступа детей с особыми образовательными потребностями (ООП) к качественному обучению:

1. Нормативно-правовое и финансово-экономическое обеспечение. Ключевыми аспектами являются разработка нормативных документов, регламентирующих деятельность инклюзивных образовательных организаций, процедуры зачисления детей с ООП в общеобразовательные школы, а также создание безбарьерной среды. Финансовое обеспечение охватывает поддержку образовательных учреждений в оснащении необходимыми ресурсами для организации условий обучения.

2. Формирование общественного мнения и толерантного отношения к детям с ООП. Одной из задач является воспитание уважения к правам и достоинству детей с ООП. Для этого требуется объединение усилий государственных органов, общественных организаций, СМИ и других структур в продвижении идей инклюзии и формировании позитивного отношения общества к инклюзивному образованию.

3. Научное и учебно-методическое обеспечение. Эффективное развитие инклюзивного образования предполагает:

- разработку и апробацию моделей интеграции детей с ООП в общеобразовательную среду, а также внедрение инновационных методов обучения;
- создание критериев оценки образовательных достижений учащихся с ООП;
- подготовку методических рекомендаций и учебно-методических пособий для сопровождения детей с ООП;
- обеспечение образовательных учреждений специализированными учебными планами, учебниками и дидактическими материалами.

4. Подготовка и переподготовка педагогических кадров. Особое внимание уделяется включению в программы высшего и технического профессионального образования курсов «Специальная педагогика» и «Специальная психология», а также регулярному повышению квалификации педагогов, руководителей и специалистов, работающих с детьми с ООП.

5. Создание условий для включения детей с ООП в образовательный процесс. Раннее выявление детей с ООП и оказание им комплексной поддержки являются важнейшими задачами. Это включает развитие сети психолого-медико-педагогических консультаций, реабилитационных центров и других структур. Также требуется создание безбарьерной среды, оснащение школ современными техническими средствами и обеспечение условий для профессиональной ориентации учащихся с ООП [8, с. 154].

Национальная модель инклюзивного образования, направленная на внедрение вышеуказанных направлений, позволит не только обеспечить доступ к качественному образованию, но и содействовать социальной интеграции детей с ООП, укрепляя тем самым принципы равенства и толерантности в обществе.

В последние годы инклюзивное образование в Казахстане стало одним из приоритетных направлений в развитии образовательной системы. Однако несмотря на прогресс, есть ряд значительных проблем, которые препятствуют полному внедрению инклюзивных практик. Эти проблемы связаны как с организационными и нормативными аспектами, так и с социально-культурными и экономическими условиями.

#### **1. Недостаточная подготовленность педагогических кадров.**

Одной из ключевых проблем является нехватка квалифицированных педагогов, способных эффективно работать с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). В настоящее время подготовка учителей и специалистов в сфере инклюзивного образования в педагогических вузах и колледжах Казахстана все еще не соответствует потребностям и требованиям реального образовательного процесса. Курсы по специальной педагогике и психологии, а также программы повышения квалификации педагогов, как правило, не охватывают всю широту задач, стоящих перед учителями в инклюзивных классах. Нередко педагоги сталкиваются с трудностью индивидуализации подходов к детям с разными типами нарушений, что снижает качество образовательного процесса.

#### **2. Социальная изоляция и стереотипы в обществе.**

Не меньшую роль в организации инклюзивного обучения играют социальные стереотипы и предвзятое отношение к детям с ООП. Несмотря на активное продвижение принципов инклюзии, в обществе все еще сохраняются стереотипы, связанные с ограниченными возможностями. Родители, воспитатели и даже сами дети нередко сталкиваются с непониманием и нетерпимостью со стороны окружающих. Это может стать барьером не только в процессе обучения, но и в социальном взаимодействии детей с ООП, препятствуя их интеграции в общественную жизнь. Необходимость в значительном изменении общественного сознания и воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями остается актуальной.

#### **3. Большое количество учащихся в классах и нехватка времени на индивидуальную работу с детьми с ООП.**

Еще одной значительной проблемой является высокая плотность учащихся в классах, что затрудняет индивидуализированный подход к детям с особыми образовательными потребностями. В условиях массовых школ с переполненными классами учителям трудно уделить должное внимание каждому ученику, особенно если речь идет о детях с различными нарушениями в развитии. Большое количество детей в классе приводит к тому, что педагог вынужден фокусироваться на общей группе, что снижает возможность для работы с каждым ребенком на уровне его индивидуальных потребностей и темпа освоения материала. Это также приводит к перегрузке учителей, так как помимо основной образовательной нагрузки им приходится заниматься дополнительным планированием и адаптацией уроков для детей с ООП. В таких условиях качество инклюзивного образования значительно снижается, а дети с особыми образовательными потребностями не получают того уровня внимания и поддержки, которые необходимы для их успешной интеграции и развития.

4. Одной из серьезных проблем инклюзивного образования в Казахстане является **недостаток специализированных ресурсов**, необходимых для эффективного обучения детей с особыми образовательными потребностями. В частности, существует острая нехватка специализированных учебников, пособий и оборудования, которые были бы адаптированы под различные виды нарушений, таких как нарушения слуха, зрения, двигательных функций, аутизм и другие.

Учебники и пособия, предназначенные для учащихся общеобразовательных школ, часто не соответствуют современным требованиям инклюзивного обучения, так как в них отсутствует необходимая дифференциация, которая учитывала бы образовательные потребности и возможности учащихся с особыми образовательными потребностями. Это особенно важно для детей с нарушениями слуха и зрения, которым необходимы специальные шрифты (например, шрифт Брайля) или визуальные и аудиовизуальные средства для лучшего восприятия информации. Также отсутствуют учебники, учитывающие особенности восприятия материала детьми с аутизмом или другими психоэмоциональными нарушениями [1, с. 285].

Кроме того, многие школы сталкиваются с дефицитом специализированного оборудования, необходимого для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями. Это может быть как оборудование для коррекционных занятий (например, дидактические игры, специальные тренажеры для развития моторики), так и технические средства, такие как слуховые аппараты, электронные устройства для чтения, программное обеспечение, помогающее детям с нарушениями зрения или слуха. Часто такие средства обучения не закупаются в достаточном количестве или не используются по причине отсутствия финансирования.

Не менее важным аспектом является также нехватка вспомогательных материалов и наглядных дидактических средств, которые могут значительно облегчить процесс обучения и сделать его более доступным для детей с ООП. В условиях недостатка ресурсов многие школы вынуждены полагаться на собственные силы, что ограничивает возможности для полноценного инклюзивного образования.

Организация инклюзивного образования в Казахстане сталкивается с рядом серьезных проблем, которые требуют комплексного решения для достижения высоких стандартов образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями. В первую очередь, перегрузка классов и высокая плотность учащихся создают значительные трудности для реализации индивидуального подхода к обучению детей с ООП. Большое количество учеников в классе снижает возможность для педагогов уделять необходимое внимание каждому ребенку, что, в свою очередь, негативно сказывается на качестве инклюзивного образования.

Еще одной важной проблемой является недостаточная подготовленность педагогических кадров. В условиях нехватки квалифицированных специалистов, готовых работать с детьми с особыми образовательными потребностями, значительно снижается качество образовательного процесса. Проблемы в подготовке и переподготовке учителей и специалистов по специальной педагогике остаются актуальными и требуют незамедлительного решения.

Наконец, нормативно-правовое и финансово-экономическое обеспечение инклюзивного образования требует дальнейшего совершенствования. Важно, чтобы государственные структуры, на всех уровнях, обеспечивали достаточное финансирование для создания безбарьерной среды и внедрения эффективных образовательных программ. Комплексный подход к решению этих проблем, который включает улучшение инфраструктуры, подготовку кадров, совершенствование законодательной базы и увеличение финансирования, позволит создать полноценные условия для реализации инклюзивного образования в Казахстане и обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные возможности для получения качественного образования.

#### **Список использованных источников:**

1. Жилбаев, Ж.О., Мукашева, М.У., Мухамедханова, А.К. Использование цифровых технологий в обучении детей с ограниченными возможностями // Материалы X международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке». – Екатеринбург, 2024. – № 1. – С. 282-287.
2. Закон Республики Казахстан «Об Образовании»: утв. 27 июля 2007 года, № 319-III. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
3. Абильдина, С.К., Кушнир, М.П., Жумагалиева, Ж.Ж. Организация инклюзивного образования в Республике Казахстан // Bulletin d'Eurotalent-Fidjip. – 2015. – № 4. – С. 32-36.
4. Киселева, О.С. Организационно-педагогические условия реализации инклюзивного образования для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата // Вестник магистратуры. – Республика Марий Эл, Йошкар-Ола. 2019. – № 4 (19). – С. 117-121.
5. Елисеева, И.Г., Ерсарина, А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.
6. Инклюзивное образование в Казахстане: как государство создает равные условия для всех детей. – URL: <https://www.nur.kz/society/2174915-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-kazahstane-kak-gosudarstvo-sozdaet-ravnye-usloviya-dlya-vseh-detey/>
7. Информация по специальному и инклюзивному образованию Северо-Казахстанской области. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sko-uob/press/article/details/22538?lang=ru>
8. Ермекбаева, Л.К. Особенности потребностей детей с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании. Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2018. – № 1 (73). – С. 152-156.
9. Мовкебаева, З.А., Оралканова, И.А. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс: учебное пособие. – Алматы: Гылым, 2019. – 241 с.

**Кожанова Н.С.,**канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия**Болгарова М.А.,**канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СТРУКТУРЕ ЕГО КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения аксиологического компонента профессиональной деятельности педагога как фактора формирования инклюзивной культуры. Авторами обоснована связь между инклюзивной компетентностью педагога и инклюзивной культурой, основой которой является совокупность профессиональных ценностей и профессионально-личностных качеств педагога. Представлены результаты анализа содержания понятия «инклюзивная культура» и научного обоснования связи между инклюзивной культурой и профессиональной компетентностью педагога. Изучен и охарактеризован актуальный уровень инклюзивной компетентности будущих педагогов с позиции оценки профессиональных ценностей как важного компонента его готовности к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** инклюзивная компетентность, инклюзивное образование, инклюзивная культура, готовность к профессиональной деятельности, профессиональные ценности, ценность инклюзивного образования.

**Kozhanova N.S.,**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia**Bolgarova M.A.,**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia**THE PROFESSIONAL VALUES OF AN INCLUSIVE EDUCATION TEACHER  
IN THE STRUCTURE OF HIS COMPETENCE**

**Abstract.** The article presents the results of studying the axiological component of a teacher's professional activity as a factor in the formation of an inclusive culture. The authors substantiate the relationship between the inclusive competence of a teacher and an inclusive culture, which is based on a set of professional values and professional and personal qualities of a teacher. The results of the analysis of the content of the concept of "inclusive culture" and the scientific substantiation of the connection between inclusive culture and the professional competence of a teacher are presented. The current level of inclusive competence of future teachers has been studied and characterized from the perspective of assessing professional values as an important component of their readiness for professional activity.

**Key words:** inclusive competence, inclusive education, inclusive culture, readiness for professional activity, professional values, the value of inclusive education.

Особое место в системе ценностей современного общества занимает инклюзивное образование как базовая составляющая формирования инклюзивной культуры общества.

Культура рассматривается всегда в совокупности материального и духовного, ценностей и деятельности [1; 12].

В идеологическом определении культура представлена как поток идей, ценностей, норм и правил, установленных нормативными документами, которые приняты в государстве и обществе. Они переходят от индивида к индивиду посредством действий, слов на основе подражания [1].

В обществе государства, где развита инклюзивная культура, граждане постепенно осваивают приемлемые формы поведения по отношению к лицам особых категорий. Формы поведения, определяющие инклюзивную культуру сообществ и общества в целом, человек присваивает с опытом, а не получает в качестве биологического наследия.

Поэтому значимыми в этом смысле являются образовательные функции общества и образовательных организаций, транслирующих инклюзивную культуру в массы.

Человеку как субъекту культуры свойственно создавать собственное ценностно-смысловое пространство на основе ценностей, принятых в обществе. Это определяет, насколько его жизнь и деятельность наполнены человеческим смыслом и реальным гуманистическим содержанием.

Особое место в системе формирования инклюзивной культуры занимает понятие профессиональных ценностей педагога. Поскольку внутренний ценностный фундамент, определяет содержание активности и ценность деятельности. Ценности определяют мотивацию [2; 3].

Формирование инклюзивной культуры педагога тесно связана с профессиональными ценностями и с развитием готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (инклюзивной компетентности). Большинство ученых сходятся на том, что инклюзивная культура педагога является составной частью профессиональной педагогической культуры и отражает личностную и мотивационно-ценностную готовность педагога. Она включает установки, ценностные ориентиры, определяющие его отношение к инклюзивному образованию и собственной профессиональной деятельности в нем (Т. В. Емельянова, Е.А. Калмыкова, Е.И. Пономарева, О.Ю. Светлакова и В.В. Хитрюк и др.) [10; 11; 13].

Формирование инклюзивной культуры педагога на этапе обучения в вузе включает в себя принятие инклюзивных ценностей, в том числе ценностей овладения знаниями и инструментами реализации инклюзивного образования, включает формирование психологической готовности педагога к решению профессиональных задач в контексте инклюзивного образования, личностную готовность организовывать психологически безопасную образовательную среду для всех субъектов образования.

То есть, инклюзивная культура как мотивационно-ценностная составляющая личности педагога, целенаправленно должна формироваться в процессе подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования (О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.) [3; 13; 7].

Процесс формирования инклюзивной культуры общества постепенный и длительный. Деятельность педагога, его поведение, отношение, действия, основанные на его инклюзивной культуре, транслируется им и осваивается на основе подражания и обучения всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса. Педагог выступает посредником между ребенком и культурой, а образование является культурным процессом.

Так, постепенно инклюзия становится естественной стороной жизни как на институциональном, так и на психологическом уровне, а ценности инклюзивного образования транслируются в общество посредством профессиональных ценностей педагога.

СурГПУ имеет значимый многолетний опыт подготовки педагогических работников для реализации специального с 2000 г. (логопедия, педагог-дефектолог, включая стажировку в ИКП РАО) и инклюзивного образования с 2002 года (в учебные планы всех педагогических направлений подготовки включены дисциплина Основы специальной педагогики и психологии). С 2019 года в учебные планы по ФГОС 3++ включен психолого-педагогический модуль, в содержании которого стали реализовываться дисциплины психологической подготовки и подготовки к работе с обучающимися с ОВЗ), реализующиеся до сегодняшнего времени.

Основные цели современного высшего профессионального образования в педагогическом университете обеспечить подготовку компетентного педагога, способного ответственно осуществлять профессиональную деятельность, опираясь не только на узкоспециальные знания и навыки, но и на опыт ценностного отношения к профессии [8].

Анализ опыта показывает, что преимущество имеют те выпускники педагогического вуза, личностный и профессиональный опыт которых позволяет интегрировать индивидуальное мировоззрение с представлениями о ценностях общества, с представлениями о ценностях, характерных для их сферы профессиональной деятельности, поскольку они более замотивированы, быстрее включаются в работу, а период их адаптации значительно сокращается [2].

Однако, реализуемая сегодня двухмерная модель подготовки педагогов имеет некоторые недостатки, указывающие на векторы дальнейшего развития системы подготовки кадров для инклюзивного образования.

Так на протяжении нескольких лет, изучались и анализировались аспекты когнитивно-деятельностной, ценностно-мотивационной и личностной составляющих готовности студентов, и молодых педагогов к работе в инклюзивном образовании.

Оценка готовности осуществлялась по направлениям:

*1 направление* – выявление теоретического (академического или когнитивного) аспекта готовности к осуществлению инклюзивного образования (Рис. 1).

*2 направление* – выявление мотивационно-ценностного компонента компетентности изучены и охарактеризованы особенности инклюзивной компетентности будущих педагогов с позиции оценки их профессиональных ценностей как важной составляющей его готовности к профессиональной деятельности (Рис. 1).

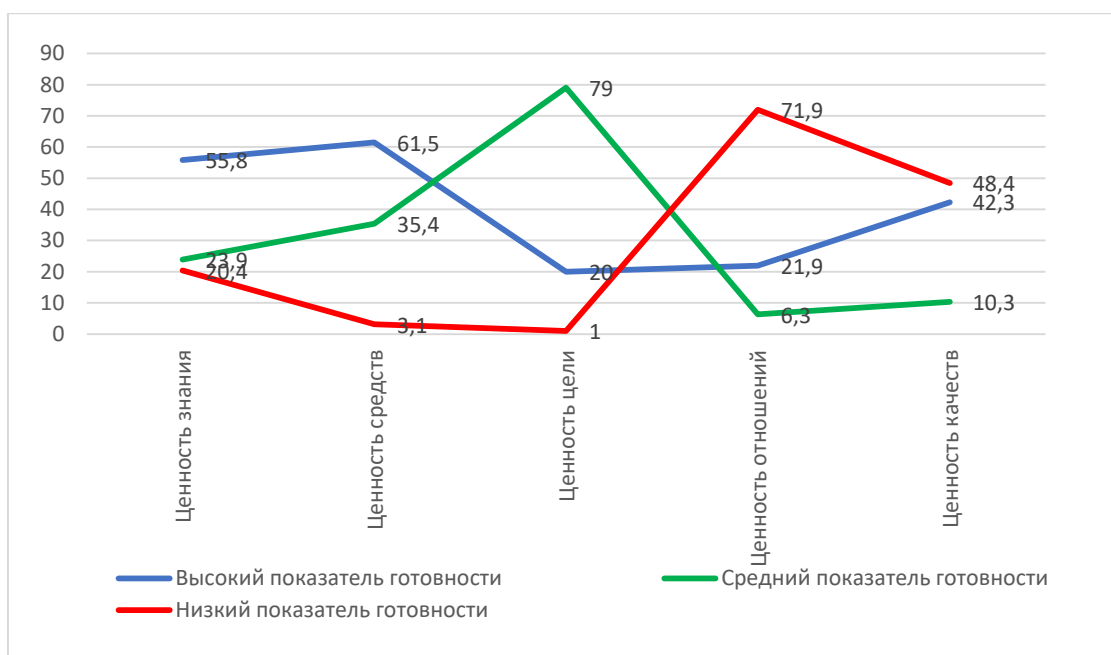


**Рис. 1.** Оценка когнитивной и мотивационно-ценностной готовности и установок выпускников педагогического вуза к работе в инклюзивном образовании (в %)

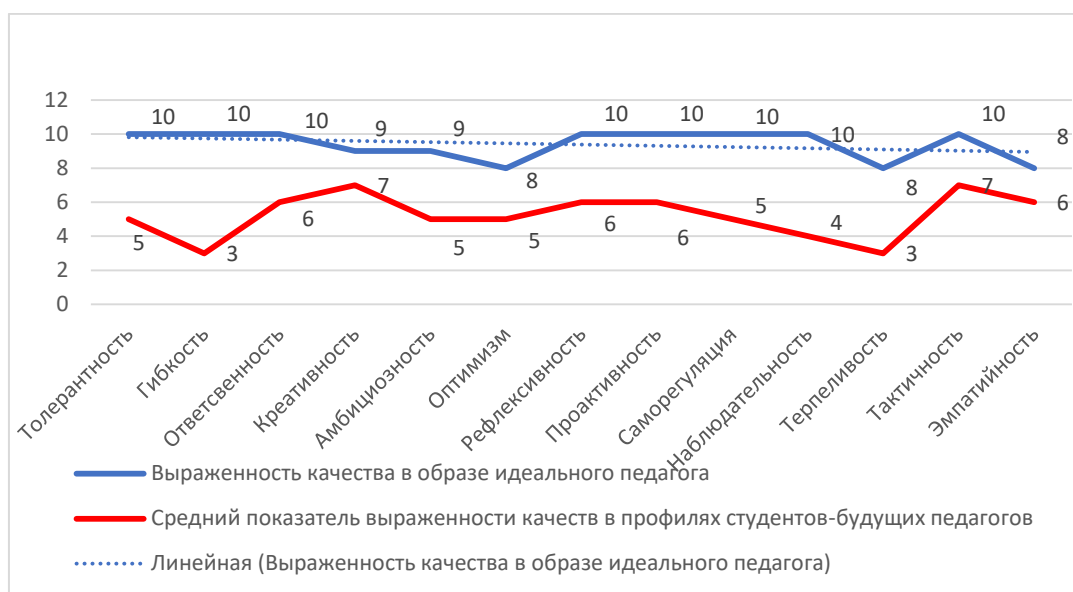


**Рис. 2.** Сформированность профессионально-личностных качеств у будущих педагогов относительно идеального образа педагога инклюзивного класса

3 направление – оценка личностного потенциала обучающихся и степени сформированности и присутствия у них профессионально-личностных качеств и характеристик, определяющих во многом успешность педагога инклюзивного класса (Рис. 2).

Исследование позволило составить индивидуальные профили, позволяющие наблюдать выявленные дефициты сформированности готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном классе/школе будущих педагогов на момент обследования.

Индивидуальные профили являлись основой для последующего анализа и составления плана своего профессионально-личностного развития.

Полученные результаты позволяют говорить, что реализуемая сегодня двухмерная модель подготовки учителя достаточно функциональна в формировании когнитивно-деятельностной составляющей, инклюзивной компетентности будущих учителей.



В то же время наблюдается дефицит личностного и профессионального опыта, позволяющего будущим педагогам интегрировать индивидуальное мировоззрение с представлениями о ценностях нормативных документов, регулируемых общественные процессы, а также о базовых ценностях, характерных для профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Эти дефициты, к сожалению, зачастую приводят к уходу молодых педагогов из профессии, при попадании в инклюзивную школу и класс, поскольку они менее замотивированы, крайне медленно и неуспешно включаются в работу, затягивается период их адаптации и возникает преждевременное эмоциональное выгорание.

Таким образом, видится необходимость перехода на многомерную модель подготовки педагогов в вузе к реализации ИО.

Такая модель рассматривает инклюзивную компетентность не только как набор знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, но и как комбинацию личных установок ценностей и стремлений педагога, которые отражают его желание работать с такой категорией детей, развиваться и совершенствовать свои педагогические навыки в области инклюзивного образования (В.З. Кантор, А. Зарин, Ю.А. Круглова в РГПУ им. Герцена и коллективы уже занимаются разработкой такой модели, так же как наш университет) [4; 5]. Модель будет включать в себя следующие инвариативные компетенции которые сегодня еще принято называть мягкими навыками *soft skills*, (представлены на слайде):

- компетенции ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры, науки, производства, рационального потребления; осознание социальной значимости своей будущей профессии, высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности);

- компетенции саморазвития и самосовершенствования (способность к познавательной деятельности; осознание необходимости, потребности и способности учиться; стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; готовность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости профиль своей профессиональной деятельности);

- компетенции социального взаимодействия (способность использования эмоциональных и волевых особенностей психологии личности, готовность к сотрудничеству; расовая, национальная, религиозная терпимость, умение погашать конфликты, способность к социальной адаптации, коммуникативность, толерантность; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; готовность к выполнению профессиональных функций при работе в коллективе);

- компетенции самоорганизации (способность организовать свою работу ради достижения поставленных целей; готовность к использованию инновационных идей; способность работать самостоятельно; способность принимать решения в пределах своих полномочий;

- лидерский потенциал и организационно-управленческая компетенция (способность использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности).

Интегральным показателем, характеризующим единство личностных и профессиональных ценностей, является уровень сформированности профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность – это интегральное свойство, в котором соединяются личностные и профессионально значимые ценности, формируется субъектность профессиональной позиции, происходит интернализация ценностно-мотивационных компонентов профессиональной деятельности и трансформация внешних социальных предписаний во внутренние смыслы (О.Б. Мартынюк) [7, с. 177]. В процессе формирования профессиональной идентичности происходит становление внутренней позиции специалиста как субъекта деятельности, обеспечивающих владение информационной стороной профессиональной деятельности (когнитивный компонент), позитивное отношение к профессии и желание в ней развиваться (эмоциональный компонент) и целесообразное, ответственное, гибкое и функционально оправданное осуществление профессиональных действий (поведенческий компонент).

Таким образом, проводимые исследования позволили осознать необходимость включения в учебные планы педагогического вуза, учебных единиц, предусматривающих целенаправленную работу по формированию опыта ценностного отношения к себе как учителю в инклюзивных классах, к обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями, к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и их ценности как полноправных субъектов общества.

Сегодня объектом пристального внимания и активных исследований является новая разработка и научное обоснование новых многомерных моделей подготовки педагога инклюзивного образования в высшей школе, а также продолжается поиск решений проблемы методической организации их реализации.

#### **Список использованных источников:**

1. Бирюкова, Е.А. О значении понятия «культура» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-ponyatiya-kultura> (дата обращения: 28.11.2024).
2. Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 193-207. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-i-kulturologicheskii-podhody-k-issledovaniyu-problem-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-nauchnoy-shkole-v-a-slastenina> (дата обращения: 03.10.2024).

3. Калужная, Т.Г. Аксиологический подход в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя // *Вестник МДПУ имени И.П. Шамякина*. – 2014. – № 1 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-sisteme-professionalno-pedagogicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya> (дата публикации: 03.10.2024).
4. Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. Инклюзивные профессиональные компетенции педагога в оценках родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // *Перспективы науки и образования*. – 2022. – № 1 (55). – С. 377-392. doi: 10.32744/pse.2022.1.24
5. Кантор, В.З., Зарин, А., Круглова, Ю.А. и др. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки // *Образование и саморазвитие (Education and Self-development)*. – 2021. – № 16 (3). – С. 281-301. – URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021\\_n3/Shemanov\\_Samsomova](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021_n3/Shemanov_Samsomova) (дата обращения: 10.09.2024).
6. Кузинецкий, А.Н. Аксиологический контекст личностно-профессионального развития современного педагога / Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ, 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Волгоград, 2023. – С. 90-98.
7. Мартынюк, О.Б. Аксиологический компонент профессиональной деятельности // *Символ науки*. – 2016. – № 11-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-komponent-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.09.2024).
8. ОВЗ.РФ. – URL: [https://овз.рф/npa/tip-npa/?PAGEN\\_1=5](https://овз.рф/npa/tip-npa/?PAGEN_1=5) (дата обращения: 12.11.2024).
9. Романовская, И.А., Хафизуллина, И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/118-14333> (дата обращения: 10.09.2024).
10. Светлакова, О.Ю. Формирование инклюзивной культуры педагога воспитательно-оздоровительного учреждения образования: Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Минск, 2022. – 29 с. – URL: [https://vak.gov.by/sites/default/files/2022-05/k\\_Svetlakova.pdf](https://vak.gov.by/sites/default/files/2022-05/k_Svetlakova.pdf) (дата обращения: 19.10.2024).
11. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... докт. пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.
12. Шеманов, А.Ю., Самсонова, Е.В. Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования*. – 2021. – Том 13. – № 3. – С. 3-17. DOI: 10.17759/psyedu.2021130301 – URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021\\_n3/Shemanov\\_Samsomova](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021_n3/Shemanov_Samsomova) (дата обращения: 15.11.2024).
13. Яковлева, И.М., Яковлев, С.В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья // *Специальное образование*. – 2021. – № 2 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogicheskikh-kadrov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 12.11.2024).

## **СТРУКТУРА ЦЕЛОСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ С ООП**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль учителя-логопеда в условиях общеобразовательной школы, где особое внимание уделяется коррекции речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Описываются основные задачи логопеда, включая диагностику, разработку индивидуальных планов и использование разнообразных методов коррекции, таких как инсценировка и мнемотехника. Также рассматривается важность взаимодействия с педагогами, родителями и другими специалистами для успешной интеграции детей в образовательный процесс. Подчеркивается значение логопедической работы для развития речевых, познавательных и эмоциональных навыков детей. Статья акцентирует внимание на необходимости повышения профессиональной компетентности логопедов для эффективной работы в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** Учитель-логопед, инклюзивное образование, общеобразовательная школа, школьники с особыми образовательными потребностями, речевые нарушения, коррекционная работа, диагностика.

**Malykhina V.S.,**  
Speech therapist teacher  
KSU «Secondary school № 7»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## **THE STRUCTURE OF THE HOLISTIC PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST TEACHER IN A COMPREHENSIVE SCHOOL WITH CHILDREN WITH OOP**

**Abstract.** The article examines the role of a speech therapist teacher in a general education school, where special attention is paid to the correction of speech disorders in children with special educational needs (OOP). The main tasks of a speech therapist are described, including diagnosis, the development of individual plans and the use of various correction methods such as staging and mnemonics. The importance of interaction with teachers, parents and other specialists for the successful integration of children into the educational process is also considered. The importance of speech therapy for the development of children's speech, cognitive and emotional skills is emphasized. The article focuses on the need to improve the professional competence of speech therapists for effective work in conditions of inclusion.

**Key words:** Speech therapist teacher, inclusive education, secondary school, students with special educational needs, speech disorders, correctional work, diagnostics.

В последние годы стало очевидным, что у многих современных школьников недостаточно развита устная речь. Это вызывает трудности в социальной адаптации, неспособность грамотно выражать свои мысли и устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми, что негативно сказывается на их учебной деятельности. В связи с этим в общеобразовательных школах становится особенно важным организовывать занятия по развитию речи, особенно для детей с речевыми нарушениями. Такие занятия проводит учитель-логопед [1].

В образовательных учреждениях деятельность логопеда направлена на развитие правильной речи и других функциональных систем у детей с речевыми отклонениями. Эта работа способствует успешному освоению учебной программы и общему прогрессу учащихся. Таким образом, логопедическая помощь интегрируется в образовательный процесс и является не дополнительной услугой, а неотъемлемой частью работы с определённой категорией учеников.

С учетом увеличения числа детей с речевыми нарушениями, роль логопеда становится особенно востребованной. Кроме коррекции речевых расстройств, логопед способствует общему развитию детей, учитывая несформированные психологические функции, особенности психофизического состояния и их влияние на освоение образовательной программы. Таким образом, логопедическая деятельность нередко выходит за рамки узкой профессиональной компетенции специалиста [2].

Логопед, работающий в логопедическом пункте, расположенном на территории общеобразовательной школы, выполняет ряд важных задач:

- своевременная диагностика нарушений речевого развития у школьников;
- коррекция распространённых форм речевых нарушений, включая проблемы с письменной и устной речью;
- распространение специальных логопедических знаний среди учителей и родителей учащихся;
- профилактика и предупреждение речевых нарушений.

Выполнение этих задач оказывает прямое влияние на качество освоения школьных предметов, что закладывает основу для дальнейшего усвоения знаний. Логопедическая работа способствует обогащению словарного запаса ребёнка, развитию морфологической системы языка и познавательных процессов.

Учитель-логопед должен владеть методиками детального обследования, чтобы учитывать индивидуальные особенности ребёнка. На основании этого специалист даёт рекомендации родителям и педагогам, направленные на успешное обучение и адаптацию ученика к школьной программе.

Особое значение имеет организация школьной жизни детей. Для этого важно создать условия, обеспечивающие разнообразную и активную деятельность учащихся. Логопед ежедневно проводит занятия с детьми в разных форматах: фронтально, в подгруппах и индивидуально, чтобы максимально эффективно решать задачи коррекции и развития речи.

Включение детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательный процесс требует от учителя-логопеда комплексного и системного подхода. Целостная педагогическая деятельность логопеда в школе становится ключевым фактором успешной коррекции речевых нарушений и социальной адаптации детей с ООП.

В Казахстане инклюзивное образование постепенно занимает ведущие позиции в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Включение инклюзии в учебно-воспитательный процесс школы затрагивает не только педагогов и психологов, но и учителей-логопедов, которые оказывают помощь разным категориям детей с ООП [3].

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет свои особенности:

1. Продолжительность логопедической работы с детьми с ООП значительно больше, чем с их сверстниками без нарушений, так как речевые отклонения у таких детей отличаются устойчивостью.

2. Логопедическая работа направлена на развитие мыслительных процессов, включая анализ, синтез, сравнение и обобщение, поскольку у детей с ООП часто отмечается недостаточное развитие познавательной деятельности.

3. Коррекция речи охватывает всю речевую систему в целом, так как речь детей с ООП обычно имеет системное недоразвитие.

4. На основе логопедической диагностики, совместно с другими специалистами, разрабатывается индивидуальный план развития или образовательный маршрут, учитывающий особенности ребёнка и включающий меры для устранения или предотвращения трудностей в обучении.

5. Логопедическая помощь строится с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, включая использование его сильных сторон для компенсации слабых, а также привлечение здоровых анализаторов для поддержания функций, которые недостаточно развиты.

6. Организация занятий, методы работы и используемые материалы адаптируются под возраст и индивидуальные потребности ребёнка, чтобы обеспечить максимальную эффективность коррекции.

Современные условия инклюзивного образования требуют от учителя-логопеда системного подхода к организации своей деятельности, направленной на коррекцию речевых нарушений и поддержку детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Целостная педагогическая деятельность логопеда в общеобразовательной школе включает следующие ключевые структурные элементы:

Диагностический этап.

Диагностика является отправной точкой в работе логопеда и направлена на выявление особенностей речевого и общего психофизического развития ребёнка. На этом этапе проводятся:

- анализ речевых нарушений;
- определение уровня развития речевой системы, познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы;
- составление логопедического заключения, которое служит основой для индивидуального образовательного маршрута.

Планирование коррекционно-развивающей работы с учётом результатов диагностики разрабатывается индивидуальный или групповой план работы, включающий:

- цели и задачи, соответствующие особенностям ребёнка;
- формы и методы работы (фронтальные, групповые, индивидуальные занятия);
- содержание коррекционных мероприятий, направленных на устранение речевых нарушений и поддержку познавательной активности.

Организация учебного процесса.

Работа логопеда интегрируется в образовательный процесс школы. Занятия проводятся в разных форматах:

- индивидуальные занятия, где акцент делается на устранении конкретных речевых нарушений;
- подгрупповые занятия, способствующие развитию коммуникативных навыков и взаимодействия детей;
- фронтальные занятия, ориентированные на формирование общей речевой культуры и интеграцию в школьное сообщество.

Коррекционно-развивающая деятельность.

Этот этап предполагает реализацию комплекса мероприятий, направленных на:

- развитие звуковой культуры речи, лексико-грамматического строя, связной речи;
- формирование мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение), которые тесно связаны с речевым развитием;
- компенсацию речевых и когнитивных недостатков за счёт активации сохранных функций.

Взаимодействие с участниками образовательного процесса.

Эффективная работа с детьми с ООП невозможна без тесного сотрудничества с педагогами, родителями и другими специалистами:

- с педагогами проводится работа по включению детей с ООП в образовательный процесс, предоставляются рекомендации по адаптации учебных материалов;
- с родителями обсуждаются особенности развития ребёнка, даются рекомендации по поддержке речи дома;
- с другими специалистами (психологами, дефектологами, социальными педагогами) формируется единый подход к развитию ребёнка.

Контроль и оценка результатов.

✓ На завершающем этапе логопед оценивает динамику развития ребёнка, эффективность применяемых методов и достижение поставленных целей. Результаты фиксируются в логопедической документации и обсуждаются с родителями и педагогами.

Превентивная работа и просвещение.

✓ Логопед активно занимается профилактикой речевых нарушений, проводит просветительскую работу среди родителей и педагогов, направленную на своевременное выявление проблем и создание благоприятных условий для речевого развития.

Подготовка к коррекционным занятиям имеет свои особенности. Учитель-логопед уделяет особое внимание подбору речевого материала, который направлен на развитие терпимости, милосердия, взаимопонимания, а также на формирование позитивного опыта самоопределения ребенка в обществе людей с особыми образовательными потребностями (ООП). Например, при работе над связной речью можно использовать сказку В. Катаева «Цветик-семицветик». В этом произведении волшебный цветок исполняет любые желания. Главная героиня, девочка Женя, сначала расходует шесть лепестков на мелкие и бесполезные желания, но в итоге совершает доброе дело, помогая больному мальчику выздороветь [4].

Решение задач инклюзивного обучения детей с ООП невозможно без активного участия их родителей. В работе с семьями учащихся логопед проводит не только консультации, но и анкетирование для изучения отношения родителей к инклюзивному образованию. На основе результатов анкетирования организуется просветительская работа, направленная на формирование адекватного понимания особенностей детей с ООП и развитие навыков толерантности. Формами взаимодействия с родителями могут быть индивидуальные консультации, мастер-классы и семинары.

Включение родителей в образовательный процесс на правах равноправных партнеров подразумевает создание специальных пособий с играми и упражнениями для занятий дома, а также информационных листов. Родители могут участвовать как в групповых, так и, при необходимости, в индивидуальных занятиях, что позволяет им расширять педагогические навыки и отслеживать прогресс ребенка.

Кроме того, логопед выстраивает работу так, чтобы результаты деятельности детей с ООП были интересны и значимы для их ближайшего окружения. Это может включать организацию выставок творческих работ, помощь в изготовлении пособий и другие формы вовлеченности.

На протяжении учебного года логопедическая коррекционная работа направлена на:

- исправление звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и связной речи;
- улучшение координации мелкой моторики пальцев и кистей рук;
- помощь в освоении навыков письма и чтения с учетом индивидуальных особенностей детей;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- формирование нравственных качеств.

В своей практике я применяю как традиционные, так и современные методы, включая моделирование и инсценировку сказок, мнемотехнику, куклотерапию. Эти технологии способствуют стимулированию интереса к учебе и формированию мотивации к общению.

Для активизации учебной деятельности на занятиях можно использовать следующие приемы:

- ✓ Сигнальные карточки – применяются для выполнения и оценки заданий.
- ✓ Вставки на доску (буквы, слова) – используются при решении кроссвордов, выполнении упражнений и т.д.
- ✓ «Узелки на память» – записываются ключевые моменты урока, которые затем вывешиваются на доске.
- ✓ Восприятие с закрытыми глазами – помогает развивать слуховое восприятие, внимание, память, а также способствует эмоциональной разгрузке.

✓ Кинезиологические упражнения – включают дыхательные, глазодвигательные, телесные упражнения, задания для мелкой моторики и релаксации.

✓ Картинный материал – используется для смены видов деятельности, тренировки зрительного восприятия, расширения словарного запаса и развития связной речи.

Коррекционная работа с младшими школьниками ведется систематически и в сотрудничестве с психологом, учителями начальной школы и родителями. Основной педагогический принцип – помочь ребенку раскрыться, обрести уверенность в себе и почувствовать свою значимость в обществе.

Важное направление работы логопеда – просвещение родителей. Им предоставляются рекомендации и дидактические материалы. Для этого организуются индивидуальные консультации, беседы, выступления на собраниях, информационные материалы в родительских уголках, а также домашние задания, передаваемые через электронную почту и индивидуальные тетради детей. Такое взаимодействие позволяет родителям активно участвовать в процессе коррекции и наблюдать успехи своих детей.

В результате сформированная речевая компетентность способствует развитию таких качеств личности, как адекватная самооценка, уверенность в себе, коммуникативные навыки и самообладание. У детей улучшаются речевые, познавательные и эмоционально-волевые навыки, что формирует основу для их успешной социализации и дальнейшего обучения в школе.

Для дальнейшего развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) важно повышать профессиональную компетентность учителей-логопедов в условиях инклюзивного образования. Это включает организацию тренингов, междисциплинарных консилиумов с участием узких специалистов, стажировок, мастер-классов и открытых мероприятий [5].

Таким образом, создание условий, соответствующих состоянию и особенностям здоровья детей с ООП, является ключевым фактором успешной реализации инклюзии. Инклюзивное образование выступает одним из важнейших и действенных инструментов построения общества, в котором найдется место для каждого человека.

#### **Список использованных источников:**

1. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / Под ред. М.С. Старовойтовой. – М., 2011.
2. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге. – СПб., 2012.
3. Маликова, А.С. Деятельность учителя-логопеда по социализации учащихся с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования. – Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2019. – С. 112-113.
4. Ефремова, О.Г. Структура целостной педагогической деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной школе // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 2 (109). – С. 92-96.
5. Мазанова, Е.В. Школьный логопункт: документация, планирование и организация коррекционной работы. – М.: ГНОМ, 2011.

**Мамедова З.М.**, студент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
Научный руководитель: **Шанц Е.А.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## КОМПЕНЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие педагогической культуры, которое охватывает как профессиональную культуру педагогов, так и уровень подготовки родителей к воспитанию детей. Педагогическая культура родителей определяется через их образование, навыки, человеческие качества и опыт, что в свою очередь влияет на развитие детей и их социализацию.

Автор подчеркивает важность взаимодействия между педагогами и родителями в современном образовательном процессе, а также роль компетентности педагогов в развитии педагогической культуры родителей.

В рамках исследования был проведен констатирующий этап эксперимента, целью которого стало выявление уровня компетентности педагогов в развитии педагогической культуры родителей.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, родители, воспитание, развитие, личность, ценности, семья.

**Mamedova Z.M.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»  
Scientific supervisor: **Shantz E.A.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor, BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## TEACHERS' COMPETENCE IN THE DEVELOPMENT OF PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE

**Abstract.** The article touches upon the concept of pedagogical culture, which covers both the professional culture of teachers and the level of preparation of parents for raising children. The pedagogical culture of parents is determined through their education, skills, human qualities and experience, which in turn affects the development of children and their socialization. The author emphasizes the importance of interaction between teachers and parents in the modern educational process, as well as the role of teachers' competence in the development of parents' pedagogical culture. As part of the study, a ascertaining stage of the experiment was conducted, the purpose of which was to identify the level of competence of teachers in the development of the pedagogical culture of parents.

**Key words:** pedagogical culture, parents, upbringing, development, personality, values, family.

Понятие культуры существует со времен античности и используется в широком контексте во всех сферах человеческой жизни как образ действий и мышления, присущий обществу или человеку. В педагогике понятие культуры выражает образ человека с высоким интеллектом, соблюдающего все морально-этические нормы и правила общества [3].

Таким образом, культура в широком контексте отражает культуру образования, культуру труда, культуру политики и общества [1]. В педагогической науке культура – это часть общечеловеческой культуры, которая подразумевает формирование навыков воспитания. Педагогическая культура подразумевает профессиональную культуру педагогов, которые занимаются процессом воспитания.

В ней должны присутствовать педагогическое образование, мышление, навыки и педагогическое творчество [5]. «Педагогическая культура родителей отражает уровень педагогической подготовки родителей в семейном и общественном воспитании детей. Уровень педагогической культуры зависит от образования, мировоззрения, индивидуальных особенностей, профессиональных качеств и жизненного опыта» [5]. Под педагогической культурой родителей понимается уровень их образования, способностей, человеческих качеств, любви к детям, воспитательного мастерства, опыт организации жизни детей в семье [6; 7]. Как отмечают педагоги О.Л. Зверева и Т.В. Кротова, культура родителей – это соотношение образования и педагогических навыков [7]. Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский рассматривают педагогическую культуру родителей в своих классических трудах. Проблемы воспитания детей отражены в работах И.В. Гребенникова, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Асипо-

вой, и др. Современная педагогика ставит новые задачи воспитания молодого поколения в соответствии с социально-экономическими условиями жизни в контексте глобализации. «В воспитании нового поколения огромную роль играют семья (воспитание детей родителями), и общество. Педагогическая культура родителей – многогранный и многофункциональный процесс. Основы педагогической культуры родителей, прежде всего, предполагают чувство ответственности родителями перед Родиной, обществом, народом.

В современном образовательном процессе важным аспектом является взаимодействие между педагогами и родителями. Педагогическая культура родителей существенно влияет на развитие ребенка, его социализацию и успешность в образовательной деятельности. В этом контексте компетентность педагогов становится ключевым фактором, способствующим формированию и развитию этой культуры.

В рамках нашего исследования нами был проведен эксперимент, целью которого являлось выявление уровня развития компетентности педагогов ДОО в развитии педагогической культуры родителей.

Методика констатирующего эксперимента была разработана на основе следующих задач:

1. Определить критерии, показатели и уровни развития компетентности педагогов в развитии педагогической культуры родителей.

2. Осуществить выбор диагностического инструментария для выявления уровней сформированности компетентности педагогов в развитии педагогической культуры родителей.

Критерии и показатели развития компетентности педагогов в вопросах развития педагогической культуры родителей.

1. Когнитивный компонент – знания педагога о содержании, формах и методах работы с семьей в вопросах формирования педагогической культуры родителей; знание задач, которые необходимо решить в процессе формирования педагогической культуры родителей.

2. Мотивационный компонент – способность педагога к саморазвитию в вопросах формирования педагогической культуры родителей; стремление постоянно расширять свой кругозор, свои профессиональные знания; активное участие в профессиональной жизни

3. Поведенческий компонент – умение педагога организовывать взаимодействие с семьей в вопросах развития педагогической культуры родителей; умение информировать родителей по разным вопросам учебно-воспитательного процесса; во взаимодействии проявление гибкости, учет особенностей семьи, уровня педагогической культуры родителей.

Уровни развития компетентности педагогов в вопросах развития педагогической культуры родителей.

#### **1. Когнитивный компонент.**

Педагоги с *высоким уровнем* профессиональной компетентности в процессе развития педагогической культуры родителей, эффективно выстраивают педагогический процесс, опираются на результаты диагностики, активно используют современные технологии в обучении и воспитании.

Основой профессиональной деятельности педагогов данной группы является эффективное планирование работы по развитию педагогической культуры родителей, четкая постановка задач, умение координировать план работы на основе анализа эффективности предыдущей деятельности, правильно отбирать методы, формы и приемы.

Для педагогов с *высоким уровнем* профессиональной компетентности характерно то, что они эффективно умеют устанавливать коммуникацию как с родителями, так и с детьми. У них сформированы исследовательские навыки, они стремятся при столкновении с проблемами в своей профессиональной деятельности находить их решение, анализируют собственную деятельность, умеют осуществлять контроль над своей деятельностью, прогнозировать те или иные результаты.

У педагогов со *средним уровнем* профессиональной компетентности отмечаются следующие особенности. Эти педагоги обладают достаточным запасом профессиональных педагогических знаний и профессиональных умений. Но, в тоже время, часто профессиональные умения отстают от профессиональных знаний, либо представляют собой разрозненную систему. Не всегда педагоги данной группы способны применять на практике имеющиеся у себя знания. В работе с родителями педагоги данной группы опираются на особенности семьи, адекватно подбирают разные методы и приемы, но не всегда ориентируются на современные технологии.

Педагоги данной группы анализируют свою деятельность, умеют ее планировать, но не всегда осуществляют контроль и не всегда своевременно вносят изменения в запланированную деятельность, что могли бы повысить ее эффективность. Они преимущественно опираются на те методы и приемы, которые носят традиционный характер и уже доказали свою эффективность, не всегда открыты чему-то новому.

Третью группу составляют педагоги с *низким уровнем* профессиональной компетентности. Эти педагоги характеризуются тем, что у них отмечается недостаточный запас профессиональных знаний и умений. Это отражается на качестве профессиональной деятельности. В своей работе педагоги данной группы не всегда правильно и эффективно используют разнообразные методы и приемы, у них отмечаются трудности в планировании работы с родителями, ее анализе, Организации взаимодействия с детьми и родителями, в планировании работы и прогнозировании ее результатов. Кроме того, этим педагогами сложно реализовывать индивидуальный подход в процессе взаимодействия с семьями воспитанников.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что когнитивный критерий профессиональной компетентности у педагогов в вопросах развития педагогической культуры родителей сформирован на разном уровне.



## **2. Мотивационный компонент.**

Педагоги с *высоким уровнем* способности к саморазвитию стремятся постоянно анализировать свой опыт, рефлексировать свою деятельность, активно участвовать в профессиональной жизни, являются открытыми к новому опыту и не боятся ответственности.

У педагогов *со средним уровнем* способности к саморазвитию отмечается наличие интереса к расширению своих профессиональных знаний и умений, к чему-то новому, но активность в процессе познания себя и окружающих людей, своих воспитанников, у них немного снижена. Чрезмерная ответственность, возникновение определенных трудностей выступает часто для них препятствиями, которые блокируют их стремление продолжать данную деятельность.

Педагоги с *низким уровнем* способности к саморазвитию характеризуется тем, что они не стремятся расширять свои профессиональные знания, часто закрыты для нового опыта, не анализируют самостоятельно свою профессиональную деятельность, избегают трудностей, проблем, неактивны в жизни профессионального сообщества.

## **3. Поведенческий компонент.**

*Высокий уровень* сформированности знаний и профессиональных умений педагогов в организации взаимодействия с родителями отличается тем, что педагоги понимают сущность взаимодействия с родителями, видят конкретные задачи этого взаимодействия, они умеют подбирать и преподносить родителям информацию, относящуюся к процессу обучения и воспитания детей, их развития. Формы и методы работы они подбирают в соответствии с поставленными задачами, делают это правильно, эффективно применяют разные формы работы. Владеют навыками изучения семьи, умеют выстраивать общение с родителями на основе знаний о семье, об уровне педагогической культуры родителей, учитывать индивидуальные особенности родителей. В своей профессиональной деятельности опираются на передовой педагогический опыт.

Педагоги *со средним уровнем* характеризуются тем, что их знания о сущности взаимодействия с родителями не всегда согласуются с их практическими действиями, не всегда они готовы применять на практике передовой педагогический опыт. При выборе форм и методов работы с родителями они не всегда четко видят задачи, которые необходимо решить. Умеют информировать родителей по разным вопросам учебно-воспитательного процесса. Во взаимодействии не всегда проявляют гибкость и недостаточно учитывают особенности семьи, уровень педагогической культуры родителей.

Для *низкого уровня* свойственны такие особенности, педагоги имеют слабые, бессистемные знания о взаимодействии с родителями. Работу не планируют на основе анализа особенностей семьи. Выбор форм и методов работы часто носит стихийный характер. Имеют недостаточно знаний о передовом педагогическом опыте и не используют его в своей работе. Им не свойственна гибкость в общении с родителями.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность педагогов в области речевого развития детей представляет собой сложный комплекс, состоящий не только из знаний, но и умений, обеспечивающих готовность педагога решать профессиональные задачи.

В ходе исследования нами применялись следующие эмпирические методы: педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, беседа, методы экспертной оценки. Прежде всего, нами было проведено анкетирование педагогов Дошкольной образовательной организации по изучаемому вопросу. В анкетировании приняло участие 30 педагогов. Анкетирование показало, что 100% воспитателей считают актуальным процесс развития педагогической культуры родителей. Педагоги считают, что основная цель, является привлечение родителей к активному участию в образовательный процесс, что помогает укрепить связь между домом и дошкольной организацией.

При ответе на вопрос «Какие методы и формы Вы используете для развития педагогической культуры у родителей?» педагоги выделили такие методы и формы как: беседа, консультации.

Проанализировав анкетные данные, мы пришли к выводу, что проблема развития педагогической культуры у родителей, является актуальной для педагогов. Анализ результатов исследования позволил нам выявить трудности, которые испытывают педагоги. Педагоги не всегда могут организовывать взаимодействие с семьей в вопросах развития педагогической культуры родителей. Работу не планируют на основе анализа особенностей семьи. Выбор форм и методов работы часто носит стихийный характер.

Анализ результатов исследования показал, что лучше всего у педагогов сформирован когнитивный и мотивационный компонент и нуждается в совершенствовании – поведенческий, который показывает степень готовности педагогов проявить гибкость во взаимодействии с родителями, учитывая особенности семей.

Итак, исследователи приходят к выводу, что успешное развитие педагогической культуры родителей напрямую зависит от педагогов. Развивающийся педагог не тот, кто учит, а кто осознаёт закономерности развития дошкольников и родителей. В данной закономерности педагогу необходимо обладать соответствующими профессиональными компетенциями, характеризующимися знаниями, динамично использовать формы и методы развития педагогической культуры.

### **Список используемых источников:**

1. Видт, Е.И. Педагогическая культура: становление, содержание и смысл: монография / Е.И. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 33-40. – Текст: непосредственный.

2. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика: учебник / Н.А. Виноградова. – Москва: Форум, 2017. – 256 с.– ISBN 978-5-98281-389-3. – Текст: непосредственный.
3. Волобуева, Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами: практические рекомендации / Л.М. Волобуева. – Москва: ТЦ Сфера, 2011. – 296 с. – ISBN 978-5-9916-5842-3. – Текст: непосредственный.
4. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика: учебник и практикум / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. – Москва: Юрайт, 2016. – 284 с.– ISBN 978-5-93190-378-0. – Текст: непосредственный.
5. Герасимова, Л.Н. Взаимодействие детского сада с семьей в условиях социально-педагогической среды: учебное пособие / Л.Н. Герасимова. – Москва: АСТ, 2007. – 220 с.– ISBN 978-5-91671-369-5. – Текст: непосредственный.
6. Голицина, Н.С. Организация и содержание работы старшего воспитателя ДОО: методические рекомендации / Н.С. Голицина. – Москва: Скрипторий, 2016. – 148 с. – ISBN 978-5-9930-2186-7. – Текст: непосредственный.
7. Зверева, О.Л., Кротова, Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО: методический аспект. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 80 с. (Библиотека руководителя ДОО).

**МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ,  
СПОСОБСТВУЮЩАЯ ПРОДУКТИВНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАС**

**Аннотация.** В статье представлены особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью. Рассмотрены цели и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью, основные направления, задачи и методы работы.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, модель взаимодействия, умственно отсталые дети, работа с родителями, мониторинг, коррекционно-развивающее обучение.

**Morozova S.A.,**

Teacher-defectologist of the first qualification category  
KOU «Radihinskaya boarding school for students with disabilities»,  
Izluchinsk settlement, Russia

**A MODEL OF INTERACTION BETWEEN SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS,  
CONTRIBUTING TO THE PRODUCTIVE SUPPORT  
OF STUDENTS WITH MENTAL DISABILITIES AND ASD**

**Abstract.** The article presents the features of psychological and pedagogical support for children with mental retardation. The goals and objectives of psychological and pedagogical support for children with mental retardation, the main directions, tasks and methods of work are considered.

**Key words:** psychological and pedagogical support, interaction model, mentally retarded children, work with parents, monitoring, correctional and developmental training.

С момента введения в практику работы коррекционных школ федерального государственного образовательного стандарта возникла необходимость включения в образовательное пространство всех категорий детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что возможно только при условии обеспечения учащихся комплексным коррекционно-педагогическим сопровождением в различных формах их обучения.

«Сопровождение» – это организованная психолого-педагогическая помощь учащемуся с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания.

Результатом обучения и воспитания ребёнка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в коррекционной школе должна стать его успешная адаптация и социализация в социуме, реализация его личности как полноценного гражданина общества.

В нашей школе обучаются дети разных нозологий: РАС, УО (интеллектуальными нарушениями), НОДА, ЗПР, ТМНР, ТНР. Педагоги – классные руководители, ассистенты, тьюторы, учитель – дефектолог, педагог – психолог, учитель – логопед, учителя предметники (музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) работают в тесном контакте друг с другом и с семьями обучающихся. Мы стремимся к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию каждого ребёнка и единый стиль работы в целом.

Исходя из этого, мы поставили перед собой цель – создать модель взаимодействия специалистов в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, способствующей продуктивному обучению детей с УО и РАС. Модель, организующая адекватную образовательную среду, способствующая реализации адаптированной образовательной программы обучения. Модель взаимодействия представляет собой систему, которая решает задачи: мониторинговые, воспитательные, коррекционно-развивающие (образовательные).

В мониторинге одним из ведущих направлений является организация комплексного психолого-медико-педагогического изучения ребёнка. Эта задача осуществляется совместными усилиями специалистов в течение всего учебного периода.

Обучающийся поступает в образовательную организацию (учреждение) с заключением ПМПК и индивидуальной программой реабилитации. С целью дополнительного выявления особенностей нарушенного развития и определения зон актуального и ближайшего развития специалисты школьного сопровождения осуществляют дополнительную комплексную диагностику, на основании которой определяются особые образовательные потребности обучающегося и составляется специальная индивидуальная программа развития (СИПР). Данная программа включает в себя общие сведения о ребёнке; характеристику, включающую оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющую приоритетные направления вос-

питания и обучения ребёнка; индивидуальный учебный план; содержание образования в условиях организации и семьи; перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР; перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося; перечень необходимых технических средств и дидактических материалов; средства мониторинга и оценки динамики обучения.

Воспитательные задачи направлены на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребёнка и его семьи.

Педагоги следуют рекомендациям по созданию оптимальных условий организации воспитательного процесса при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями:

- соблюдение двигательного режима;
- использование упражнений на пространственную и временную ориентацию;
- соблюдение особого речевого режима: четкая, разборчивая речь без резкого повышения голоса, необходимое число повторений;
- адаптация объёма и характера учебного материала к познавательным возможностям учащихся;
- развитие самоконтроля за качеством выполнения своей работы: в процессе её выполнения и по конечному результату;
- формирование интереса к занятиям, развитие положительного эмоционального настроя.

Исключительное значение имеют мягкий доброжелательный тон учителя, поощрение малейших успехов ребенка.

Совместная работа специалистов в этом направлении подразумевает оказание консультативной помощи семьям для решения возникающих проблем, помощь в разработке воспитательных мероприятий, координацию их выполнения специалистами. Организация системы взаимодействия с семьей предполагает использование широкого круга форм и методов: родительские собрания, проведение совместных праздников и развлечений, групповое и индивидуальное консультирование, а также организация обратной связи через социальные сети и сайт школы.

Коррекционно-развивающие (образовательные) задачи направлены на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности детей, преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведении и личностных ориентиров.

В учебном процессе выделяются следующие значимые особенности и принципы построения образовательного пространства:

1. Обучение детей реализуется в совместной деятельности и общении со взрослыми.
2. Предлагаемая деятельность и навыки обязательно являются связанными с повседневной жизнью детей и закрепляются в процессе освоения ребёнком разнообразных социальных ситуаций.
3. Формирование новых видов активности ведётся с опорой на существующие интересы ребёнка.
4. Значительное внимание уделяется повышению общего уровня активности ребёнка.
5. По форме и содержанию занятия носят регулярный, повторяющийся и устойчивый характер.
6. Условием работы является создание доступной и комфортной для детей среды.
8. Деятельность специалистов осуществляется в сотрудничестве с семьёй.
9. Используется командная форма работы.

#### **Области обучения**

Наиболее значимыми областями обучения и развития детей с интеллектуальными нарушениями являются:

1. Познавательная сфера.
2. Эмоционально-волевая сфера.
3. Сенсомоторная сфера.
4. Области коммуникации, саморегуляции и формирования социальных навыков.
5. Формирование предметно-практической деятельности.
6. Обучение социально-бытовым навыкам и навыкам самообслуживания.

Применение в своей практике новых современных технологий, повышает эффективность сотрудничества с ребёнком, стимулирует его активность в разных видах деятельности.

- технология личностно-ориентированного обучения;
- технология сенсорной интеграции;
- песочная терапия;
- технология нейропсихологической коррекции;
- здоровые берегающие технологии;
- технология игрового обучения;
- сказкотерапия.

Таким образом, главными особенностями данной модели взаимодействия являются:

1. Включение в образовательное пространство детей с нарушениями в развитии.
2. Построение адаптированных образовательных программ развития детей с учётом их индивидуальных особенностей.
3. Оказание совместной педагогической помощи ученикам при активном сотрудничестве с семьями.

### **Работа с родителями**

В целях максимального развития возможностей ребёнка, а также помощи и поддержки семьи в формировании родительской компетентности выстраивается сотрудничество между специалистами и семьёй.

В течении учебного года проводится как минимум две-три встречи с родителями для планирования задач и оценки результатов обучения.

На этих встречах, по возможности, присутствуют все педагоги, которые работают с ребёнком. Выстраивается конструктивный диалог между школой и семьями, где и педагоги, и родители предоставляют важную информацию о возможностях, успехах и трудностях, возникающих у ребёнка.

Учителя, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, ведут учёт освоения ими общеобразовательных программ. Совместно со специалистами ведут дневники наблюдения.

Анализируя выше сказанное и сопоставляя опыт работы, можно отметить, что процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов различных профилей, педагогов и семьи «особого» ребенка. Данный вид сопровождения рассматриваем как систему деятельности коллектива образовательной организации, направленную на оказание помощи обучающимся с ОВЗ в решении их индивидуальных проблем, связанных с: физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении, воспитании и развитии.

### **Список использованных источников:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / отв. ред. А.А. Казакова. – М.: Просвещение, 2019. – С. 53; С. 79.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.
5. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства / М.А. Чернова // Вестник Университета. – № 12. – 2014. – С. 318-320.
6. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016.
7. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007.
8. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015.
9. Стребелева, Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А. Стребелева // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 2.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

**Аннотация.** В статье автор рассматривает ценностные основы подготовки учителя будущего в условиях современных вызовов. Отмечается важность формирования у будущих педагогов ценностных ориентаций, которые в последующем передадутся их ученикам.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, ценностные смыслы, образ человека, целостность личности.

**Natsarenus N.N.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## VALUE-SEMANTIC GUIDELINES FOR THE TRAINING OF A MODERN TEACHER

**Abstract.** In the article, the author examines the value foundations of future teacher training in the context of modern challenges. It is noted that it is important for future teachers to develop value orientations that will be passed on to their students in the future.

**Key words:** values, value orientations, value meanings, human image, personality integrity.

Возвращение традиционных ценностей в историко-культурную основу педагогических традиций России определяет курс на формирование суверенной национальной системы образования. Профессиональное развитие педагога – путь, берущий свое начало задолго до поступления в педагогический вуз. Еще учась в школе, будущий студент педагогического вуза проходит путь осмысления будущей профессии, выбора ее ценностных ориентиров. На этом пути поиска смыслов очень важно, чтобы рядом оказался настоящий Учитель, чьи личностные качества выступают своего рода «зеркалом», всматриваясь в которое, обучающийся познает суть собственного «Я». Для достижения «эффекта зеркала» в школе необходимо создать такую образовательную среду, став субъектом которой, школьник смог освоить главные составляющие ориентира воспитания – образ человека. Значимость образа взрослого, как важного ориентира воспитания отмечается Д.Б. Элькониным. Образ «Я» идеального формирует, по мнению исследователя, целостность личности благодаря сосредоточенности в этом образе ценностей, мотивов, установок, смыслов, ожиданий и представлений [3]. Пример учителей, находящихся рядом, их стиль преподавания, общения с учениками, коллегами, определяет ценностные ориентации, влияет на выбор профессионального пути выпускника школы, осознание причастности к профессии. Как очень точно утверждал К.Д. Ушинский: «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [5]. Подобные установки перетекают и в высшую школу, обеспечивающую профессиональную подготовку будущих педагогов.

Методологической основой изучаемого вопроса выступают исследования, раскрывающие подходы к изучению личности и деятельности (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн; П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); ценностные ориентации личности, её потребностно-мотивационные устремления (О.Н. Громова, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев); особенности ценностного самоопределения личности обучающихся (М.В. Богуславский, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Е.А. Кострикова, И.С. Трифонова, А.М. Ходырев и др.). Анализ психолого-педагогического толкования понятия «ценности» позволяет рассматривать ценности как осознанные общие смысловые образования, определяющие совокупность отношений человека к различным сферам жизнедеятельности (личной, профессиональной, социально общественной); образующие нравственную позицию индивида. Следовательно, ценности каждой личности выступают как понятия и убеждения, задающие и определяющие направленность ее поведения, побуждения к деятельности, особенности проявления чувств, оценок и отношений и заключаются в понимании личностью обобщенного социального опыта, который приобретается ею в процессе развития и во многом зависит от социокультурных и воспитательных условий окружающей действительности [4].

На профессиональное становление и развитие педагога влияют внутренние и внешние факторы. Внутренними факторами являются моральные принципы, смыслы и ценностные ориентации, определяющие отношение к профессиональной деятельности. Эти факторы являются своеобразной картой профессионального маршрута, помогающей в выборе оптимальных подходов к образованию, взаимодействию с обучающимися, коллегами, ро-

дителями. При этом, пунктами маршрута на этой карте являются нравственные принципы, открытость к постижению всего нового, готовность к изменениям и самосовершенствованию. Внешние факторы предполагают влияние на профессиональное развитие педагога социокультурной среды, образовательной политики страны. Очевидно, что в процессе овладения педагогической профессией важно максимально использовать потенциал, заложенный внутренними факторами, определяющими ценностно-смысловую основу будущего педагога.

Говоря о ценностно-смысловых ориентирах профессиональной подготовки будущих педагогов, необходимо, в первую очередь, отметить важность формирования ответственного профессионально-нравственного отношения к педагогической деятельности, создания условий и ситуаций, основанных на личностно и ценностно-значимой деятельности. За счет включения студентов в учебную и учебно-профессиональную деятельность формируются ценностные ориентации, мировоззренческая и субъектная позиция. Субъектный характер взаимодействия преподавателей и студентов, студентов друг с другом обеспечивает получение представления о профессии, ценностные ориентации, формирование ценного опыта для его включения в профессиональную деятельность.

Важно разграничить понятие ценности и ценностные ориентации. Если ценности отличает их социальный и объективный характер, то ценностным ориентациям свойственны индивидуальность и субъективность. А.М. Ходырев указывает на то, что ценности в форме ценностных ориентаций – не навязанных, а осознанных и принятых человеком, определяют его жизнедеятельность [6]. Ценностные ориентации выполняют регулирующую поведение человека функцию, так как определяют мотивацию поведения, отношение к действительности, готовность к осуществлению деятельности. Формирование ценностной основы профессии педагога предполагает максимальное принятие ее обучающимися в форме ценностных ориентаций, убеждений, что проявляется в поведении, в деятельности, в осознанном отношении к происходящему. С.Л.Рубинштейн справедливо отмечал, что мы присваиваем то, что было нами пережито, что самостоятельно постигалось в деятельности, а не полученное в готовом виде.

Ценностно-смысловой компонент входит в структуру профессионального развития педагога наряду с когнитивным, праксиологическим, перцептивным, организационно-коммуникативным:

- 1) когнитивный компонент – заключается в приобретении профессиональных знаний, их применении на практике, развитии критического мышления;
- 2) праксиологический компонент – представлен формированием навыков, собственного опыта, необходимых для осуществления педагогом профессиональных функций, развитием адаптации к изменяющимся условиям и потребностям обучающихся, рефлексивности;
- 3) перцептивный компонент – обеспечивает регулирование собственных действий, эмоций в зависимости от различных ситуаций, обоснованных решений, развитие самоуправления;
- 4) организационно-коммуникативный – предполагает овладение приемами эффективной организации и управления классом, взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, информационно-коммуникативными технологиями;
- 5) ценностно-смысловой компонент – подразумевает развитие внутренней системы ценностей, смысловых ориентаций, возникающих в процессе формирования собственного практического опыта.

О.Ю. Васильева подчеркивает: «Традиционные ценности российского педагогического образования – это ценности, опирающиеся на глубокие нравственные убеждения и принципы российского народа, укрепленные в менталитете и способах жизнедеятельности, выросшие из психологии российского человека, его этнического самосознания. Поэтому центром всех традиционных ценностей российского педагогического образования остаются приоритеты духовно-нравственного развития будущего педагога, становления его моральных принципов и гражданских убеждений» [1]. Таким образом, в условиях реальных современных вызовов особую актуальность приобретает изменение ценностно-смысловых ориентиров в процессе подготовки современного учителя. Миссия педагогического образования состоит в формировании у будущих педагогов традиционных ценностей, высоких идеалов, российской идентичности, которые в последующем они смогут передать своим воспитанникам. Ш. Амонашвили утверждал, что современная школа – это не время подготовки к жизни – это сама жизнь и детей нужно воспитывать именно в жизни с помощью самой жизни! Подобное утверждение стоит применить и к обучению в вузе. Обучение в педагогическом вузе – это не репетиция будущей профессии, а погружение в нее – начальный этап профессионального становления молодых педагогов. И чрезвычайно важно, чтобы на этапе постижения основ профессии, получаемые студентами педагогические знания (принимаемые и осознаваемые) трансформировались в их ценностную ориентацию.

#### **Список использованных источников:**

1. Васильева, О.Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, Е.И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 4-17.
2. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: «СМЫСЛ», 1992. – 17 с.
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 67 с.
4. Сагитдинова, Т.К. Ценностно-смысловой подход к профессиональному развитию современного педагога // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29. – № 4. – С. 114-121.
5. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы. – Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1895. – 29 с.
6. Ходырев, А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 34-40.

**Осипченко Д.А.**, аспирант  
младший научный сотрудник НИК  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Ниязова А.А.**,  
доктор пед. наук, профессор  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В современных условиях, характеризующихся активными инновационными цифровыми процессами, процесс обучения студентов педагогического направления рассматривается как его взаимодействие с информационно-образовательной средой. В этой связи актуальными становятся вопросы влияния информационно-образовательной среды на развитие цифровых компетенций у будущих педагогов.

В данной статье рассмотрены различные подходы авторов к понятию «информационно-образовательная среда», представлена обобщенная структура информационно-образовательной среды, описаны её основные компоненты. Рассмотрено понятие «цифровые компетенции» и обозначены его компоненты, характеризующие навыки будущих педагогов. Представлены конкретные примеры влияния информационно-образовательной среды на развитие компонентов цифровых компетенций будущих педагогов посредством их взаимодействия с разнообразными элементами информационно-образовательной среды.

**Ключевые слова:** модернизация образования, информационно-образовательная среда, цифровые компетенции.

**Osipchenko D.A.**, Research assistant  
BU «Surgut State Pedagogical University»  
Scientific supervisor: **Niyazova A.A.**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## THE INFLUENCE OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' DIGITAL COMPETENCIES PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF UNIVERSITIES

**Abstract.** In modern conditions characterized by active innovative digital processes, the process of teaching students in the pedagogical field is considered as its interaction with the information and educational environment. In this regard, the issues of the influence of the information and educational environment on the development of digital competencies among future teachers are becoming relevant.

This article examines the various approaches of the authors to the concept of "information and educational environment", presents a generalized structure of the information and educational environment, and describes its main components. The concept of "digital competencies" is considered and its components characterizing the skills of future teachers are identified. Specific examples of the influence of the information and educational environment on the development of components of digital competencies of future teachers through their interaction with various elements of the information and educational environment are presented.

**Key words:** modernization of education, information and educational environment, digital competencies.

Развитие высшего образования сегодня сопровождается активными инновационными цифровыми процессами на территории нашего государства. В этой связи одной из ведущих тенденций развития становится особое внимание к вопросам качественной профессиональной подготовки обучающихся высших учебных заведений.

Современное образование активно внедряет информационные технологии в учебный процесс, что является одной из ведущих мировых тенденций. Цифровизация образовательной сферы сегодня становятся необходимыми условиями для формирования интеллектуальной основы современного информационного общества, что определяет ориентир на модернизацию высшего образования, включающую создание и применение новых обучающих ресурсов и педагогических методов, оптимизацию теоретических и практических аспектов их применения. При интеграции цифровых технологий в образовательный процесс происходит полная автоматизация, начиная с разработки образовательного продукта и завершая его внедрением [5].



Выше обозначенные факторы влекут за собой организацию и развитие информационно-образовательной среды (далее в работе – ИОС) высших учебных заведений как средства формирования профессиональных компетенций обучающихся и как решения проблемы модернизации образования, что отражено в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы [5].

Таким образом, в современном мире цифровизация образования становится ключевым фактором в подготовке будущих педагогов, а процесс обучения рассматривается как их взаимодействие с информационно-образовательной средой.

Проанализируем понятие «информационно-образовательная среда», определение которого представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Авторы и содержание понятия «информационно-образовательная среда»**

| <i>Автор(ы)</i>                  | <i>Информационно-образовательная среда – это:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Андреев А.А.                     | «единое информационное пространство включает информацию как на традиционных, так и на электронных носителях, а также компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы и технологии взаимодействия. Оно представляет собой педагогическую систему нового уровня, охватывающую материально-техническое, финансово-экономическое и нормативно-правовое обеспечение» [5].            |
| Ильченко О.А.                    | «системно организованная совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса» [5].                                                                                                                                                                                                         |
| Ахметов Б.С.,<br>Бидайбеков Е.Ы. | «многокомпонентный комплекс образовательных ресурсов и технологий, способствующий информатизации и автоматизации образовательной деятельности учебного заведения» [1].                                                                                                                                                                                                                         |
| Захарова И.Г.                    | «открытая система, объединяющая интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы» [2].                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Лушников И.Д.                    | «совокупность единой базы данных, технологий их сопровождения и использования; информационных телекоммуникационных систем, обеспечивающих информационное взаимодействие и удовлетворение информационных потребностей участников образовательного процесса (администрации образовательной организации, педагогов, обучающихся, родителей (законных представителей), социальных партнёров)» [5]. |
| Сэкулич Н.Б.                     | «инфраструктура образовательного процесса, поддерживающая формирование личности в ходе образовательной деятельности и включающая информационные, технические и учебно-методические подсистемы, нацеленные на достижение качественных образовательных результатов» [4].                                                                                                                         |

Таким образом, исследователи анализируют информационную образовательную среду с разных точек зрения. Однако, единство в представленных определениях выражено в ее сложной и многогранной структуре, обеспечивающей взаимодействие всех участников учебного процесса посредством различных ресурсов.

Значимость ИОС подчеркнута Сэкулич Н.Б. в исследовании «Интерактивная электронная информационно-образовательная среда университета как средство формирования ИКТ-компетенций студентов» структурирует и описывает ИОС современного высшего учебного заведения.

Анализ ряда исследований (Ахметов Б.С., Бидайбеков Е.Ы., Захарова И.Г.) позволил определить следующие компоненты информационной образовательной среды:

1. Информационно-образовательные ресурсы, представляющие собой разнообразный контент, включающие электронные учебные комплекты, видеолекции, методические материалы, рекомендации и нормативные документы, регулирующие использование электронного обучения. Также сюда входят курсы повышения квалификации и другие мероприятия, направленные на развитие ИКТ-компетентности преподавателей, а также инструкции по работе с образовательной системой [4].

2. Программно-технические средства: обеспечивающие функционирование системы и включающие в себя техническую инфраструктуру для работы информационно-образовательной среды. Это включает серверное оборудование, сетевые решения, персональные компьютеры и точки видеоконференцсвязи, а также программные приложения, такие как системы дистанционного обучения и различные модули [4].

3. Инструменты для мониторинга и администрирования: применяющиеся для сбора статистических данных по курсам в различных направлениях и уровнях подготовки. Они помогают управлять контингентом студентов, оценивать качество предлагаемых курсов и выявлять потребности во внедрении новых технологий и модулей [4].

Исходя из вышеуказанного, ИОС является сложной системой с большим количеством внутренних связей между ее компонентами, а именно образовательными и ИКТ-ресурсами. Данная система позволяет интегрировать информационную систему университета с педагогической, что в дальнейшем положительно отразится в образовательном процессе по профессиональной подготовке будущего педагога, требующей в свою очередь, развитие цифровых компетенций.

Развитие цифровых компетенций у будущих педагогов в данном исследовании рассматривается как педагогический процесс, в котором информационно-образовательная среда университета будет выступать в качестве инструмента для достижения намеченных целей.

Отечественные исследователи определяют цифровую компетенцию как умение работать с актуальными цифровыми технологиями, понимание того как, и, с какой целью их применить в сфере образования, а также критическое восприятие распространяемой информации.

В зарубежной практике, согласно исследованию Золотова П.Ю., используется термин «цифровая компетенция» (digital competence), который включает в себя пять компонентов. Данные компоненты и соответствующие им навыки представлены ниже в таблице 2 [3].

Таблица 2

**Компоненты цифровой компетенции и его составляющие навыки**

| <i>Название компонента</i>                                           | <i>Навыки</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Информационная грамотность и умение работать с данными               | 1. Умение находить и отбирать информацию (цифровой контент).<br>2. Анализ и оценка полученной информации.<br>3. Управление собранными и проанализированными данными [3].                                                                                                                                                                     |
| Коммуникация и сотрудничество                                        | 1. Возможность взаимодействия посредством информационно-коммуникационных технологий.<br>2. Навык распространения цифровой информации.<br>3. Активное вовлечение пользователя в общественную жизнь через информационно-коммуникационные технологии.<br>4. Осуществление совместной работы.<br>5. Управление своей цифровой идентичностью [3]. |
| Создание цифрового содержания                                        | 1. Создание цифрового контента.<br>2. Интеграция цифрового контента.<br>3. Понимание взаимосвязи между авторскими правами и цифровым контентом.<br>4. Навыки написания программного кода [3].                                                                                                                                                |
| Безопасность использования информационно-коммуникационных технологий | 1. Защита технических устройств и цифрового контента.<br>2. Внимание к окружающей среде при использовании информационно-коммуникационных технологий.<br>3. Сохранение здоровья пользователя.<br>4. Защита личных данных пользователя [3].                                                                                                    |
| Решение задач в цифровой среде                                       | 1. Навык устранения технических неполадок с оборудованием и программным обеспечением.<br>2. Умение настраивать цифровую среду в соответствии с личными потребностями.<br>3. Креативное использование ИКТ-технологий.<br>4. Рефлексия по поводу использования ИКТ-ресурсов [3].                                                               |

Рассмотрим влияние компонентов информационно-образовательной среды на развитие цифровых компетенций будущих педагогов при непосредственном взаимодействии будущего педагога с ней.

Компонент цифровой компетенции «информационная грамотность и умение работать с данными» развивается благодаря доступу к обширным базам данных, электронным библиотекам и онлайн-курсам (полнотекстовая БД «Polpred.com Обзор СМИ», База данных «Архив научных журналов», ЭБС «Университетская библиотека онлайн», ЭБС «IPRbooks», ЭБС «Юрайт», ЭБС «Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU», Национальная электронная библиотека (НЭБ), Межвузовская электронная библиотека (МЭБ)). Это позволяет будущим педагогам углублять свои знания в различных областях и быть в курсе современных образовательных тенденций.

ИОС предоставляет студентам – будущим педагогам доступ к технологиям дистанционного обучения и взаимодействия (система дистанционного взаимодействия и предоставления контента «Образовательный портал» на платформе MOODLE, Система вебинаров Webinar.ru, Контур Толк), что является не только актуальным в современных условиях цифровизации образования, но и способствует развитию компонента «коммуникация и сотрудничество».

Для развития компонента «создание цифрового содержания» ИОС предоставляет возможность для практического применения цифровых инструментов в реальных образовательных ситуациях (LearningApps, Online Test Pad), что позволяет будущим педагогам разрабатывать собственные электронные учебные материалы, проводить онлайн-занятия и анализировать результаты своей работы.

Использование технических мер ВУЗом, а именно применение современных систем защиты информации (антивирусные программы, фаерволы) демонстрируют важность кибербезопасности на практике, что способствует развитию компонента цифровой компетенции «обеспечение безопасности использования ИКТ».

Использование интерактивных платформ и мультимедийных материалов способствует развитию у будущих педагогов навыков работы с современными технологиями (Quizlet, Plickers, Kahoot!, Canvas), а именно создавать и использовать видеоконференции, виртуальные лаборатории, интерактивные учебники в учебном процессе, что развивает у них компонент цифровой компетенции «решение задач в цифровой среде».

Таким образом, информационно-образовательная среда предоставляет доступ к разнообразным образовательным ресурсам, стимулирует использование современных технологий и способствует формированию навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности в условиях цифровизации и оказывает влияние на развитие цифровых компетенций у будущих педагогов. Включение ИОС в образовательный процесс педагогических вузов является важным шагом на пути к подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов.

#### **Список используемых источников:**

1. Ахметов Б.С, Бидайбеков, Е.Ы. Информационная образовательная среда как средство повышения эффективности подготовки специалистов // Вестник АГУ им. Абая. – Алматы, 2003. – № 2 (8).
2. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 2003. – 399 с.
3. Золотов, П.Ю. Цифровая компетенция преподавателя вуза в рамках обучения студентов иностранному языку с применением корпусных технологий // XI Всероссийская научно-практическая Internet-конференция / Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы / Тамбовский государственный университет. – 2020. – URL: [https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020\\_prepodavatel/4/Zolotov.pdf](https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/4/Zolotov.pdf)
4. Сэкулич, Н.Б. Интерактивная электронная информационно-образовательная среда университета как средство формирования ИКТ-компетенций студентов: автореф. ... дис. кан. пед. наук. – Улан-Удэ, 2018. – 26 с. – URL: <https://www.bsu.ru/content/dissert/702/sekulich-n.b.-avtoreferat.pdf>
5. Хафизова, Н.Ю. К вопросу о влиянии информационно-образовательной среды школы на профессиональное развитие педагога // Международный научный журнал «Инновационная наука. – № 3/2016. – ISSN 2410-6070. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vliyanii-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-shkoly-na-professionalnoe-razvitiye-pedagoga/viewer>

**Пяшкур Ю.С.,**  
старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА «ДИКЦИЯ+» В ОБЛАСТИ РАЗРАБОТКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрен учебный проект по созданию компьютерной программы для учителей-логопедов, обеспечивающей их профессиональным инструментарием для коррекции дизартрии. Приведён примерный комплекс упражнений и примеры заданий для лиц с дизартрией, а также обозначены возможности программы «Дикция+» в дополнение к традиционным средствам логопедической работы по коррекции дизартрии. Проект был реализован в рамках гранта «Организация проектной деятельности студентов в команде разнопрофильных специалистов, разрабатывающих прикладное программное обеспечение для коррекции звукопроизношения у лиц с дизартрией».

**Ключевые слова:** проект, современные информационные технологии, компьютерная программа, дизартрия, коррекция.

**Pyashkur Yu.S.,**  
Senior Lecturer at the Department  
«Correctional Pedagogy and Special Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University»,  
Shadrinsk, Russia

### **IMPLEMENTATION OF THE DICTION+ SOFTWARE AND HARDWARE COMPLEX PROJECT IN THE FIELD OF SPEECH THERAPY IT TECHNOLOGIES DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article discusses a training project to create a computer program for speech therapy teachers, providing them with professional tools for correcting dysarthria. An approximate set of exercises and examples of tasks for people with dysarthria is given, as well as the possibilities of the Diction+ program in addition to the traditional means of speech therapy to correct dysarthria. The project was implemented within the framework of the grant "Organization of students' project activities in a team of diverse specialists developing application software for correcting sound reproduction in people with dysarthria".

**Key words:** project, modern information technologies, computer program, dysarthria, correction.

В связи с тем, что речевая деятельность является необходимой жизненной потребностью и главным условием общения, ее нарушение может привести к стойкой социальной дезадаптации. Среди множества нарушений речи, дизартрия является одним из самых сложных, требующих длительной и систематической коррекционной работы.

На сегодняшний день существует множество исследований, посвященных изучению проявлений дизартрии у детей и взрослых, определена технология логопедической работы, выделены этапы, широко представлены практические рекомендации по преодолению дизартрии, однако на сегодняшний день эффективность коррекционного процесса тесно связана с его компьютеризацией [2].

Внедрение современных компьютерных программ не подменяет классические средства и формы коррекции речевых нарушений у детей и взрослых, а грамотно дополняет их, обеспечивает эффективность коррекционного процесса, ускоряют и облегчают его.

С целью разработки новых компьютерных программ для детей и взрослых с дизартрией, на базе лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития детей», успешно функционирующей при институте психологии и педагогики ФГБОУ ВО «ШГПУ», специалистами кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии был реализован проект организации междисциплинарного взаимодействия студентов, чьи интересы лежат в области логопедии, дефектологии, информационных технологий и дизайна для решения научно-исследовательских и прикладных задач, направленных на разработку специализированного программного обеспечения для коррекции звукопроизношения у лиц с дизартрией [1].

В ходе реализации проекта были разработан веб-сервис «Дикция+», предоставляющий логопеду специализированный инструментарий для коррекции дизартрии различных видов и методические рекомендации для пользователей по ее использованию; осуществлена государственная регистрация и получено свидетельство о государственной регистрации веб-сервиса для электронных вычислительных машин в «Роспатент».

Для того, чтобы начать работать с «Дикция+» нужно зарегистрироваться или войти в свою учетную запись; ознакомиться с каталогом тестов (Рис. 1). Всего представлено четыре блока: преодоление расстройств понимания речи; растормаживание произносительной стороны речи; восстановление способности к звукобук-

венному анализу состава слова и восстановление способности к анализу звуко-ритмической стороны слова (см. Табл. 1). В таблице 1 приведён примерный набор упражнений, направленных на коррекцию дизартрии, доступный для специалиста через программу «Дикция+».

Таблица 1

**Виды упражнений для коррекции дизартрии с помощью компьютерной программы «Дикция+»**

| <i>Раздел</i>                                                  | <i>Содержание работы (задания, упражнения)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Преодоление расстройств понимания ситуативной и бытовой речи   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Установление связи между изображениями наиболее употребляемых предметов и простыми действиями или их названиями по категориальным и прочим признакам.</li> <li>– Классификация изображений и слов по категориям.</li> <li>– Ответы на вопросы по характеристикам предмета или действий с ним.</li> <li>– Дополнение однотипных фраз различными вариантами окончания.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Растормаживание произносительной стороны речи                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Расположение картинок в логическом порядке (например дни недели, месяцы, сюжет и т.д.).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Стимулирование глобального чтения и письма                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Раскладывание подписей под картинками (предметными и сюжетными).</li> <li>– Повторение слогов, слов и складывание их из букв разрезной азбуки с опорой на ритмически отхлопываемую слоговую структуру слова, а также на схемы слова.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Преодоление расстройств произносительной стороны речи          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Выработка плавного переключения одного орально-артикуляционного уклада на другой.</li> <li>– Выработка артикуляторных переключений в пределах слога.</li> <li>– Выработка артикуляторных переключений в пределах слова: слияние слогов в слова с простой, а в дальнейшем – со сложной звуковой структурой.</li> <li>– Экстериоризация звуко-ритмической стороны слова – деление слов на слоги. Самостоятельное чтение (или сопряжённое произнесение) отработываемых слов с отхлопыванием (отстукиванием) каждого слога.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Развитие фразовой речи                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Преодоление аграмматизма на уровне синтаксической схемы фразы: составление «ядерных» фраз моделей типа S (субъект) + P (предикат); S+ P+ O (объект) с привлечением внешних опор – фишек и их постепенным «сворачиванием»; выделение предикативного центра фразы; экстериоризация его смысловых связей.</li> <li>– Ритмизированное произнесение словосочетаний с использованием метронома. Самостоятельное чтение (или сопряжённое произнесение) словосочетаний-рифм в удобном для пациента ритме под метроном.</li> <li>– отстукивание ритма простой фразы. Самостоятельное чтение (или сопряжённое произнесение) простых фраз с выделением логического ударения.</li> <li>– Закрепление произношения в стихах. Чтение стихов с использованием метода дирижирования.</li> <li>– Преодоление аграмматизма на формально-грамматическом уровне: улавливание грамматических искажений – флективных, предложных и т.д. с целью оживления чувства языка; дифференциация значений единственного и множественного числа, родовых значений, значений настоящего, прошедшего и будущего времени глагола; восполнение в словах пропущенных грамматических элементов; составление фраз по сюжетным картинкам; ответы на вопросы простой фразой, оформленной грамматически; пересказ простого текста; стимуляция к использованию побудительных и вопросительных предложений, различных предложных конструкций.</li> </ul> |
| Развитие способности к анализу звуко-ритмической стороны слова | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Дифференциация слов по длине и слоговому составу.</li> <li>– Выделение ударного слога в словах.</li> <li>– Подбор слов, идентичных по звуко-ритмической структуре.</li> <li>– Выделение идентичных элементов в словах – слогов, морфем и окончаний.</li> <li>– Выбор слов из предложенных, подходящих по смыслу.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Развитие способности к звуко-буквенному анализу состава слова  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Деление слов на слоги с опорой на различные графические схемы.</li> <li>– Выделение определённого звука в слове.</li> <li>– Пересчёт и перечисление слов по буквам.</li> <li>– Заполнение пропущенных букв в словах.</li> <li>– Письмо слов из букв, данных вразбивку.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Развитие навыка слияния букв в слоги, слогов в слова           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Слияние слогов в слова.</li> <li>– Составление слов из слогов, написанных в разном порядке.</li> <li>– Выбор нужного слога из представленных.</li> <li>– Заполнение пропусков в словах.</li> <li>– Сложение слов по заданным слогам.</li> <li>– Сложение одних слов из других (вол, осы, пол, схема предлога ПОД, ушки, корм, мак).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Развитие навыка развернутой письменной речи                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Письмо слов различной звуковой структуры с опорой на предметную картинку и без нее: а) под диктовку, б) при назывании предмета или действия.</li> <li>– Письмо предложений: а) по памяти, б) под диктовку, в) в виде письменного высказывания по сюжетной картинке в целях коммуникации с окружающими.</li> <li>– Письменные изложения и сочинения.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

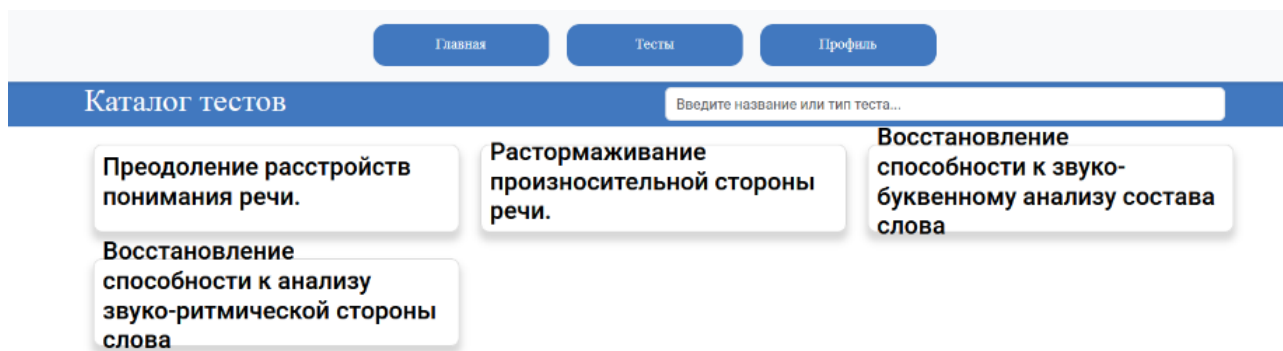


*Рис. 1. Разделы логопедической коррекции дизартрии в программе «Дикция+»*

В каждом разделе представлены задания и упражнения, направленные на классификацию; установление причинно-следственных связей; формулировку ответов; проговаривание различного по сложности речевого материала; отработку артикуляционного уклада и выработку плавного переключения с одного артикуляционного уклада на другой, экстернизацию звуко-ритмической стороны слова; отработку ритма с использованием метронома.

На рисунке 2 представлены образец заданий раздела «Преодоление расстройств понимания речи) в зависимости от сложности материала.

Программа так же предусматривает создание своих упражнений с использованием нашей библиотеки материалов для создания уникальных занятий. Эта функция будет полезна и интересна творческим, активным специалистам, учителям-логопедам и родителям детей с дизартрией по созданию своих уникальных заданий. Программа предусматривает сохранение результатов и анализ успехов.

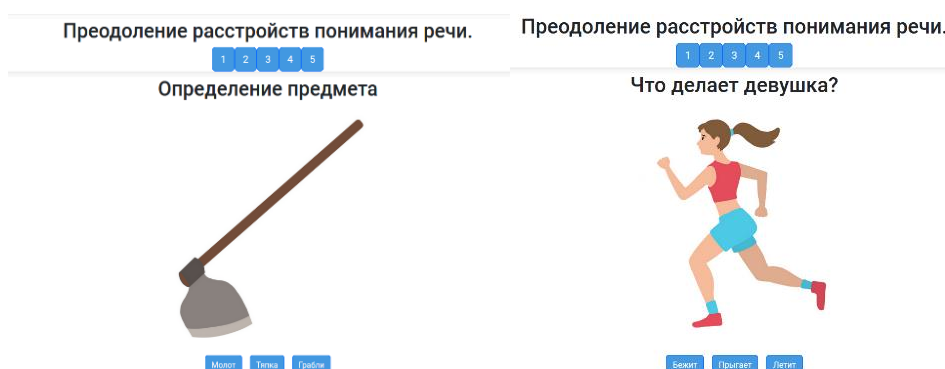


*Рис. 2. Примеры задания из раздела «Преодоление расстройств понимания речи» в программе «Дикция+»*

Преимущества программы «Дикция+»: возможность использования на электронных устройствах любого форм-фактора при наличии сети Интернет (персональный компьютер, ноутбук, планшет, смартфон и др.); не обязательность наличия у логопеда необходимых дидактических материалов (они реализованы в электронном виде); интерактивность (во всех упражнениях, реализованных в программе «Дикция+» предусмотрена «обратная связь» с клиентом и специалистов); сохранение истории выполнения упражнений клиентом для отслеживания динамики изменений речевой функции у клиента.

В результате реализации учебного проекта «Дикция+» были получены следующие результаты: у студентов – будущих логопедов сформированы компетенции в области коррекции дизартрии у лиц различных возрастов; у студентов – будущих программистов сформированы компетенции в области разработки специализированного программного обеспечения; полученный продукт – программа «Дикция+» внедрена в деятельность научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка»; доказана эффективность программы «Дикция+» в работе с лицами с дизартрией посредством экспериментальных исследований в рамках выпускных квалификационных работ.

Таким образом, можно сделать заключение об эффективности использования методов учебного проектирования с использованием современных информационных технологий при подготовке студентов педагогического университета, обучающихся по профилям «логопедия» и «программирование вычислительной техники и автоматизированных систем» к будущей профессиональной деятельности.

**Список использованных источников:**

1. Алексеев, И.А., Пяшкур, Ю.С., Вебер, А.А., Копорулин, А.А. // Результаты реализации проекта программно-аппаратного комплекса для альтернативного способа восприятия речи лицами с нарушениями слуха / И.А. Алексеев, Ю.С. Пяшкур, А.А. Вебер, А.А. Копорулин // Наука и бизнес: пути развития. – 2023. – № 11 (149). – С. 8-11. – URL: <http://globaljournals.ru/nauka-i-biznes/arhiv/vyipuski-za-2023-god/> (дата обращения: 02.10.2024).
2. Алексеев, И.А., Аскаров, В.Н., Вебер, А.А., Пяшкур, Ю.С. Результаты реализации учебного проекта «Дикция+» как средство формирования компетенций в области разработки логопедических ИТ-технологий у студентов педагогического университета / И.А. Алексеев, В.Н. Аскаров, А.А. Вебер, Ю.С. Пяшкур // Перспективы науки. – 2024. – № 11 (182). – С. 44-48. [https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/182/science-prospect-11\(182\)-contents.pdf](https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/182/science-prospect-11(182)-contents.pdf) – URL: (дата обращения: 02.12.2024).
3. Коротовских, Т.В., Пяшкур, Ю.С. Своеобразие просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Перспективы науки. – 2021. – № 4 (139). – С. 37-40. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46416864> (дата обращения: 02.10.2024).

**Таламбуца С.А.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
Научный руководитель: **Лашкова Л.Л.**,  
доктор пед. наук, профессор  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В современном обществе сотрудничество между педагогами и родителями приобретает особую значимость, особенно в контексте поддержки детей раннего возраста. Этот этап является критически важным для формирования навыков, социальной адаптации и эмоционального комфорта ребенка. Компетентность педагогов в организации взаимодействия с родителями определяет уровень успешности данного процесса. В статье рассматриваются организационно-управленческие условия, способствующие развитию компетенций педагогов, выявляются факторы, влияющие на эффективность взаимодействия, и определяются направления для улучшения этого аспекта образования.

В ходе исследования применялись методы анализа программ повышения квалификации, анкетирования и наблюдения за деятельностью педагогов. Результаты показывают, что многие педагоги осознают важность сотрудничества, но не все обладают нужными навыками для успешного взаимодействия. Большинство родителей положительно оценивают взаимодействие с педагогами, но указывают на недостаток информации о своей роли в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** Сотрудничество, дети раннего возраста, компетентность, организационно-управленческие условия, взаимодействие, образовательный процесс, информационные технологии, повышение квалификации, открытая коммуникация, семинары, мастер-классы, родительские собрания, партнерские отношения.

**Talambutsa S.A.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
Scientific supervisor: **Lashkova L.L.**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS

**Abstract.** In modern society, cooperation between educators and parents is acquiring particular significance, especially in the context of supporting young children. This stage of life is critical for the formation of skills, social adaptation, and emotional well-being of the child. The competence of educators in organizing interactions with parents determines the level of success of this process. The article examines the organizational and managerial conditions that promote the development of educators' competencies, identifies factors that influence the effectiveness of interaction, and outlines directions for improving this aspect of education. Various methods were employed in the study, including the analysis of professional development programs, surveys, and observations of educators' activities. The results show that many educators recognize the importance of collaboration; however, not all possess the necessary skills for successful interaction. Most parents positively assess their interactions with educators, yet they point out a lack of information regarding their role in the educational process.

**Key words:** Cooperation, Young children, Competence, Organizational and managerial conditions, Interaction, Educational process, Information technologies, Professional development, Open communication, Seminars, Workshops, Parent meetings, Partnership relationships.

В современном обществе особую значимость приобретает сотрудничество между педагогами и родителями, особенно в контексте оказания помощи детям раннего возраста. Этот этап жизни является критически важным для формирования базовых навыков, социальной адаптации и эмоционального комфорта ребенка. Компетентность педагогов в организации взаимодействия с родителями определяет уровень успешности этого процесса. В данной работе рассматриваются организационно-управленческие условия, способствующие развитию компетенций педагогов в области сотрудничества с родителями, выявляются факторы, влияющие на эффективность взаимодействия, а также определяются основные направления для улучшения данного аспекта образования.



Исследования в области педагогики и психологии подчеркивают важность сотрудничества между педагогами и родителями. Согласно исследованиям, проведенным такими авторами, как Эрих Фромм и Лев Выготский, взаимодействие между взрослыми существенно влияет на развитие ребенка. Фромм утверждает, что для устойчивого развития личности ребенка необходимо создание адекватной социальной среды, прежде всего, в кругу его ближайших воспитателей – родителей и педагогов.

В литературе выделяются основные компоненты компетентности педагогов: знание психологии ребенка, умение работать с родителями, а также навыки ведения конструктивного диалога. Исследования показывают, что совместные мероприятия, такие как родительские собрания, мастер-классы и консультации, оказывают положительное влияние как на педагогов, так и на родителей, способствуя обмену практическим опытом и знаниями.

Организация взаимодействия между педагогами и родителями детей раннего возраста играет ключевую роль в процессе воспитания и развития малышей. Этот период жизни, охватывающий возраст от рождения до трех лет, является особенно важным, так как именно в это время формируются основные навыки и привычки, которые будут влиять на дальнейшее развитие ребенка. Дети активно исследуют окружающий мир, учатся двигаться, общаться и обслуживать себя.

Важнейшей задачей для взрослых в этот момент становится формирование у ребенка основ здорового образа жизни, что включает в себя как физическое развитие, так и эмоциональное благополучие. К сожалению, в современном обществе многие родители не всегда являются положительным примером для своих детей в плане ведения здорового образа жизни. Это может быть связано с различными факторами, такими как нехватка времени, стрессовые ситуации на работе или семейные проблемы.

В результате многие родители не уделяют достаточного внимания общению с детьми, что приводит к тому, что они не замечают, как быстро растут и развиваются их малыши. Это создает серьезные пробелы в понимании потребностей ребенка и его психоэмоционального состояния. В связи с вышеизложенным, взаимодействие между двумя важными социальными институтами – дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ) и семьями – должно быть направлено на оказание помощи родителям в вопросах общего развития их детей.

Дошкольные учреждения начинают посещать дети в возрасте 1,5-3 лет, и для того чтобы этот переход был комфортным и успешным, необходимо наладить эффективное взаимодействие между педагогами и родителями. Такое взаимодействие подразумевает не только обмен информацией и переживаниями, но и активное сотрудничество. Педагоги должны воспринимать родителей не как учеников, а как партнеров в воспитательном процессе. Это значит, что важно учитывать мнения и идеи родителей, а также делиться с ними своим опытом и знаниями о развитии детей. Взаимодействие должно строиться на основе доверия и открытости, что позволит создать комфортную атмосферу для всех участников процесса.

Тем не менее, организация такого взаимодействия является одной из самых сложных задач в педагогической деятельности. Существует множество факторов, которые могут усложнять этот процесс. С одной стороны, педагоги могут испытывать недостаток подготовки в вопросах взаимодействия с родителями, что может проявляться в низком уровне педагогического общения и неспособности адекватно оценивать воспитательный потенциал семьи. Отсутствие «обратной связи» также может стать серьезной преградой для эффективного сотрудничества.

С другой стороны, многие родители могут не понимать ценность взаимодействия с педагогами, что может быть связано с их собственным опытом воспитания, недостатком информации или даже страхом перед общением с профессионалами. Часто родители могут считать, что они сами лучше знают, как воспитывать своих детей, и не видят необходимости в консультациях и советах со стороны педагогов. Это может привести к недопониманию и конфликтам, что, в свою очередь, негативно сказывается на развитии ребенка.

Для успешного взаимодействия между педагогами и родителями необходимо разработать различные формы и методы работы. Это могут быть родительские собрания, индивидуальные консультации, тематические мастер-классы и открытые занятия, где родители смогут увидеть, как проходят занятия с детьми, и задать интересующие их вопросы.

Также важно проводить регулярные опросы и анкетирования, чтобы понять потребности и ожидания родителей, а также выявить возможные проблемы в их взаимодействии с педагогами. Кроме того, необходимо создавать условия для того, чтобы родители могли делиться своими переживаниями и опытом. Это может быть организовано через создание родительских клубов или групп поддержки, где родители смогут обмениваться идеями и находить решения для общих проблем. Важно, чтобы педагоги активно поддерживали такие инициативы и были готовы к открытому диалогу.

Важным аспектом взаимодействия является также обучение родителей основам здорового образа жизни и воспитания. Педагоги могут организовывать семинары и тренинги, на которых будут обсуждаться вопросы правильного питания, физической активности, эмоционального развития и других аспектов, которые способствуют формированию здоровой личности. Это не только повысит уровень осведомленности родителей, но и поможет им стать более активными участниками воспитательного процесса.

Таким образом, организация взаимодействия педагогов с родителями детей раннего возраста требует комплексного подхода и учета множества факторов. Важно, чтобы обе стороны работали на благо ребенка, создавая для него комфортные условия для развития и обучения. Только совместными усилиями можно достичь значительных результатов и обеспечить гармоничное развитие детей в этом важном возрастном периоде.

Отдельное внимание в последние годы уделяется информационным технологиям как средствам для повышения качества взаимодействия. Использование цифровых платформ для общения, распространения информации и обмена мнениями позволяет создавать более динамичную и открытую среду для сотрудничества.

Однако, несмотря на растущий интерес к данной проблеме, до сих пор недостаточно разработаны практические рекомендации для педагогов и руководителей образовательных учреждений, направленные на формирование необходимых компетенций у педагогов.

Для достижения поставленных целей в исследовании было выбрано несколько методов. В первую очередь, проведен анализ существующих программ повышения квалификации педагогов, направленных на развитие их компетентности в взаимодействии с родителями. Затем, для глубокого понимания проблемы, осуществлено анкетирование педагогов и родителей, его целью было выявление уровня удовлетворенности существующими формами взаимодействия и понимания их участниками.

Кроме того, проведены наблюдения за деятельностью педагогов в образовательных учреждениях и анализ результатов их работы в сотрудничестве с родителями. Это позволило выявить как положительные моменты, так и трудности, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса.

Результаты исследования показали, что большинство педагогов понимает важность сотрудничества с родителями, однако не все обладают необходимыми навыками и знаниями для успешного взаимодействия. В частности, только 60% опрошенных педагогов отметили, что активно используют современные технологии для общения с родителями.

Также выявлено, что большинство родителей (70%) положительно оценивают взаимодействие с педагогами, однако многие из них отмечают недостаток информации о том, как они могут помочь в образовательном процессе. Это указывает на необходимость разработки более четкой систематики в организации взаимодействия и информирования родителей.

Насчет программ повышения квалификации большинство опрошенных педагогов выразили интерес к дополнительным курсам и мастер-классам, направленным на развитие навыков сотрудничества с родителями, что подчеркивает актуальность данной проблемы.

Развитие компетентности педагогов в сотрудничестве с родителями детей раннего возраста требует создания определённых организационно-управленческих условий. Вот некоторые из них:

1. Обучение и повышение квалификации педагогов: организация постоянных курсов повышения квалификации, семинаров и тренингов по вопросам взаимодействия с родителями и разработки технологий обучения родителей.

2. Создание информационной базы: разработка доступных информационных материалов (памяток, буклетов, видеоматериалов) для родителей о развитии детей, методах воспитания и обучения в раннем возрасте.

3. Психологическая поддержка педагогов и родителей: проведение консультаций с психологами для педагогов и родителей, что позволит улучшить взаимодействие и взаимопонимание.

4. Системное сотрудничество с родителями: разработка программ совместной деятельности, таких как мастер-классы, родительские собрания, открытые уроки, на которых родители могут увидеть, как учатся их дети.

5. Создание партнерских отношений: развитие эффективной коммуникации и доверительных отношений между педагогами и родителями, что способствует более успешному взаимодействию.

6. Участие родителей в образовательном процессе: вовлечение родителей в совместные проекты, экскурсии, праздники и другие мероприятия, где они могут наблюдать за процессом обучения и воспитания.

7. Контроль и оценка эффективности сотрудничества: регулярный мониторинг и оценка результатов совместной деятельности, что позволит выявлять сильные и слабые стороны взаимодействия и вносить необходимые коррективы.

8. Создание условий для открытой коммуникации: организация площадок для обмена мнениями (анкетирование, обратная связь) между родителями и педагогами, что способствует открытости и готовности к сотрудничеству.

9. Интеграция в образовательные стандарты: внедрение в образовательные стандарты и программы элементов, способствующих активному участию родителей в образовательном процессе.

Эти условия помогут создать эффективную среду для совместного развития детей и формирования компетентности педагогов в сотрудничестве с их родителями.

Полученные результаты подчеркивают необходимость создания системных условий для повышения компетентности педагогов в области взаимодействия с родителями. К таким условиям можно отнести:

1. Создание и внедрение программ повышения квалификации для педагогов, акцентирующих внимание на важности и методах сотрудничества с родителями.

2. Разработка информационных ресурсов, которые помогут родителям лучше понимать образовательный процесс и активнее участвовать в нем.

3. Внедрение регулярных практических семинаров и мастер-классов, на которых педагоги смогут обмениваться опытом и находить эффективные подходы к взаимодействию с родителями.

4. Использование цифровых технологий для упрощения коммуникации. Например, создание онлайн-платформ, где родители смогут задавать вопросы и получать рекомендации, а также проводить виртуальные встречи и консультации с педагогами.

5. Формирование культуры сотрудничества на уровне образовательного учреждения, что возможно через проведение совместных мероприятий, акций и проектов, направленных на объединение усилий педагогов и родителей в воспитании и образовании детей.

Таким образом, развитие компетентности педагогов в сотрудничестве с родителями требует комплексного подхода, который включает как организационные, так и методические инициативы.

В ходе исследования было показано, что организационно-управленческие условия имеют ключевое значение для повышения компетентности педагогов в сотрудничестве с родителями детей раннего возраста. Определенные недостатки в системе взаимодействия выделяют необходимость создания дополнительных ресурсов и обучения, направленных на улучшение этого процесса. Совместные усилия педагогов и родителей способны значительно повысить качество воспитания и образования детей, что в свою очередь формирует положительное влияние на их развитие.

На основе полученных данных можно сделать вывод о важности дальнейших исследований в данной области, направленных на более глубокое понимание особенностей взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Это позволит разработать эффективные стратегии и внедрить их в практику, что будет способствовать улучшению образовательной среды для детей.

#### **Список использованных источников:**

1. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: практическое пособие. – Воронеж: Учитель, 2006. – 236 с. – ISBN 978-5-534-14357-9. – Текст: непосредственный.
2. Блинова, М.Л. Установление партнерских отношений между родителями и воспитателями детского сада. – URL: <http://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2014/02/19/ustanovlenie-partnerskikh-otnosheniy-mezhdu-roditelyami-i-1> (дата обращения 23.12.2016). – ISBN 978-5-534-12357-9. – Текст: непосредственный.
3. Санникова, А.С., Ханова, Т.Г. Сотрудничество дошкольной организации с семьей и социальными партнерами // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – 2013. – № 8. – С. 52-63. – ISBN 978-5-16-017005. – Текст: непосредственный.
4. Феценко, Е.М. Проектный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук. – Брянск, 2008. – 229 с. – ISBN: 978-4-89814-61. – Текст: непосредственный.
5. Шкатова, Т.Г. Содержание профессиональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 100-103. – ISBN: 978-5-89814-616-0. – Текст: непосредственный.

**Шевелева Е.Н.**, магистрант  
НАО «Северо-Казахстанского университета имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан  
**Пустовалова Н.И.**,  
канд. пед. наук, доцент, профессор  
НАО «Северо-Казахстанского университета имени М. Козыбаева»,  
г. Петропавловск, Казахстан

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Аннотация.** Данная статья посвящена актуальной проблеме подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Авторы рассматривают ключевые аспекты профессиональной подготовки педагогов. Особое внимание уделяется практическим аспектам подготовки. Рассматриваются современные подходы и принципы подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** подготовка, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, индивидуализация, междисциплинарный подход.

**Sheveleva E.N.**, Master's student  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan  
**Pustovalova N.I.**,  
Cand. Ped. Doctor of Education, Associate Professor, Professor  
NAO «North Kazakhstan University named after M. Kozybayev»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

## PREPARING TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Abstract.** This article is devoted to the actual problem of preparing teachers to work with children with special educational needs. The authors consider the key aspects of professional training of teachers. Particular attention is paid to the practical aspects of training. Modern approaches and principles of training teachers to work with children with special educational needs are considered.

**Key words:** preparing, special educational needs, inclusive education, individualization, interdisciplinary approach.

В условиях современного общества, которое все чаще ориентируется на инклюзивное образование, подготовка педагогических работников и специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями приобретает особую значимость. Образовательная система должна обеспечивать доступность качественного обучения для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей.

Первым шагом на пути к эффективной работе с детьми с особыми образовательными потребностями является осознание и понимание спектра этих потребностей. При подготовке педагогов необходимо акцентировать внимание на том, что каждая категория детей с нарушением развития требует индивидуального подхода. Педагоги должны быть осведомлены о характерных особенностях поведения, учебных трудностях и потребностей таких детей, чтобы создавать для них максимально комфортные условия для обучения.

Важным элементом подготовки педагогических кадров является изучение принципов инклюзивного образования. Это включает в себя знание стратегий адаптации учебных планов и материалов, разработку индивидуальных образовательных программ, а также навыков работы в команде с другими профессионалами – психологами, логопедами и социальными работниками. Понимание концепции инклюзии, которая нацелена на объединение всех детей в образовательном процессе, способствует созданию среды, в которой каждый ребенок чувствует себя принятым и вовлеченным.

Инклюзивное образование – это подход, предполагающий создание образовательной среды, доступной для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей или потребностей. В последние десятилетия этот подход становится всё более актуальным, и его реализация требует от педагогов высокой компетенции.

Понятие компетенции в контексте инклюзивного образования охватывает широкий спектр навыков, знаний и установок, необходимых для работы с учащимися с различными потребностями. Компетенция в области инклюзивного образования – это многогранное понятие, включающее в себя профессиональные знания, социально-этические установки, навыки индивидуализации и способности к командному взаимодействию. Мнения различных авторов подчеркивают необходимость комплексного подхода к подготовке педагогов,

чтобы они могли успешно реализовывать инклюзивные практики в своих классах. В условиях растущего числа учащихся с особыми образовательными потребностями важно продолжать развивать эти компетенции, что сделает образовательный процесс более доступным и справедливым для всех участников.

По мнению Ю. Кольтера, «компетенция педагога включает не только профессиональные знания, но и способность адаптировать учебные материалы, взаимодействовать с родителями и работать в многопрофильной команде». Это мнение подчеркивает важность универсальных навыков, позволяющих учителю эффективно работать в инклюзивной среде.

Л. Данилова акцентирует внимание на социально-этическом аспекте подготовки учителей. Она утверждает, что «компетенция в инклюзивном образовании должны включать ценности социальной справедливости и уважения к разнообразию». Это приводит к необходимости создания в образовательных учреждениях культурного пространства, где все ученики могут чувствовать себя активными и равноправными участниками образовательного процесса [1].

Е. Смирнова подчёркивает важность индивидуализации образования. Она считает, что «компетенция в области инклюзивного образования подразумевает умение проектировать индивидуальные образовательные маршруты для каждого ученика, учитывая их сильные стороны и потребности». Она подчеркивает, что ключевым элементом является диагностика учебных потребностей и создание условий для достижения учебных результатов, максимально адаптированных к возможностям каждого ученика [2].

Современные педагогические подходы предлагают множество методик и технологий, направленных на поддержку детей с особыми образовательными потребностями. В процессе подготовки педагогов важно обучать их использованию дифференцированных методов обучения, таких как игра, театрализация, проектная деятельность и визуализация. Эти методы помогают создать более доступную образовательную среду, где каждый ребенок может проявить свои способности и вот таких приёмов можно активно использовать на уроках, адаптируя их под индивидуальные потребности учащихся [3].

И.Н. Сидорова считает, что «современные технологии позволяют сделать учебный процесс более гибким и доступным, а также адаптировать его под индивидуальные потребности студентов». Она акцентирует внимание на том, что технологии помогают не только расширить доступ к знаниям, но и повысить мотивацию учащихся [2, с. 186].

В.А. Татарина, утверждает, что «активное обучение позволяет студентам не только запоминать информацию, но и уметь применять ее на практике», также она утверждает, что именно такие методы способствуют развитию критического мышления и навыков сотрудничества. Активные методы обучения, такие как групповые дискуссии, проектная работа и ролевые игры, способствуют повышению вовлеченности студентов в образовательный процесс.

М.С. Попова отмечает, что «индивидуализированное обучение направлено на поддержку каждого студента в его уникальном процессе обучения». Это особенно важно в контексте разнообразия стилей обучения и способностей студентов. Индивидуальный подход позволяет учитывать интересы и потребности обучающихся, что, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению материала [4].

Современные образовательные практики все чаще внедряют междисциплинарный подход, направленный на объединение знаний из разных областей. Так Т.А. Воронкова, считает, что «интеграция различных дисциплин помогает студентам видеть взаимосвязи и применять знания в реальных ситуациях». Такой подход создает условия для более глубокого понимания предмета и формирования целостной картины мира [5].

Методики и технологии обучения развиваются с учетом изменений в обществе и потребностей учащихся. Важно помнить, что эффективное обучение требует гибкости и готовности к адаптации методов в зависимости от контекста и особенностей группы. Как отмечают авторы, комбинация различных подходов и технологий может значительно повысить качество образовательного процесса, сделать его более интересным и продуктивным.

Работа с детьми с особыми образовательными потребностями требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и развитых эмоциональных и социальных компетенций. Педагог должен быть чутким, терпимым, готовым к установлению доверительных отношений с детьми и их родителями. Важно, чтобы подготовка педагогов включала элементы психологии и социологии, а также тренинги по развитию эмоционального интеллекта. Это поможет педагогам лучше понимать и поддерживать детей в их образовательном процессе.

Эффективная работа с детьми с особыми образовательными потребностями невозможна без активного вовлечения родителей и сообщества. Педагоги должны научиться взаимодействовать с родительской аудиторией, предоставляя рекомендации и поддержку, а также организовывать совместные мероприятия. Существует необходимость в создании атмосферы доверия и уважения, где родители могут открыто обсуждать свои переживания и задавать вопросы.

Инклюзивное образование выступает одним из наиболее актуальных и обсуждаемых направлений образовательной политики современного мира. Оно предполагает обучение учащихся с различными образовательными потребностями в одной и той же учебной среде. В этом контексте партнёрство с родителями и сообществом становится ключевым фактором для успешной реализации инклюзивного образования. В данной статье рассмотрим мнения различных авторов по данной теме.

Многие исследователи подчеркивают, что активное участие родителей в образовательном процессе являются важными условиями для создания инклюзивной среды. С.М. Хейли акцентирует внимание на том, что сотрудничество между школами и семьями способствует лучшему пониманию потребностей ребенка, что в свою очередь улучшает качество образовательного процесса. Исследователь утверждает, что вовлеченность родителей в обучение их детей обеспечивает поддержку и мотивацию, которая необходима для преодоления барьеров [2, с. 187].

Совместно с родителями, сообщество также играет важную роль в инклюзивном образовании. Исследования, проведенные Галахером и Смитом, показывают, что местные организации, бизнес и учреждения могут стать ценными партнерами в создании инклюзивной среды. Они могут предложить ресурсы, программы и возможности для интеграции детей с разными потребностями. Важно, чтобы такие взаимодействия были налаженными и организованными, так как они могут значительно обогатить образовательный опыт.

А. Норман подчеркивает, что для эффективного партнерства необходимо создать систему информационной поддержки. Она предлагает организовывать тренинги и семинары как для родителей, так и для педагогов, чтобы повысить уровень осведомленности о принципах инклюзивного образования и специфике работы с детьми с особыми потребностями. Образование и информация становятся теми ключевыми инструментами, которые могут укрепить сотрудничество и создать взаимопонимание между всеми участниками.

Однако, несмотря на все преимущества, существуют и трудности в установлении такого сотрудничества. Как указывает Л. Петрова, одной из главных проблем является недостаток времени и ресурсов как у педагогов, так и у родителей. Это может привести к недопониманию и конфликтам, что, в свою очередь, снижает эффективность инклюзивного подхода, она призывает образовательные учреждения искать новые формы взаимодействия, которые будут устраивать все стороны образовательного процесса [3, с. 142].

Таким образом, партнерство с родителями и сообществом является неотъемлемой частью успешного инклюзивного образования. В то время как исключительная поддержка и вовлеченность родителей способствуют успешной адаптации детей, активное участие сообщества может значительно обогатить образовательный процесс. Важно учитывать мнение различных авторов и использовать наилучшие практики для создания гармоничной образовательной среды, в которой каждый ученик найдет свою нишу и сможет развиваться, несмотря на любые ограничения.

Подготовка педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями – это многогранный процесс, требующий всестороннего подхода. Он включает в себя не только теоретические знания, но и практические навыки, эмоциональную зрелость, а также способность к сотрудничеству. Важно, чтобы образовательные учреждения создавали условия для непрерывного повышения квалификации педагогов и учитывали особенности работы с детьми с особыми образовательными потребностями, тем самым обеспечивая их успешную интеграцию в образовательный процесс и общество в целом. Инклюзивное образование – это не только вызов, но и возможность для создания более справедливой и терпимой образовательной среды.

Современное образование требует от учителей не только глубокого понимания предмета, но и способности эффективно работать с детьми, имеющими ограниченные возможности. Подготовка таких специалистов становится актуальным вопросом, обсуждаемым многими авторами и исследователями в области педагогики и психологии.

Е.М. Шевченко отмечает, что «умение работать с детьми с особыми образовательными потребностями требует не только специальных знаний, но и личной готовности учителя к принятию и пониманию этих детей». Учителя должны пройти курсы повышения квалификации, которые включают в себя основы инклюзивного образования, психолого-педагогическую помощь, а также практические занятия по взаимодействию с детьми с особыми потребностями.

А.В. Ковалев выделяет несколько моделей подготовки учителей. По его мнению, наиболее эффективными являются следующие:

1. **Модель теоретической подготовки** – включает изучение основ специальной педагогики, психологии развития и вопросов инклюзии.

2. **Практическая модель** – акцент на прохождении практики в учреждениях для детей с особыми образовательными потребностями, что позволяет учителям получить реальный опыт взаимодействия с детьми.

3. **Модель междисциплинарного подхода** – взаимодействие специалистов различных областей (психологов, логопедов, дефектологов) для создания единого образовательного процесса [4, с. 106].

А.В. Ковалев утверждает, что комбинирование этих моделей позволяет создать более полное представление о том, как работать с детьми с особыми образовательными потребностями, и повышает уровень компетенции педагогов.

Современные исследования также подчеркивают необходимость развития эмоционального интеллекта у учителей. Исследователь Н.А. Сергеева указывает на то, что учителя должны быть способными не только передавать знания, но и чувствовать эмоциональное состояние ребенка, что имеет решающее значение для создания удобной и безопасной образовательной среды. «Чувствительность к эмоциональным нуждам детей с особыми образовательными потребностями способствует успеху в обучении и социализации» [5, с. 194].

Подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода, сосредоточенного на теоретических знаниях и практических навыках, а также на развитии эмоционального интеллекта и междисциплинарного взаимодействия. Разные авторы выделяют важность этих аспектов, подтверждая, что качественная подготовка специалистов – это ключ к успешной реализации принципов инклюзивного образования и обеспечению равных возможностей для всех детей.

Подготовка педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями – это не просто задача, а необходимость, диктуемая современными тенденциями развития образования и стремлением обеспечить равные возможности для всех детей.

Анализ существующего опыта показывает, что подготовка педагогов в этой области имеет как свои достижения, так и ряд проблем. Несмотря на то, что в вузах и институтах развития образования создаются специализированные программы, существует потребность в дальнейшем совершенствовании системы подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

Для повышения эффективности подготовки педагогов необходимо уделить особое внимание практической составляющей обучения, создать условия для тесного сотрудничества вузов с образовательными учреждениями, где реализуется инклюзивное образование. Важно также обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагогов через различные формы повышения квалификации.

В последние годы наблюдается значительный прогресс в области подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В педагогических вузах и институтах развития образования создаются специализированные программы, направленные на формирование у будущих педагогов необходимых компетенций:

- глубокое понимание особенностей развития детей с различными видами ОВЗ, знание современных методов диагностики и коррекции;
- умение разрабатывать индивидуальные образовательные программы, использовать адаптированные учебные материалы, применять различные методы и приемы обучения;
- умение эффективно взаимодействовать с детьми с ОВЗ, их родителями и другими специалистами;
- способность работать в команде с другими педагогами, психологами, дефектологами.

Непрерывное профессиональное развитие педагогов является важным условием успешной реализации инклюзивного образования. Для этого необходимо:

- создавать гибкие и доступные формы повышения квалификации. Педагоги должны иметь возможность выбирать наиболее удобные для них формы обучения (очные, заочные, дистанционные);
- разрабатывать индивидуальные планы повышения квалификации. Каждый педагог должен иметь возможность выбрать курсы и тренинги, соответствующие его профессиональным потребностям;
- применять современные технологии обучения. Онлайн-курсы, вебинары, цифровые ресурсы позволяют повысить доступность и эффективность обучения.

Таким образом, подготовка педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями – это комплексный процесс, требующий совместных усилий педагогов, психологов, дефектологов, родителей и общества в целом. Для создания условий реализации инклюзивного образования необходимо обеспечить образовательные учреждения необходимым оборудованием и материалами: специальные учебные пособия и оборудование, технические средства обучения, доступная среда. Только при условии системной и последовательной работы можно создать условия для полноценного развития и социализации всех детей, независимо от их потребностей и особенностей.

#### **Список использованных источников:**

1. Айтпаева, А.К. Инклюзивное образование: учебное пособие. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2014. – 221 с.
2. Бахчиева, Е.Н. и др. Инклюзивное образование – проблемы и пути развития // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования: Материалы международной научно-практической конференции. – Уралск, 2016. – С. 185-188.
3. Федченко, Н.М., Умирбекова, А.К. Инклюзивное образование в дошкольном учреждении: учебное пособие / Жезказганский университет им. О.А. Байконырова. – Жезказган: АО «ЖезУ», 2020. – 237 с.
4. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: Ценностный аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (26). – С. 102-111.
5. Ярошевская, Г. Инклюзивное образование в Казахстане // Вестник Таразского государственного педагогического института, 2014. – № 19. – С. 192-196.

**Шихрагимова А.Ш.**, магистрант  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Зырянова С.М.**,  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В научной статье рассматривается сущность понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», раскрыты требования к компетентности педагогов в реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Авторы обращают особое внимание на критерии и показатели компетентности педагогов в содержательном разделе Федеральной образовательной программы дошкольного образования и особенности реализации данного раздела.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, компетентность, профессиональная компетентность.

**Shikhragimova A.Sh.**, Master's student  
BU «Surgut State Pedagogical University»

Scientific supervisor: **Zyryanova S.M.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

## COMPETENCE OF TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION

**Abstract.** The scientific article examines the essence of the concept of «competence», «professional competence», discloses the requirements for the competence of teachers in the implementation of the Federal Educational Program of Preschool Education. The authors pay special attention to the criteria and indicators of the competence of teachers in the substantive section of the Federal Educational Program of Preschool Education and the features of the implementation of this section.

**Key words:** preschool education, competence, professional competence.

В связи с внедрением в образование Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО) создано единое ядро содержания дошкольного образования. ФОП ДО, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, определяет единые для дошкольных образовательных организаций базовый объем и содержание образования, планируемые результаты образования и результаты освоения образовательной программы. В связи с этим возникает необходимость в постоянном развитии педагогов, осуществляющих реализацию данной программы.

Грамотный современный педагог должен стать компетентным лицом для успешной реализации программы. Под компетентным лицом Д. Вейлланд называет человека, который знает, «как эффективно сделать то, что он хочет и должен сделать как носитель определенной профессии», и может объединить знания и навыки для решения конкретной проблемы [2, с. 17]. Компетентным лицом может стать лишь тот педагог, который владеет компетентностью.

Компетентность в психологии рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку успешно справляться с различными задачами и проблемами. Н.В. Кузьмина под компетентностью понимает «свойство личности» [3, с. 90]. А.К. Маркова трактует профессиональную компетентность педагога как «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [4, с. 31].

По определению педагога А.В. Хуторского, «компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере» [5, с. 56]. Педагогическая компетентность будет трактоваться нами как совокупность профессиональных и личностных качеств педагога для реализации успешной педагогической деятельности.



При создании Федеральной образовательной программы дошкольного образования были соблюдены принципы и подходы, которые дают вектор на получение качественного результата. Основным принципом являлось предоставление каждому ребёнку равных возможностей для полноценного развития и воспитания. Данная программа предлагает комплексный подход к развитию ребёнка, который ориентирован на его физическое, патриотическое, социальное, эмоциональное и познавательное развитие. В программе также определены цели, задачи и содержание образования, что создаст единый базис развития. Это все должно лежать в основе планирования и реализации деятельности педагога.

Чтобы педагог был компетентен в реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, он должен не только знать её содержание, но и уметь применять в практической деятельности основные принципы, подходы, а также методы работы с детьми дошкольного возраста.

Для этого компетентность педагога в реализации Федеральной образовательной программы можно разделить на несколько компонентов:

1) мотивационный: выражается в проявлении интереса педагога к изучению содержания федеральной образовательной программы дошкольного образования, основных принципов, поиск ответа на вопрос «как успешно реализовывать данную программу?»;

2) когнитивный: педагог знает и ориентируется в содержании ФОП ДО, включая цели, задачи, принципы и методы обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Это позволит педагогу выстраивать верную траекторию своей профессиональной деятельности;

3) деятельностный объединяет мотивационный и когнитивный компоненты. После проявленного интереса педагог изучает содержание и структуру программы, после тщательного анализа необходимо полученные знания применить в практической деятельности. В этой части выражаются основные умения педагога, необходимые для успешной реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, а именно:

- умение применять современные образовательные технологии в профессиональной деятельности, такие как ИКТ, проектная деятельность, метод проблемных ситуаций и т.д. Это позволит эффективно реализовывать задачи воспитательной и познавательной деятельности;
- умение находить индивидуальный подход к детям, их потребностям и возможностям;
- умение формировать у детей ценностные ориентации, такие как любовь к своей родине, стране, людям, истории и культурному достоянию;
- умение педагога создавать необходимые условия для развития детской инициативы и самостоятельности;
- умение планировать и корректировать образовательные задачи (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга, с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста;
- умение диагностировать детские достижения;
- участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка.

В рамках нашего исследования на констатирующем этапе эксперимента поставлены следующие задачи:

1. Определить критерии, показатели и уровни развития компетентности педагогов в реализации разделов Федеральной образовательной программы дошкольного образования.
2. Осуществить подбор диагностического инструментария для выявления уровня развития компетентности педагогов в реализации ФОП ДО.
3. Изучить уровень развития компетентности педагогов в реализации ФОП ДО.

На данном этапе определены критерии и показатели профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, а также методы и методики исследования, которые представлены в таблице 1.

**Характеристика критериев и показателей уровней готовности педагогов к реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования**

| <i>Компоненты</i>     | <i>Критерии</i>                                                                                                                       | <i>Показатели</i>                                                                                                                                                                                                                                                                     | <i>Методы и методики исследования</i>                               |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Мотивационный</b>  | Сформированность устойчивого интереса к проблеме внедрения Федеральной образовательной программы ДО в практику дошкольных организаций | Наличие мотивов и интересов к реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования. Осознание значимости внедрения и реализации ФОП ДО                                                                                                                            | Анкета для педагогических работников «Готовность к введению ФОП ДО» |
| <b>Когнитивный</b>    | Глубина знаний; степень информированности по вопросам реализации ФОП ДО                                                               | Наличие мотивов и интересов к реализации задач содержательного раздела Программы. Осознание значимости реализации содержательного раздела ФОП ДО                                                                                                                                      | Анкетирование педагогов «Знание ФОП ДО»                             |
| <b>Деятельностный</b> | Степень владения умениями и навыками                                                                                                  | – Умение планировать работу в соответствии с содержательным разделом ФОП ДО<br>– Умение осуществлять рациональный выбор содержания ФОП ДО для конкретных задач и ситуаций<br>– Умение использовать методический инструментальный в реализации задач содержательного раздела Программы | Анализ документации педагогов – календарных планов, наблюдение      |

На основании выделенных критериев и показателей мы представили уровни готовности педагогов к реализации ФОП ДО в таблице 2.

Таблица 2

**Уровни готовности педагогов к реализации  
Федеральной образовательной программы дошкольного образования**

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Высокий уровень</b> | – наличие устойчивых знаний педагога в области правильного использования ФОП ДО в профессиональной деятельности;<br>в совершенстве владеет умениями оперировать знаниями в данной сфере;<br>– явно выражен интерес к реализации задач и содержания Программы, осознает значимость данного документа в дошкольном образовании;<br>– активно применяет методический инструментальный в реализации задач содержательного раздела Программы.                                                                                                      |
| <b>Средний уровень</b> | – отмечается поверхностное владение знаниями правильного использования ФОП ДО в профессиональной деятельности;<br>– осознает важность реализации задач и содержания Федеральной образовательной программы ДО, но не проявляет интереса к данной теме;<br>– испытывает трудности подбора вариативных форм, способов, методов и средств реализации Федеральной программы, а также планирования образовательной работы;<br>– не использует методический инструментальный в работе с детьми для реализации Федеральной образовательной программы. |
| <b>Низкий уровень</b>  | – имеет общее представление о переходе на ФОП ДО; отмечается неумение оперировать знаниями в данной сфере;<br>– не понимает значимости и не проявляет интереса к реализации задач содержательного раздела ФОП ДО;<br>– неумение планировать свою деятельность, подбирать содержание необходимого материала и использовать методический инструментальный по реализации ФОП ДО.                                                                                                                                                                 |

Нами было проведено анкетирование педагогов «Готовность к введению ФОП ДО» с помощью онлайн – платформы Яндекс Формы. В опросе приняло участие 30 педагогов дошкольного образования.

Ответы данного анкетирования позволили нам выявить уровень готовности педагогов к реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Анализ показал следующие результаты:

Отвечая на вопрос *«Знакомы ли Вы с информацией о внедрении ФОП ДО в образовательную практику дошкольных образовательных организаций? Понимаете ли Вы, что означает переход на ФОП ДО?»* 26 (87%) педагогов ответили «да, знаком, понимаю», 4 (13%) педагога «отчасти», вариант ответа «нет, ничего не понимаю» никем не выбран. Это дает нам сделать вывод о том, что все педагоги ознакомлены с информацией о внедрении ФОП ДО в той или иной степени.

Ответы на вопрос *«Знакомы ли педагоги с нормативно-правовой базой по этому направлению?»* показали, что 17 (57%) педагогов знакомы, отчасти ответили 10 (33%) педагогов и 3 педагога (10%) не знакомы с нормативно-правовой базой.

*«Есть ли у Вас личные трудности из-за внедрения ФОП ДО?»* на данный вопрос не имеется трудностей у 15 (50%) педагогов, отчасти у 12 (40%) педагогов, имеются у 3 (10%) педагогов. Это говорит о том, что переход на Федеральную образовательную программу дошкольного образования является сложным и длительным процессом.

На вопрос *«Как Вы относитесь к ведению ФОП ДО в целом? Есть ли тревожность и опасения?»* 28 (93%) педагогов не испытывают тревожности, 2 (7%) педагога затрудняются в ответе. Это показывает положительную сторону, педагогов.

*«Испытываете потребность в повышении педагогического мастерства по данному вопросу?»* отвечая на этот вопрос испытывают потребность 25 (83%) педагогов, не испытывает потребности 1 (3%) педагог и 4 (13%) педагога затруднились ответить. Результат этого вопроса говорит нам о том, что у большинства педагогов есть потребность в повышении своей компетентности.

Шестой вопрос *«Знакомы ли Вы со структурой ФОП ДО?»* 19 (63%) педагогов знакомы со структурой, 11 (37%) педагогов изучали в настоящий момент во время проведения анкетирования.

Отвечая на вопрос *«Что Вам больше помогает в изучении вопроса внедрения ФОП ДО?»* методическая работа и поддержка, проводимая в ДОО, помогает 10 (33%) педагогам, самообразование выбрали 13 (43%) педагогов; комплекс мероприятий, в том числе, вебинары полезны 7 (23%) педагогам. Это дает сделать вывод о том, что методическое сопровождение педагогов не является приоритетным вариантом.

Последний вопрос *«Планируете ли Вы продолжить знакомство с материалами ФОП ДО самостоятельно?»* 11 (37%) педагогов готовы, 15 (50%) педагогов готовы, но не знают как именно, 4 (13%) педагога затруднились ответить.

По итогам анкетирования педагогов можно сделать вывод о том, что, безусловно, все знакомы с внедрением нового документа, а именно Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Дает положительный отклик тот факт, что у педагогов нет тревожности, а значит переход на Программу должен проходить спокойно. Ожидаемо, что почти все педагоги испытывают потребность в развитии своей компетентности и мастерства в данной теме, это говорит и о мотивации педагогов. Но половина опрошенных педагогов испытывают трудности, это дает сделать вывод о том, что не до конца раскрыты возможности ФОП ДО, и нет целостной картины этапов ее реализации. Педагоги готовы совершенствовать свои компетенции посредством самообразования, методической службы. Методическое сопровождение должно стать приоритетным для педагогов, но для этого необходим четкий план работы по ее реализации.

Таким образом, требования к компетентности педагога дошкольного образования являются многообразными и включают в себя различные аспекты профессиональной деятельности. Это позволяет обеспечить качественное образование и воспитание детей дошкольного возраста, подготовить их к успешному обучению в школе и дальнейшей жизни.

#### **Список использованных источников:**

1. Андреева, Н.А. Подходы к организации методической работы в дошкольном образовательном учреждении / Н.А. Андреева // Дошкольная педагогика и психология. – 2019. – № 4. – С. 2-8.
2. Вейлланд, Д. Компетентностный подход в правовом образовании / Д. Вейлланд // Проблемы правового образования в контексте модернизации общего образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 22-24 мая 2002 г. / [Редкол.: В.А. Болотов (гл. ред.) и др.]. – Москва : Издат. дом «Новый учебник», 2002. – 287 с.
3. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; кол. авт. Всесоюзный научно-исследовательский институт профессионально-технического образования. – Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.
6. Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028 // Консультант Плюс: [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_435832/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435832/) (дата обращения: 8.12.2024).

**ТРЕК 8.**

**СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ**  
**В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:**  
**ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ**

---

УДК 37.04

**Бибалаева У.Н.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ С ОСОБЫМ РЕБЕНКОМ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу понятия психолого-педагогическая поддержка семьи с особым ребенком. Рассмотрено взаимодействие образовательной организации с семьями, воспитывающими особенных детей, создания условий для развития психолого- педагогической культуры родителей. Особое внимание обращено на помощь, поддержку и сопровождение семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** взаимодействие, психолого-педагогическая поддержка, инклюзивная образовательная среда, педагогический коллектив, родительское сообщество.

**Bibalaeva U.N.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A FAMILY WITH A SPECIAL CHILD**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the concept of psychological and pedagogical support for a family with a special child. The article considers the interaction of an educational organization with families raising special children, creating conditions for the development of psychological and pedagogical culture of parents. Special attention is paid to the assistance, support and support of a family with a child with disabilities.

**Key words:** interaction, psychological and pedagogical support, inclusive educational environment, teaching staff, parent community.

Вариативность системы образования, различные инновационные программы, происходящие процессы демократизации образовательной сферы определили необходимость решения вопросов взаимодействия образовательной организации с семьями, воспитывающими особенных детей, создания условий для развития психолого- педагогической культуры родителей.

Согласно нормативно-правовым документам за обучение, воспитание, содержание детей несут ответственность родители, при этом социальные институты призваны сопровождать, помогать, направлять воспитательную деятельность. Приоритетность и важность семейного воспитания требует изменения отношений семьи и образовательного учреждения.

Руководящий и педагогический состав, ученики и их родители активно вовлекаются в создание новой образовательной среды, которая сможет в полной степени удовлетворять образовательные потребности всех обучающихся, станет инклюзивной, то есть безопасной, гибкой и комфортной.

Одним из важнейших факторов в создании инклюзивной образовательной среды является участие родителей в данном процессе. Расширяется роль родителей, проявления ими активной позиции, позволяя им участвовать в процессе создания индивидуального образовательного маршрута обучающегося, инклюзивной образовательной среды, адаптации образовательных программ, участия в воспитательной и внеучебной работе образовательного учреждения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплён принцип «с согласия родителей», этот принцип обязывает руководство образовательных учреждений вести системную работу по вовлечению родителей в школьную жизнь, создавать партнерские отношения с родительским сообществом школы, привлекать родителей к управлению школой, проектировать с родителями индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, согласо-

вызывать индивидуальный учебный план обучающегося. Современное российское законодательство сохраняет за родителями детей с ограниченными возможностями здоровья право на принятие окончательного решения о выборе для ребенка определенного типа образовательного учреждения и образовательного маршрута на уровне дошкольного и общего образования. Кроме этого, необходимо признать, что именно родители способны собственным поведением моделировать социально компетентное функционирование ребенка в социуме. Для этого им необходимо осознать и активизировать свои личностные, социальные, информационные ресурсы, которые позволят им принять равноправное участие в образовательном процессе [5].

При выборе образовательной организации у родителей возникают вопросы о наличии специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями:

- 1) условия обучения, воспитания и развития, обеспечивающие адаптацию содержания образования и включающие в себя использование адаптированных образовательных программ и методов обучения и воспитания;
- 2) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- 3) обеспечение специальными учебниками, учебными пособиями и дидактическими материалами, специальными техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования;
- 4) обеспечение предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь, услуг тьютора, сурдопереводчика и тифлосурдопереводчика;
- 5) обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ невозможно или затруднено [4].

Родители ждут получение необходимой помощи и поддержки с учетом индивидуальных потребностей и возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Для принятия правильного решения специалисты образовательного учреждения должны владеть знаниями в области психологии, педагогики, коррекционной педагогики.

Дэвид Митчелл (ассоциированный профессор кафедры педагогики Университета Кентерберри (University of Canterbury), Крайстчерч, Новая Зеландия) в своей книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве)» обосновывает необходимость взаимодействия родителей и школы в процессе включения «особого» ребенка в образовательный процесс – «...Родители играют важную, если не ключевую, роль в образовании и поддержке учеников с особыми образовательными потребностями. Во первых, прежде всего они – родители, со всеми правами и обязанностями, но они также и источники информации, партнеры при разработке и осуществлении программ с участием их детей, а также «потребители» предоставляемого вами образования...» [3].

Также Дэвид Митчелл выделяет пять уровней вовлеченности родителей [3], которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

| <i>№<br/>n/n</i> | <i>Уровни вовлеченности<br/>родителей</i>                 | <i>Характеристика уровней</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.               | Уровень 1.<br>Информированность                           | На этом основном уровне школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2.               | Уровень 2.<br>Участие в деятельности                      | На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и внеучебного процессов                                                                                                                                                                                                                                               |
| 3.               | Уровень 3.<br>Диалог и обмен мнениями                     | Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности школы и класса                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4.               | Уровень 4.<br>Участие в принятии решений                  | Здесь родители спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на их ребенка. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана                                                                                                                                                                                                                                   |
| 5.               | Уровень 5.<br>Достаточная ответственность<br>для действий | Это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно со школой, вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы. Хороший пример такой вовлеченности – привлечение родителей ребенка с особыми образовательными потребностями к формулированию и оценке школьных правил и регламента. Другой пример такого вовлечения – роль, которую родители могут играть в качестве репетиторов для собственных детей |

Педагогам не стоит опасаться присутствия родителей в образовательном процессе. Наиболее действенный способ привлечения родителей особенных детей – это их участие в учебной, досуговой, внеурочной деятельности, в органах родительского самоуправления. Объединение совместных усилий педагогов и родителей будет способствовать достижению основной цели обучения и воспитания – гармоничное развитие личности ребенка.

Проведение предварительной информационно-разъяснительной работы, определение «роли» каждого участника в ходе проведения коррекционного занятия, поведение в определенных непредвиденных ситуациях позволит помочь родителям в понимании происходящего и в построении индивидуального образовательного маршрута с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей ребенка.

Формируя инклюзивную образовательную среду, педагогический коллектив, прежде всего, должен способствовать созданию атмосферы сотрудничества, доверительности, поддержания инициативы и активности в процессе взаимодействия с родительским сообществом.

Помощь, поддержка и сопровождение семьи «особого ребёнка» – это комплекс психологических, педагогических, коррекционных технологий, которые представляют собой систематическое и целенаправленное взаимодействие педагогического сообщества и родительского сообщества с особенным ребенком.

Для развития воспитательных функций в процессе взаимодействия родителей и педагогов определенные модели взаимодействия указаны в таблице 2.

Таблица 2

| №<br>п/п | Модели взаимодействия              | Характеристика модели                                                                                                                                                                                |
|----------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.       | Образовательная                    | активное участие, вовлеченность родителей в образовательном процессе                                                                                                                                 |
| 2.       | Модель чувствительной коммуникации | создание благоприятных условий для самовыражения, помогающие особому ребенку обрести уверенность в себе, научиться открыто и искренне выражать свои чувства, причем как позитивные, так и негативные |

Дети, имеющие проблемы в развитии, очень непростая и разнообразная группа. Развитие особенного ребенка в немалой степени обусловлено межличностными отношениями, морально психологическими ресурсами родителей и родственников и семейным благополучием, вниманием родителей в его физическом и духовном формировании, верности воспитательных действий [2].

Различные формы психо-коррекционной и педагогической помощи семьям позволяют научить справляться с внутриличностными конфликтами, обеспечивать подходящие условия для развития в понимании родителей новых концептуальных взглядов и целей, содействующих развитию их детей. От того, как в дальнейшем поведут себя родители, во многом будет зависеть судьба ребенка и самой семьи. Большинство родителей желают получить знания психологического и педагогического характера в плане компетентного воспитания своих детей, им нужны средства и методики, они могут применять и психотерапевтические методы на доступном для них уровне. Вовсе не обязательно предоставлять родителям широкие знания, но ознакомить их с важнейшими положениями, подходами в воспитании детей, прямо и правдиво выполнять с ними взаимодействие просто необходимо. Общая с образовательным учреждением деятельность способствует преодолению сопротивления, недоверия, нежелания работать со стороны родителей. Необходимо шаг за шагом умножать авторитет педагогов, а родителям начать становиться ближе к детям, найти свободную минутку для общения, повысить мотивацию участия в совместной работе путем нахождения общих интересов и реализации общих задач [1].

Согласно нормативного документа «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года» (утв. Минпросвещения России 30.12.2022) определены основные (приоритетные) направления развития системы образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ на период до 2030 года для родителей (законных представителей) и других членов семей обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ:

- разработка и внедрение педагогических и организационных условий включения родителей (законных представителей) и других членов семей обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ в реализацию программ коррекционно-развивающего обучения, психолого-педагогического сопровождения.

- ✓ Реализация мероприятий по включению родителей (законных представителей) в процесс выстраивания профессиональной траектории обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ.

- ✓ Реализация программ психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) и другим членам семей обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ для формирования у них абилитационной компетентности.

- ✓ Обеспечение вариативности форм организации ранней коррекционной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями и риском их возникновения, психолого-педагогического сопровождения образования обучающегося с инвалидностью, с ОВЗ на всех уровнях его получения, носящих комплексный характер:

- семейное воспитание со специальной консультативной психолого-педагогической помощью в условиях дома – в естественных ситуациях ухода и воспитания;

- семейное воспитание с регулярной специальной консультативной психолого-педагогической помощью в условиях ближайшей к дому образовательной организации;

- сочетание форм семейного и общественного воспитания [4].

Исходя из вышеизложенного, резюмируем, что психолого-педагогическая поддержка семьи с особым ребенком должна носить комплексный характер, с привлечением специалистов различного уровня, с учетом особенностей развития ребенка, проявляя педагогическую компетентность, тактичность, уважение, терпеливость, ответственность, объективность и оптимизм.

**Список использованных источников:**

1. Бурмистрова, Е.В. Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования – 2008. – № 4 (17), октябрь-декабрь. – С. 81-86.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
3. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Д. Митчелл; пер.: И.С. Анисеев, Н.В. Борисова. – М.: РООИ «Перспектива», 2009.
4. «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года» (утв. Минпросвещения России 30.12.2022). – URL: <https://legalacts.ru/doc/prioritetnye-napravlenija-razvitija-obrazovanija-obuchaiushchikhsja-s-invalidnostiu-s-ogranichennymi/> (дата обращения 05.12.2024).
5. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / Под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.

**Мокан А.И.**, студент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

Научный руководитель: **Чуйкова И.В.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»  
г. Сургут, Россия

### ИГРОВАЯ КВЕСТ ПРОГРАММА «ПОД СЧАСТЛИВОЙ КРЫШЕЙ СЕМЬИ»

**Аннотация.** В статье рассматривается организация досуговой деятельности с подростками в детских оздоровительных лагерях, направленная на формирования уважительного отношения к семье. Авторы предлагают авторскую разработку игровой квест программы, которая поможет подросткам осознать роль и значимость семьи в жизни каждого человека.

**Ключевые слова:** семья, подросток, квест, станции, детский оздоровительный лагерь.

**Mokan A.I.**, Student  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

Scientific supervisor: **Chuiкова I.V.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

### GAME QUEST PROGRAM "UNDER THE HAPPY ROOF OF A FAMILY"

**Abstract.** The article discusses the organization of leisure activities with teenagers in children's health camps, aimed at forming a respectful attitude towards the family. The authors propose the author's development of a game quest program that will help teenagers realize the role and importance of family in everyone's life.

**Key words:** family, teenager, quest, stations, children's health camp.

Семья играет значительную роль в жизни каждого человека и является важнейшим институтом социализации, с которым индивидуум сталкивается буквально с первых дней своей жизни. Данный институт окружает человека и в дальнейшем: на протяжении всей своей жизни индивидуум закреплён за микросоциумом, которым служит семья. Сначала человека социализирует родительская семья, затем – семья, созданная в браке.

Семьей следует считать любое объединение людей, которое определяет себя в качестве семьи и включает в себя индивидов, связанных кровнородственными связями или браком, а также тех, которые приняли решение разделить свои жизни друг с другом. В семье восстанавливается чувство безопасности, собственной принадлежности к группе, достоинства и ценности. Семья вынуждена давать своим отдельным членам особую близость, сглаживая тревогу и стресс. Отношение индивидуума к семье формируется в раннем детстве и претерпевает фазы изменений в переходном возрасте, на более старших этапах развития.

Ценностное отношение к семье, морали, духовности во многом определяется социальным опытом человека, но не менее значимыми факторами формирования такого отношения служат психологические свойства личности, сформированные под влиянием семейных традиций. Именно традиции объединяют поколения, обеспечивают комфортный психологический климат в семье, укрепляют семейные связи и как нельзя лучше формируют семейные ценности. В обществе семейные ценности считаются базовыми ценностными образованиями, с которыми человек входит во взрослую жизнь.

Семья, брак в здоровом социуме всегда в центре внимания, это важнейшие ценностные ориентиры, определяющие как личностное, так и социальное развитие человека. Положение семьи, ее функции и духовно-ценностная составляющая претерпели значительные изменения.

Мы считаем, что детский лагерь – площадка, которая даёт возможность воспитанию ценностного отношения к семье. Особенно актуален лагерь в подростковом возрасте, так как именно в этот период приходится пик развития социальных компетенций.

Мы предлагаем игровую квест программу, которая поможет подросткам осознать роль и значимость семьи в жизни каждого человека.



Так как, ведущей деятельностью в оздоровительных лагерях является игра, то, мы считаем, что квест или игра по станциям в детском лагере – это мероприятие, имеющее в своей основе игровой «механики», которые приводят игрока к одной или нескольким логически выстроенным развязкам. Квест, как отдельная форма имеет только одну существенную деталь – это система «загадок» и «ключей», на которых и строится ее Величество Игра.

Главная ценность квеста как формы – эмоциональная особенность игры, направленная на активизацию умственной деятельности, включению сообразительности, подключению всех резервов и является средством усвоения детьми необходимой информации.

Необходимо отметить, что целью проведения данного мероприятия являлось создание условий для формирования и расширения знаний у детей об истории семьи, ее традициях, о значении семьи в жизни человека посредством игровой квест программы «Под счастливой крышей СЕМЬИ».

Задачи:

- 1) формировать у детей представления о семье, о нравственном отношении к семейным традициям;
- 2) формировать умение разбираться в родственных связях, проявлять заботу о родных людях;
- 3) способствовать индивидуальному самовыражению детей в процессе продуктивной творческой деятельности;
- 4) воспитывать у детей любовь и уважение к членам семьи;
- 5) способствовать сохранению и укреплению семейных ценностей;
- 6) способствовать самораскрытию, самореализации каждого участника путем учета интересов, создания ситуации успеха и полного охвата всех участников игры.

Во вступительной части мероприятия, мы рассказали о нашем студентческом педагогическом отряде «Клюква», который на протяжении 7 лет работает на разных площадках детских оздоровительных лагерях, а так же познакомили участников с правилами проведения квест игры.

В дальнейшем ребята были распределены погруппам и каждой команде был предоставлен маршрутный лист, где были обозначены станции, на которых им необходимо было решить поставленные задачи.

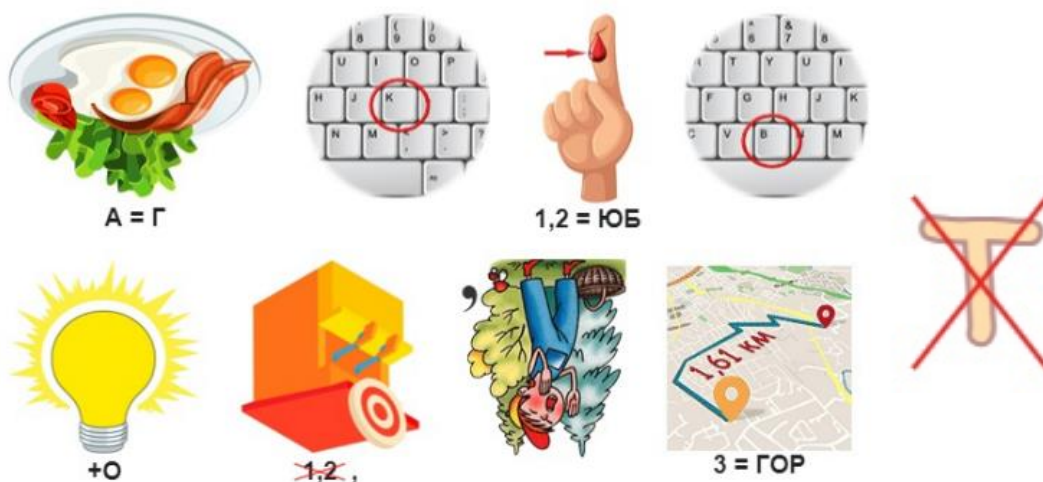
Каждый вожатый проводил свою станцию.

*Станция «Тайны слова «семья».*

**Вожатый 1.** В слове «семья» много поучительных загадок и открытий. Это слово можно разделить на «семь» и «я», т.е. семеро таких же как я. И, действительно, в семье все чем-то похоже друг на друга: лицом, взглядом, голосом, мимикой, жестами. Само по себе число «7» особенное – оно неделимое. Потому оно говорит нам, что семья – единое целое. (карточки со словами «семь» и «я»). Есть ещё одна тайна у этого слова. Оно происходит от слова «семя». Как вы думаете, почему? Действительно, вновь родившаяся семья похожа на семечко, из которого вырастают новые представители человечества, как из зерна колоса. Зерно выращивают с любовью и заботой, и в семье необходимы согласие и забота друг о друге. (карточка со словом «семя»).

**Вожатый 2.** Собери пословицу-ребусы. В крепкой, дружной семье каждый берет на себя какие-то обязанности – зарабатывает деньги, готовит, стирает, убирает, организует отдых и т.д. По необходимости один член семьи приходит на помощь другому. Каждый стремится помочь в силу своих возможностей члену семьи, у которого возникли проблемы. Такой семье не страшны никакие неприятности. И мы думаем, что в ваших семьях, дорогие наши участники тоже все хорошо.

1. Где любовь и совет, там и горя нет.



2. Семья сильна, когда над ней крыша одна.
3. Слепой щенок и тот к матери ползет.
4. Слава сына – отцу отрада.

5. Кто родителей почитает, тот вовек не погибает.
6. Молитва матери со дна моря вынимает.
7. Без отца – полсироты, а без матери – и вся сирота.
8. Нет такого дружка, как родная матушка, да родимый батюшка.
9. Родительское благословение в воде не тонет в огне не горит.
10. Братская любовь крепче каменных стен.
11. Вся семья вместе, так и душа на месте.

Необходимо отметить, что подобранные пословицы раскрывают роль семьи в жизни каждого человека, показывают крепкие родственные связи.

После того, как ребята отгадают ребус, вожатые выдают пазлы участникам.

Станция «Семья точка опоры». На данной станции ребятам предлагалось описание мультипликационных фильмов, которые раскрывают семейные ценности.

Примерный список:

1. История о сестрах, чьи отношения усложняются из-за необычных способностей одной из них. Конфликты и недопонимания приводят к испытаниям, но в конечном итоге сестры осознают, что истинная любовь может преодолеть любые препятствия. (*Холодное сердце*)

2. Сюжет сосредоточен на путешествии, в которое отправляется персонаж, чтобы найти свою семью. В процессе он понимает значение дружбы и поддержки, а также как важно стремиться к знанию о себе и своих корнях. (*В поисках Дори*)

3. Он пришёл из далёкой страны в ящике. У него дружелюбный взгляд. Его верный друг носит галстук и шляпу, мечтая сделать мир лучше, а хитрая дама – вечный источник приключений. Этот персонаж – символ доброты, взаимопомощи и верности. (*Чебурашка*)

4. Её сердце холоднее снега, а взгляд – словно лёд, сковывает всё вокруг. У одного из героев сердце пронзено осколком магического зеркала. Но на его поиски отправляется верная девочка, преодолевая леса, горы и ледяные пустыни. Её оружие – не меч, а любовь, преданность и невероятная храбрость. (*Снежная королева*).

5. Три друга известны во всей земле за свои добрые дела и отвагу. Они всегда готовы прийти на помощь князю, жителям города и друг другу, даже если дело принимает неожиданный оборот. В их приключениях есть всё: хитрые враги, магические существа, неожиданные повороты и, конечно, искренний юмор. Кто же сможет победить коварство и восстановить справедливость? Только те, чья дружба и смекалка сильнее любого оружия. (*Три богатыря*)

6. В старинной русской сказке, что ожила на экране, рассказывается о купце и его трех дочерях. Одна из них просит у отца привезти ей из дальнего путешествия не богатства, а необычный подарок. Ее желание приводит к встрече с загадочным хозяином зачарованного замка, который скрывает тайну за своей пугающей внешностью. Только искренность, доброта и верность помогут разгадать секрет и изменить судьбы героев. (*Аленький цветочек*) и др.

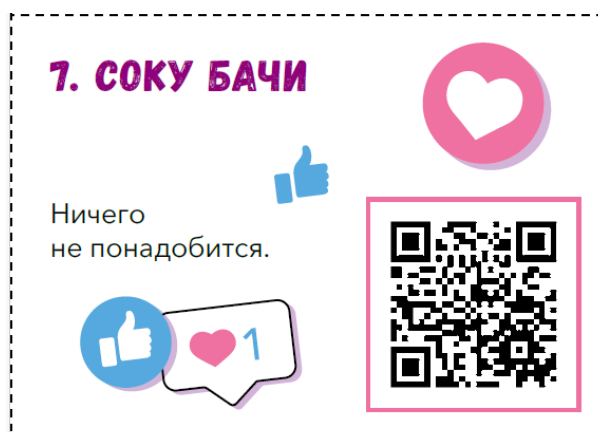
Необходимо отметить, что в перечисленных художественных фильмах и мультфильмах акцентируется внимание на важности понимания и поддержки среди близких. С помощью друзей учимся преодолевать преграды. И чувствуем, как поддержка близких может нам помочь в достижении целей.

Станция «Вдохновляй и заряжай» или «Челлендж-вечеринка». В настоящее время организация досуга дома – актуальная проблема в семье, так как совместное времяпрепровождение влияет на внутреннее сплочение, создание благоприятного психологического климата и рациональное использование свободного времени семьи.

Неумение организовать досуг приводит к отрицательным впечатлениям после мероприятия у всех или некоторых его участников и может повлечь за собой отказ от участия в последующих встречах.

«Челлендж-вечеринка» – это домашнее развлечение для детей и взрослых, 16 веселых заданий, которые участники вытягивают по очереди, сканируют телефоном QR-код на карточке, смотрят видео и выполняют задание.

(например «Соку бачи»)



На следующей станция: «Такие разные семьи»!, ребятам предлагалось погрузиться в традиции семей разных национальностей. Участники были разделены на 4 подгруппы, каждая из которых представляла одну из замечательных национальностей: Белорусы, Мордовы, Кавказцы и Китайцы!

**Задания для Белорусской семьи:**

- Рассказать белорусскую народную сказку китайской семье.
- Станцевать короткий народный танец кавказской семье.
- Подарить мордовской семье «корзинку с гостинцами».

**Задания для Мордовской семьи:**

- Рассказать китайской семье про традиционную мордовскую символику в одежде.
- «Приготовить» традиционные лепешки, используя вырезки из бумаги и «угостить» белорусскую семью.
- Научить кавказскую семью мордовскому приветствию.

**Задания для Кавказской семьи:**

- Научить китайскую семью лезгинке.
- Представить одно традиционное блюдо мордовской семье.
- Рассказать белорусской семье про традиционные костюмы Кавказа.

**Задания для Китайской семьи:**

- Рассказать кавказской семье про китайскую каллиграфию и написание иероглифа «друг».
- Подарить origami белорусской семье.
- Рассказать мордовской семье про чайные традиции Китая.

В заключительной части игровой программы ребята собирались в актовом зале, где были подведены итоги и создан Арт-объект с надписью *«Счастлив тот, кто счастлив у себя дома».* (Лев Толстой)

Безусловно, данная форма проведения мероприятия является гибкой для дополнений, подбора новых, самых современных форм работы. Развитие данной методики бесконечно. Если, например, ваша смена в лагере тематическая, скажем, театральная, то вы можете добавить больше станций на раскрепощение, совершенствование ораторских навыков, погружение в мир себя и т.д.

**Список использованных источников:**

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Организация летнего отдыха детей и подростков: учебное пособие для приклад. бакалавриата / М.Е. Вайндорф-Сысоева; Моск. пед. гос. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 159, [2] с. – (Университеты России). – ISBN 978-5-534-00397-0: 355-98. – Текст: непосредственный.
2. Международный форум вожатых – А-Я – Вожатый. – Режим доступа: URL: <http://vozhat.com/meetings/mezhdunarodnyj-forum-vozhatyh.html> (дата обращения: 29.08.2024). – Текст: электронный.
3. Организация массовых мероприятий в детском оздоровительном лагере: методические рекомендации / М.Д. Батаева [и др.]; под ред.: Е.А. Леванова, Т.Н. Сахарова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 140 с. – ISBN 978-5-4263-0508-3. URL: <http://www.iprbookshop.ru/75813.html> (дата обращения: 02.09.2024). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.
4. Профессиональная этика и коммуникативная культура вожатого: методические рекомендации / Н.П. Болотова [и др.]; под ред.: Е.А. Леванова, Т.Н. Сахарова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 66 с. – ISBN 978-5-4263-0512-0. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/75819.html> (дата обращения: 31.08.2024). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.
5. Репринцева, Г.И. Игра – ключ к душе ребенка. Гармонизация отношений ребенка с окружающим миром: методическое пособие / Г.И. Репринцева. – Москва: ФОРУМ, 2017. – 235, [1] с. – ISBN 978-5-91134-194-7 : 729-65. – Текст: непосредственный.

**Муравская М.В.,**  
педагог-организатор  
МБОУ Лицей имени генерал-майора Хисматулина В.И.,  
магистрант БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия  
**Научный руководитель: Бибалаева У.Н.,**  
канд. пед. наук, доцент  
БУ «Сургутский государственный  
педагогический университет»,  
г. Сургут, Россия

**ПОВЫШЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ «ОРЛЯТА РОССИИ»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы повышения родительской компетентности посредством участия в реализации программы развития социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России», а также значимость родительской компетентности в воспитательной работе образовательного учреждения и способы повышения родительской компетентности.

**Ключевые слова:** родители, родительская компетентность, «Орлята России», воспитательная деятельность.

**Muravskaya M.V.,** Teacher-organizer  
MBOU Lyceum named after Major General V.I. Khismatulin,  
Master's student BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia  
**Scientific supervisor: Bibalaeva U.N.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
BU «Surgut State Pedagogical University»,  
Surgut, Russia

**IMPROVING PARENTAL COMPETENCE  
THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS "EAGLETS OF RUSSIA"**

**Abstract.** The article considers the issues of increasing parental competence through participation in the implementation of the program for the development of social activity of primary school students "Orlyata Rossii", as well as the importance of parental competence in the educational work of an educational institution and ways to improve parental competence.

**Key words:** parents, parental competence, "Eaglet of Russia", educational activities.

В образовательной сфере Российской Федерации активно внедряются воспитательные программы, способствующие развитию социально-значимых качеств обучающихся.

Одними из флагманских программ для школьников являются Российское движение детей и молодежи «Движение первых» и Федеральная программа развития социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России».

Российское движение детей и молодежи «Движение первых» согласно Федеральному закону № 261-ФЗ от 14.07.2022 «О движении детей и молодежи» определил следующие цели:

1. Содействие проведению государственной политики в интересах детей и молодежи.
2. Содействие воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга детей и молодежи.
3. Подготовка детей и молодежи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов Российской Федерации, достижений российской и мировой культуры, а также развитие у них общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству, трудолюбия, правовой культуры, бережного отношения к окружающей среде, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества перед нынешними и будущими поколениями, иные общественно полезные цели [5].

Федеральная программа развития социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России» более углубленно занимается формированием у детей социальной активности. Программа «Орлята России» позволяет решать одну из главных задач государственной политики в сфере образования – сохранение

и развитие единого образовательного пространства России. Участие детей и педагогов в программе «Орлята России» способствует вовлечению младших школьников в социально-значимую деятельность на всех уровнях общественной жизни, от семьи и школы до региона и всей России. Внедрение в образовательный процесс программы также способствует восстановлению накопленного не за одно десятилетие богатого опыта воспитательной работы с подрастающим поколением и его дальнейшему развитию, наполнению с учётом всех вызовов современного мира [4].

В основе программы утверждены несколько тематических треков:

- ✓ «Орленок – Хранитель исторической памяти».
- ✓ «Орленок – Мастер».
- ✓ «Орленок – Эколог».
- ✓ «Орленок – Спортсмен».
- ✓ «Орленок – Эрудит».
- ✓ «Орленок – Доброволец».

Каждый трек программы характеризуется своей ценностью, важностью и ориентированностью на формирование и развитие определенных качеств обучающихся. В то же время, школьники имеют право самостоятельно выбирать тематический трек для участия и проявления своих стремлений, убеждений, укрепления самосознания, самоидентичности. Отметим, что ученик может выбрать для участия несколько треков.

К примеру:

- ✓ «Орленок – эрудит» способствует развитию у обучающихся положительного отношения к школе, учебной деятельности. Позволяет реализовать познавательные интересы.
- ✓ «Орленок – хранитель» формирует в детях патриотизм, уважение к своей малой родине, семейные ценности.
- ✓ «Орленок – мастер» содействует развитию творческих способностей обучающихся, формирование эстетического вкуса, умение ценить прекрасное и понимать смысл красоты.
- ✓ «Орленок – лидер» формирует в ребенке лидерские качества, умение работать в команде и брать ответственность за решения.
- ✓ «Орленок – спортсмен» реализует качества силы, смелости, выносливости, заботе о своем организме.
- ✓ «Орленок – доброволец» – развивает у детей чувство эмпатии, милосердия, заботы и доброты к людям. А также формирует позитивное отношение к волонтерскому движению.
- ✓ «Орленок – эколог» – развивает чувство ответственности за родину и природу, а также формирует экологическое мышление и культуру.

На базе лицея имени генерал-майора Хисматулина Василия Ивановича успешно реализуется программа развития социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России». В образовательном учреждении проходят воспитательные мероприятия не только в рамках утвержденных треков, но и мероприятия, входящие в календарный план воспитательной работы лицея. Привлекается родительская общественность, в интересах которой получение положительных эмоций обучающимися в сотрудничестве с администрацией и педагогами лицея.

Особое внимание в образовательном учреждении уделяется работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Они имеют возможность участвовать в мероприятиях в рамках реализации программы «Орлята России». Стоит отметить, что родители обучающихся с ограниченными возможностями здоровья наиболее активно взаимодействуют с классным руководителем и остальными детьми при подготовке и проведении воспитательных мероприятий, поскольку наиболее заинтересованы, чтобы их дети чувствовали заботу, внимание и поддержку.

В процессе реализации программы каждый из детей формирует в себе социально-значимые качества, раскрывает новые таланты и повышает собственную мотивацию.

Участниками программы являются не только ученики, но и их классные руководители, направляющие, сопровождающие, оберегающие, которые являются для детей наставниками, советчиками, фасилитаторами. Немаловажную роль в реализации программы играют старшеклассники – наставники, оказывающие помощь обучающимся младших классов для активного участия в различных треках, их сопровождения при возникающих вопросах. И третьим поддерживающим и сопровождающим звеном в системе реализации программы являются родители учеников. Их задача – выявить и раскрыть скрытые потенциалы своего ребенка, направить интересы в нужное русло. Так, например, автор Бородачев Ю.И. считает, что «для достижения успеха программы «Орлята России» необходимо оценивать привлечение родителей в качестве системного и всеохватывающего подхода» [2].

Федеральная повестка позволила укрепить не только социальное сознание учащихся, но и пропагандировать значимую роль семьи в становлении будущего поколения. 2024 год, объявленный годом Семьи, наполнен мероприятиями в целях признания особого статуса традиционных семейных ценностей и отношений, подтверждена приоритетность семейного воспитания, необходимость участия родителей в жизни детей.

Как правило, родительское звено обладает наибольшей значимостью, так как именно родители знают и понимают характер, поведение и интересы своего ребенка, оказывают значительное влияние на развитие социальной активности детей в младшем школьном возрасте. Основными задачами родителей являются:

1. Поддержка и настрой ребенка на активное участие в программе, проявление дружбы, коллективизма, взаимопомощи, взаимоподдержки и т.д.
2. Совместное участие в мероприятиях треков программы (внеурочная деятельность).
3. Тесное взаимодействие с педагогическим коллективом в вопросах воспитания детей.

Родители, участвуя в проведении воспитательных мероприятий, повышают свою родительскую компетентность и психолого-педагогическую культуру. Критериями эффективности модели взаимодействия семьи и школы, нацеленной на формирование родительской компетенции, являются:

- укрепление связи образовательного учреждения с семьей;
- повышение психолого-педагогического просвещения родителей;
- повышение ответственности родителей за воспитание и обучение детей;
- снижение уровня перфекционизма родителей и детей;
- психологический комфорт в детско-родительской среде;
- обретение ресурсов для реализации новых образовательных проектов [3].

Для привлечения родительской общественности в лицее имени генерал-майора Хисматулина В.И. активно работает информационно-разъяснительная, просветительская кампания:

- размещение информации, объявлений, роликов, буклетов на официальном сайте образовательного учреждения;
- размещение информации, объявлений, роликов, буклетов в официальном сообществе в социальной сети ВКонтакте;
- проведение общешкольных и классных родительских собраний;
- размещение информации на информационных стендах школы и т.д.

Родительское и педагогическое сообщества должны систематически взаимодействовать, чтобы обеспечить детям все необходимые ресурсы, создать условия и оказать помощь на каждом этапе прохождения треков программы. Участие родителей в жизни детей является ключевым элементом образовательного процесса. Только при активном взаимодействии можно ожидать положительных изменений, как на уровне отдельного ребенка, так и в целом в образовательном сообществе [1].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что родительская поддержка является важным фактором успешности реализации программы развития социальной активности «Орлята России». Участие родителей в программе «Орлята России» – это уникальная возможность показать собственным детям личный пример порядочного семьянина, ответственного и добросовестного помощника и достойного гражданина своей Родины.

#### **Список использованных источников:**

1. Блохина, И.В. Программа «Орлята России» [Текст] / И.В. Блохина // Источник. – 2022. – № 2 (114). – С. 17. – URL: <https://istochnik.viro.edu.ru/wp-content/uploads/2022/07/%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%9E%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%9A-2022-%E2%84%962-%D0%90.pdf> (дата обращения: 05.12.2024).
2. Бутаковская, О.В. Потенциал внеурочной деятельности для развития социальной активности младших школьников / О.В. Бутаковская, Т.Ф. Суслова // Социальные отношения. – 2023. – № 1 (44). – С. 22-35. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50485473> (дата обращения: 05.12.2024).
3. Коваленко, Т.В. «Родительская компетенция как фактор современного содержания образования» / Т.В. Коваленко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. № 4 (48). – С. 102-113. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya> (дата обращения: 05.12.2024).
4. Орлята России. Итоги года // Всероссийский детский центр «Орленок» – URL: [https://center-orlyonok.ru/RU/news/orlyata\\_itogi\\_goda](https://center-orlyonok.ru/RU/news/orlyata_itogi_goda) (дата обращения: 02.12.2024).
5. Федеральный закон от 14 июля 2022 года № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи». – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_421798/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421798/) (дата обращения: 02.12.2024).

**Нухова А.А.,**  
заведующий МБДОУ № 18 «Мишутка»,  
г. Сургут, Россия  
**Кареева А.А.,**  
заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе  
МБДОУ №18 «Мишутка»,  
г. Сургут, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ**

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос формирования цифровой культуры детей старшего дошкольного возраста посредством взаимодействия с семьями воспитанников. Авторами представлены данные исследований мнений родителей (законных представителей) об информационной безопасности дошкольников, предложена модель формирования цифровой культуры детей старшего дошкольного возраста. Статья полезна для руководителей дошкольных образовательных учреждений, педагогов и родителей.

**Ключевые слова:** информационная безопасность, цифровая культура, модель. Этика в цифровой среде.

**Nukhova A.A.,**  
Head of MBDOU N 18 "Mishutka",  
Surgut, Russia  
**Karaeva A.A.,**  
Deputy Head of Educational Work  
MBDOU N 18 "Mishutka",  
Surgut, Russia

## **FORMATION OF THE DIGITAL CULTURE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTERACTION WITH THE FAMILY**

**Abstract.** The article raises the issue of the formation of the digital culture of older preschool children through interaction with the families of pupils. The authors present research data on the opinions of parents (legal representatives) about the information security of preschoolers, and propose a model for the formation of a digital culture of older preschool children. The article is useful for heads of preschool educational institutions, teachers and parents.

**Key words:** information security, digital culture, model. Ethics in the digital environment.

В современном развивающемся и постоянно меняющемся мире, где каждый день появляются новые знания и технологии, ежедневно огромные объемы разнообразной информации воздействуют на людей, независимо от их воли и сознания. Реалии сегодняшнего дня таковы, что передовые технологии меняют традиционный образ и мышление современных детей, начиная уже с раннего возраста. В своих привычках и поведении в сети «Интернет» эта группа принципиально отличается от представителей более старшей аудитории, так как живет в среде «повсеместного» Интернета и умеет пользоваться мобильными устройствами и гаджетами, которые становятся важными, если не основными, инструментами социализации детей в современном обществе.

Нестабильность эмоциональной сферы, низкий уровень критичности восприятия и обработки информационного потока детьми дошкольного возраста свидетельствуют о том, что именно дети данной возрастной категории находятся в группе потенциального риска негативного воздействия и интернет-манипуляций с последующим вовлечением в деструктивную деятельность [1].

Учитывая высокую степень анонимности интернет-пространства и возможность выстраивания общения с использованием нескольких профилей и псевдонимов, риск проявления асоциальных форм поведения в цифровой среде увеличивается.

Поэтому указанная аудитория является крайне уязвимой с точки зрения информационной безопасности.

Следовательно, наиболее актуальным в настоящее время становится вопрос формирования цифровой культуры дошкольников, направленной на безопасное поведение в реальном и цифровом взаимодействии, а также на развитие умения детей применять некоторые цифровые средства для познания окружающего мира.

Поднимая проблему информационной безопасности детей дошкольного возраста, следует отметить и беспокойство со стороны родителей (законных представителей) детей, которые являются «посредниками» между детьми и цифровыми технологиями.

Вопросы информационной безопасности поднимаются в Федеральном Законе «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 21.12.2010 года, а также в «Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации», утвержденной Распоряжением Правительства Россий-

ской Федерации от 28.04.2023 года № 1105-р. Нормативные документы определяют развитие безопасного информационного пространства, защиту российского общества от деструктивного информационно-психологического воздействия [3].

Существующий запрос определяет особую значимость вопроса формирования цифровой культуры детей уже с дошкольного детства. Задача дошкольного учреждения – научить детей извлекать полезные и нужные знания из гаджетов, показать детям развивающиеся ресурсы компьютерных технологий, помочь освоить элементарные цифровые навыки, в целом, научить детей безопасному поведению в сети Интернет.

Рассмотрим понятие «цифровая культура». Термин «цифровая культура» как маркер современной эпохи стал применяться с 1990 года, однако его зарождение можно отнести к 50-м гг. прошлого века. Изучив подходы различных авторов к определению «цифровая культура», мы можем говорить о том, что до сих пор не устоялся понятийный аппарат, более того, он постоянно пополняется новыми трактовками и сегодня насчитывает свыше полутора тысяч определений, что указывает на необходимость принятия универсальной, четкой и понятной методологии. В современных научных исследованиях приводятся различные толкования этого термина. Но нам, как специалистам дошкольного образования, представляется наиболее полным следующая трактовка этого понятия: «Цифровая культура – набор принципов и компетенций, характеризующих преимущественное использование информационно-коммуникационных цифровых технологий для взаимодействия с обществом и решения определенных задач». Цифровая культура, как и любая другая культура, имеет свою структуру, состоящую из функциональных элементов, которые вмещают в себя содержание целого, обладая свойствами относительной самостоятельности.



*Рис. 1. Структура формирования базовых компетенций и принципов цифровой культуры личности*

Рисунок 1 наглядно демонстрирует последовательность базовых компетенций и принципов в формировании цифровой культуры личности. В фундаменте пирамиды лежит «безопасность», как основополагающий принцип цифровой культуры человека. В дошкольном детстве, учитывая возрастные и психологические особенности детей, представляется возможным формирование у детей навыков информационной безопасности и этики в цифровой среде. Другие компетенции и принципы цифровой культуры, представленные в пирамиде, формируются в более старшем возрасте на других этапах образования. Формирование информационной безопасности и этики в цифровой среде в дошкольном возрасте, в перспективе позволит заложить фундамент цифровой культуры личности в будущем.

На рисунке 2 представлена структура цифровой культуры ребенка дошкольного возраста, включающая в себя два направления: информационная безопасность и этика в цифровой среде.





*Рис. 2. Структура цифровой культуры личности на этапе дошкольного детства*

Формирование информационной безопасности детей дошкольного возраста в большей степени относится к вопросу образования. На данном этапе стоит обратить внимание обучению детей правилам безопасного использования сети Интернет, профилактику формирования интернет-зависимости, предупреждению совершения правонарушений в сети Интернет, а также информированию детей о видах информации [5].

Задачами формирования этики в цифровой среде являются: сохранение конфиденциальности, ценностных ориентиров в онлайн-пространстве, развитие коммуникативных навыков в онлайн-среде.

При реализации перечисленных задач, будет сформирована цифровая культура ребенка дошкольного возраста, как условие безопасного познания окружающего мира. Решение данных задач возможно не только при построении образовательной деятельности с воспитанниками, но и при непосредственном вовлечении родителей (законных представителей) в процесс обучения, как первых педагогов, образца для подражания, основных медиаторов цифровых медиа, определяющие цифровое присутствие и контент для своих детей. Однако, мнения родителей в вопросе обеспечения информационной безопасности детей противоречивы.

Об этом говорят данные исследования Аналитического центра «НАФИ», проведенного в 2023 году. 71% родителей считают, что детей следует учить правилам безопасности в цифровой среде. Каждый четвертый (26%) придерживается противоположного мнения и убежден: дети сами могут разобраться в цифровых устройствах и в том, как правильно и безопасно ими пользоваться. Особенно эта позиция характерна для родителей 35-54 лет (31%). По мнению большинства участников исследования, первостепенную ответственность за цифровую безопасность детей несет семья (77%). Треть опрошенных считают, что научить детей киберграмотности должна школа (36%), однако чаще россияне называют роль педагогов важной, но далеко не основной (51%) [3].

Изучение мнений родителей обучающихся старшего дошкольного возраста МБДОУ № 18 «Мишутка» города Сургута по вопросам информационной безопасности детей позволило констатировать факт бессистемного родительского контроля и их недостаточной включенности в процесс создания условий информационной безопасности детей дошкольного возраста в информационном пространстве. Взрослые разрешают детям доступ к онлайн-сайтам, не осознавая рисков, связанных с использованием Интернета дошкольниками и влияния на психическое здоровье подрастающего человека.

Учитывая результаты онлайн-опроса, коллективом дошкольного учреждения было принято решение о разработке и реализации модели формирования цифровой культуры детей дошкольного возраста.

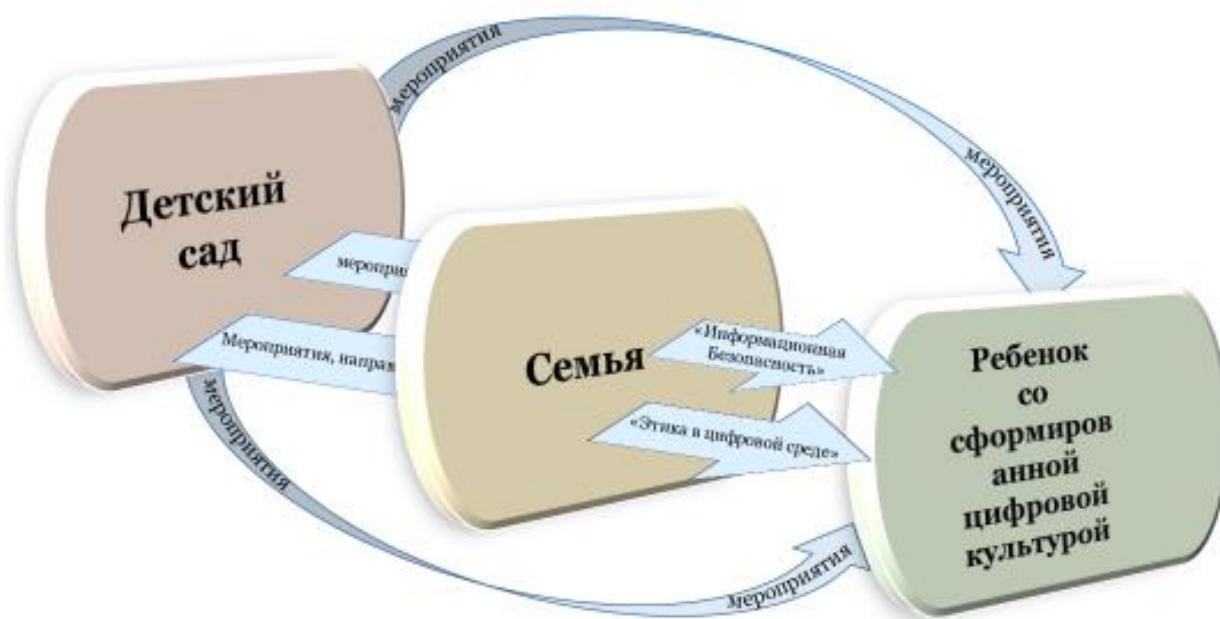


**Рис. 3.** Модель формирования цифровой культуры детей дошкольного возраста в МБДОУ №18 «Мишутка»

Предложенная модель выступила инструментом для формирования цифровой культуры детей дошкольного возраста, эффективной мерой профилактики безопасного поведения детей в процессе использования последними информационно-коммуникационных технологий в сети Интернет, а также соблюдения этики в цифровой среде.

Структура модели состоит из содержательных элементов, связанных (взаимодействующих) между собой, способствующих формированию цифровой культуры детей, посещающих МБДОУ № 18 «Мишутка». Приведенную модель можно рассматривать как функциональную, так как она дает представление о работе системы в целом и позволяет установить взаимосвязи всех содержательных элементов. Моделью определены необходимые и достаточные мероприятия, которые послужили механизмом ее реализации. Мероприятия, как индивидуальные, так и групповые, разрабатываются с учетом выявленной проблемы, с целью оказания помощи родителям в формировании цифровой культуры обучающихся.

Данная модель отображает конечную цель, а также имеет возможность воспроизведения различных ситуаций во всем диапазоне изменений условий и параметров, в зависимости от образовательной цели.

В рамках реализации модели педагогами дошкольного учреждения были проведены мероприятия с родителями и обучающимися, направленные на безопасное использование детьми мобильных медиа. Одним из эффективных мероприятий стало внедрение информационно-коммуникационной образовательной платформы «Сферум» в дошкольном учреждении, как наиболее безопасной платформы коммуникации и проведения мероприятий в онлайн формате. Платформа позволила повысить информационную компетентность родителей, сформировать элементы цифровой культуры обучающихся старшего дошкольного возраста, а также обеспечить преемственность между дошкольным и начальным общим образованием в данном направлении.

Следующим этапом работы коллектива послужила разработка электронного кейса, представляющего собой структурированный цифровой материал для использования родителями в работе по формированию цифровой культуры дошкольников в домашних условиях. Электронный кейс содержит пакет информационных ресурсов и методические рекомендации по организации обучения детей правилам безопасного поведения в информационном пространстве и этике в цифровой среде. При разработке электронного кейса были приняты во внимание такие дидактические принципы, как наглядность, доступность – соответствие возрасту, познавательным возможностям и образовательному уровню обучающихся, а также систематичность и последовательность предлагаемого материала. Применение электронного кейса способствовало вовлечению максимального количества родителей в работу по формированию цифровой культуры обучающихся.

Помимо перечисленных мероприятий, моделью предусмотрены коллективные, наглядно-информационные, индивидуальные, познавательные мероприятия, направленные на формирование цифровой культуры обучающихся. Проведенные мероприятия способствовали активному включению родителей в образовательный процесс, их инициативе. Взаимодействие с родителями представляет собой поэтапный процесс совместной деятельности, обеспечивающий повышение компетентности родителей в вопросах информационной безопасности детей и этики в цифровой среде [5].

Результативность реализации модели, была подтверждена контрольным анкетированием и интервьюированием детей. Результаты сравнительной диагностики на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 4.

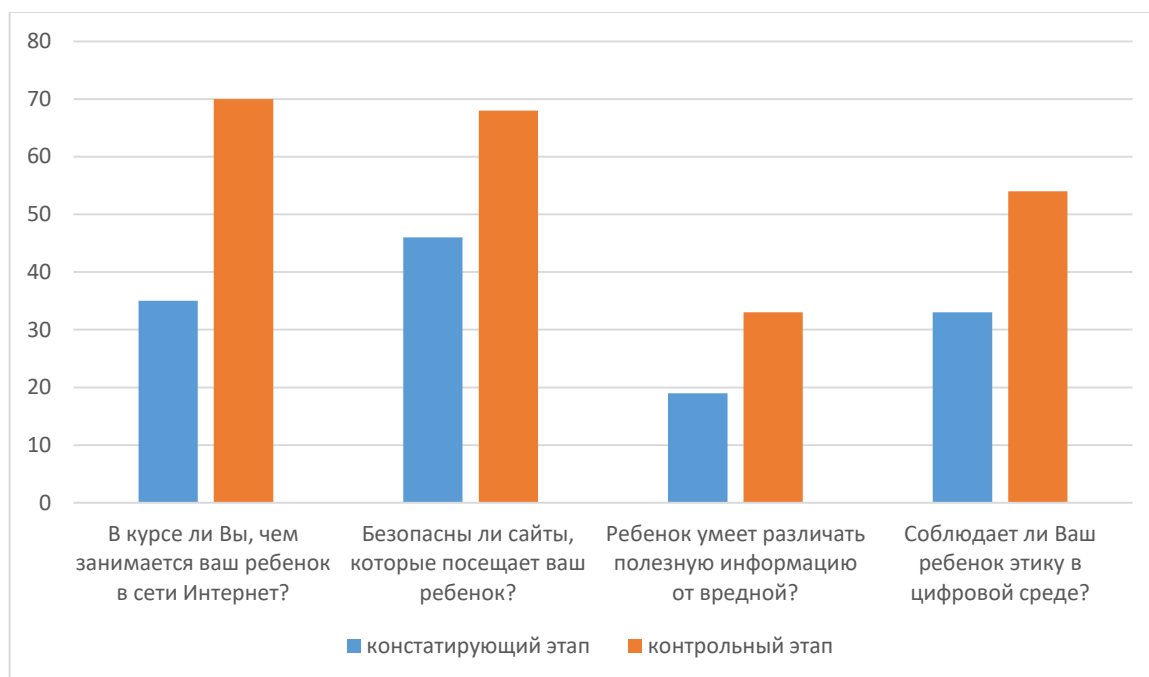


*Рис. 4. Результаты сравнительной диагностики на констатирующем и контрольном этапах*

Сравнительная диагностика демонстрирует эффективность реализации модели формирования цифровой культуры детей дошкольного возраста с точки зрения решения задач информационной безопасности детей и этики в цифровой среде. Более 70% обучающихся знают и применяют правила безопасного использования сети Интернет, имеют представления о видах информации, у 65% воспитанников сформированы ценностные ориентиры в онлайн-пространстве, а также развиты коммуникативные навыки в онлайн-среде [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья выступает важной составляющей в структуре развития, воспитания и социализации ребенка. В сфере информационной безопасности семья также играет значимую роль. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи определяет общность образовательных задач обеспечения информационной безопасности и этики в цифровой среде и представляет собой одну из самых значимых детерминант, влияющих на формирование цифровой культуры дошкольника. Результаты, представленные в данной статье, могут быть использованы родителями и педагогами, работающими с детьми дошкольного возраста.

#### **Список использованных источников:**

1. Елохина, Э.Э. Цифровизация современного социума: достоинства и угрозы / Э.Э. Елохина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 24 (471). – С. 187-189. – URL: <https://moluch.ru/archive/471/104131/> (дата обращения: 11.11.2024).
2. К вопросу о содержании понятия «безопасность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya-bezopasnost>
3. Что такое «Информационная безопасность»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vc.ru/flood/622520-chto-takoe-informacionnaya-bezopasnost>
4. Минцифры России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/802513326.pdf>;
5. Федеральная Образовательная Программа Дошкольного Образования» 2023-41. – 2023. – 164 с. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>.

**Кондратова С.Ю.,**  
магистр специального образования,  
сурдопедагог слухового кабинета  
КГУ «Специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат»  
КГУ «Управление образования акимата  
Северо-Казахстанской области»  
г. Петропавловск, Казахстан

**Пургина Н.Г.,**  
магистр специального образования, сурдопедагог  
КГУ «Специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат»  
КГУ «Управление образования акимата  
Северо-Казахстанской области»  
г. Петропавловск, Казахстан

### **МОДЕЛЬ СИМУЛЯТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИСТЕМОЙ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В «РОДИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ»**

**Аннотация.** Статья рассматривает вопрос повышения эффективности вовлечения родителей детей с системой кохлеарной имплантацией в процесс слухоречевой реабилитации. В ней представлены результаты исследования по данной теме, а также предложена модель симуляционного обучения родителей, реализуемая в рамках программы «Родительская школа».

**Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, симуляционное обучение, взаимодействие, эффективность, спонтанное развитие слухового восприятия.

**Kondratova S.Y.,**  
Master of Special education, hearing aid teacher  
KSU «Special complex "Kindergarten-boarding school»  
KSU «Department of Education of Akimat North Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

**Purgina N.G.,**  
Master of Special Education, sign language teacher  
KSU «Special complex "Kindergarten-boarding school»  
KSU «Department of Education of Akimat North Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### **A MODEL OF SIMULATION EDUCATION FOR PARENTS OF CHILDREN WITH A COCHLEAR IMPLANTATION SYSTEM IN A "PARENT SCHOOL"**

**Abstract.** The article considers the issue of increasing the effectiveness of involving parents of children with cochlear implantation in the process of hearing and speech rehabilitation. It presents the results of a study on this topic, as well as a model of simulation training for parents, implemented within the framework of the Parent School program.

**Key words:** cochlear implantation, simulation learning, interaction, efficiency, spontaneous development of auditory perception.

В начале 1960-х годов в западной научной практике возникла система оказания психологической помощи не только ребенку раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, но и его семье. Семейно-центрированный подход, согласно авторам (J. Bowlby, D. Burlingham, T. Fild, S. Fraiberg и др.) позволял активизировать ресурсы всех членов семьи в создании благоприятных условий для развития ребенка.

Со временем семейно-центрированный подход стал широко использоваться в психолого-педагогической практике как реабилитационная структура, важным звеном которой являлась семья. В своих исследованиях авторы (Е.М. Мاستюкова, Э.И. Леонгард, Мазурова, Е.М., Стребелева, В.В. Ткачёва и др.) реабилитационный потенциал семьи рассматривают как структуру способную максимально создать условия, направленные на воспитание, оздоровление, развитие и социализацию ребенка с ОВЗ [5].

Предложенная Э.И. Леонгард (1966) «Материнская школа» – это целенаправленное домашнее воспитание, при котором семья, родители первыми берут на себя труд абилитации детей со слуховой недостаточностью, именно их усилия способствуют реабилитации и восстановлению утраченных из-за нарушения слуха возможностей развития малыша. Практический опыт абилитации и реабилитации данной категории детей имеет принципиальное отличие от традиционного подхода обучения. Воспитание в семье проводится под руко-

водством специалистов, объясняющих родителям приемы создания речевой среды и организации речевого общения, содействующие нормализации жизни семьи. В этом союзе сурдопедагогов и родителей последние являются равноправными участниками единого процесса абилитации ребенка [3].

В 1997 году в Казахстане стартовала кампания по слухопротезированию глухих детей высокотехнологичным методом слухоречевой реабилитации. Кохлеарная имплантация – это система мероприятий, в которой последующая послеоперационная работа требует комплексного подхода и включения всех участников реабилитационного процесса. Если перед педагогами встала задача поиска наиболее эффективных методов коррекционно-развивающего воздействия, то у родителей встал вопрос: необходимости перестройки взаимодействия с ребенком с вновь открывшимися слуховыми возможностями.

Изучив опыт работы И.В. Королевой («Слуховой метод»), О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, А.И. Сатаевой (Метод «ЗП-реабилитации»), мы пришли к выводу: оба подхода к реабилитации отличаются друг от друга, но все же схожи в одном – успешная реабилитация невозможна без включения семьи в коррекционно-развивающий процесс. И.В. Королева приводит исследования австрийских коллег по распределению времени ребенка в возрасте до 5 лет. Более 80% имплантированных детей – это дети в возрасте до 5 лет. Дети в таком возрасте 83% времени бодрствования проводят в семье. Это определяет ведущую роль родителей и семьи в развитии спонтанного слухового восприятия, понимания речи окружающих и собственной речи у ребенка. Метод «ЗП-реабилитации» опирается на перестройку взаимодействия семьи со своим ребенком на новой сенсорной основе.

Реабилитационная работа велась в двух направлениях:

- коррекционно-консультативные занятия с включением родителей («слуховой метод»);
- консультации родителей раз в неделю (Метод «ЗП-реабилитации»).

Каждые три месяца проводился опрос родителей о слуховом и речевом поведении ребенка в ежедневных ситуациях. Родителям предлагалась анкета «Оценка слухового поведения детей раннего возраста» (LitlEARS) разработанная группой специалистов фирмы MED-EL (Австрия) под руководством д-ра D. Allum, Королева И.В.). Результаты анкетирования показали, что слуховые реакции детей с КИ недостаточно развиваются в соответствии с возрастом.

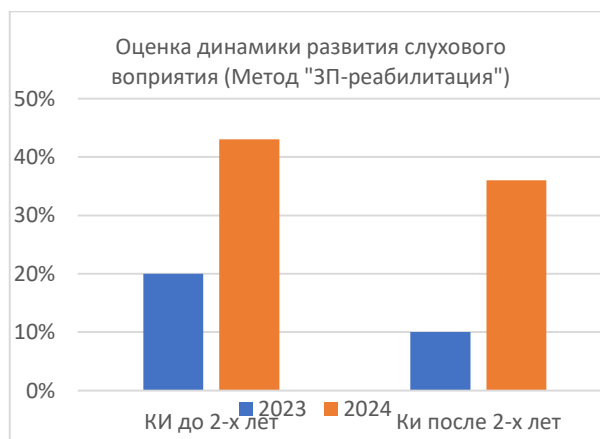


**Рис. 1.** Оценка динамики развития Слухового восприятия (Метод «ЗП-реабилитация»)

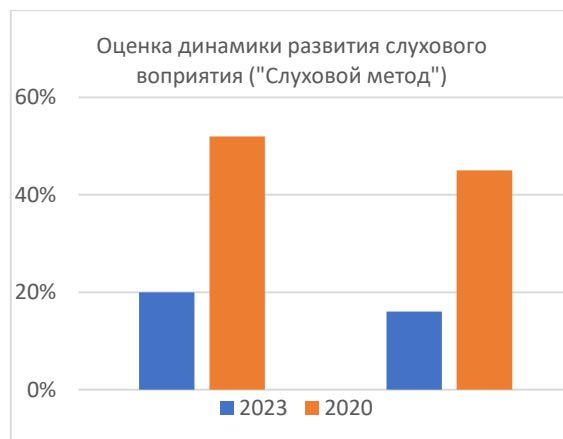


**Рис. 2.** Оценка динамики развития слухового восприятия («Слуховой метод»)

Таким образом возникла необходимость провести анкетирование среди родителей детей после КИ для анализа эффективности совместной коррекционной деятельности [1]. В анкетировании приняли участие родители детей, имплантированных до 3 лет.

Родителям были предложены вопросы открытого и закрытого типа:

1. Какими источниками Вы пользуетесь для получения информации?
2. Совпадают ли Ваши ожидания с результатами кохлеарной имплантации?
3. Владеете ли вы информацией о частоте настроечных сессий?
4. Необходима ли Вам помощь специалистов и каких?
5. Какую роль семье Вы отводите в реабилитации своего ребенка?
6. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при проведении занятий дома?
7. Опишите содержание своей работы с ребенком дома?
8. Создаете ли Вы специальные ситуации, для расширения и пополнения словаря и развития слухового восприятия у ребенка?
9. Сколько времени Вы отводите в работе со своим ребенком дома?

Проведенный анализ анкет свидетельствует о том, что большинство родителей заинтересованы в поиске дополнительной информации о методах и формах реабилитации из интернет-источников, специальной литературы и от специалистов.

Ожидания родителей после проведения кохлеарной имплантации детям не совпадают с реальностью: многие респонденты не готовы к продолжительной послеоперационной коррекционно-развивающей работе в семье; недооценивают качество и регулярность настроек речевого процессора.

Основная часть родителей затрудняются с определением специалистов, которые должны принимать участие в реабилитации детей. Анализ анкет показал существенные расхождения в представлении родителей о тех специалистах, которые, по их мнению, должны принимать участие в реабилитации.

Следует отметить, что большинство родителей отводят важную роль семье, но в тоже время не имеют четких представлений о необходимости кардинальной перестройки взаимодействия со своим ребенком. Анализ анкет показал, что основная часть респондентов, получая консультативно-коррекционную помощь, в домашних условиях не могут перенести и закрепить действия либо из-за боязни, что они что-то сделают не так, тем самым навредят ребенку, либо из-за непонимания процесса. А многие убеждены, что занятия должны проводить исключительно специалисты.

Немногие смогли описать содержание работы с ребенком дома. Основные силы родителей были направлены на обеспечение благоприятных условий жизнедеятельности своего ребенка и удовлетворение его потребностей. Родители ссылались на то, что ребенок отказывается с ними заниматься.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют сделать выводы о недостаточной проработке вопроса эффективности взаимодействия педагога и родителей в послеоперационный период реабилитации ребенка. Направления взаимодействия с родителями носили консультативно-методический характер. Владея теоретическими знаниями, часть родителей так и не смогли перенести их в практическую плоскость.

Появилась необходимость поиска нового метода (подхода), благодаря которому у родителей повысится уровень практической деятельности вне специальных занятий, а у ребенка улучшится динамика слухоречевого развития.

Возникла идея включить в работу с родителями симуляционный метод, который широко используется в обучении специалистов, которым необходимо приобретать практические навыки, таких как врачи, пилоты, инженеры, спасатели и т.д.

Симуляционный метод обучения – это метод обучения, основанный на моделировании реальных ситуаций или процессов, чтобы участники могли приобретать знания и навыки в условиях, приближенных к реальным. Он позволяет участникам практиковаться в принятии решений и решении проблем, не подвергая их риску реальных последствий [2].

Мы предположили, что приемы симуляционного метода, включенные в работу «Родительской школы», станут эффективной формой практического взаимодействия.

Актуальность данного метода, где родители рассматриваются как субъекты коррекционного воздействия, объясняется важностью вовлечения взрослых в процесс коррекции поведения или эмоционального состояния ребенка. Это новаторский подход, поскольку традиционно основное внимание в коррекционных программах уделялось самому ребенку. В данном случае родители играют ключевую роль в изменении среды и в обучении новым методам взаимодействия, что позволяет более эффективно влиять на развитие ребенка. Они выступают «симулянтами» – участниками моделируемых коррекционных ситуаций, что помогает им понимать особенности воспитания и поддержку ребенка, особенно если у него имеются особенности в развитии или поведенческие проблемы.

Целью данной работы является расширение знаний, умений и навыков родителей в области реабилитации детей с кохлеарными имплантами (КИ) с использованием симуляционного метода. Это предполагает создание условий, приближенных к реальным жизненным ситуациям, чтобы родители могли лучше понять особенности развития, потребности и способы взаимодействия с детьми, которые прошли процедуру кохлеарной

имплантации. В ходе симуляций родители обучаются практическим навыкам поддержки, эффективным стратегиям взаимодействия и основам коррекционно-развивающего подхода, что в целом способствует улучшению реабилитационного процесса и повышению качества жизни детей с КИ [4].

Приемы симуляционного метода осуществлялись в «Родительской школе» в следующих направлениях:

- обеспечение для всех участников «Родительской школы» единой доступной информационной базы (консультирование, корректирование, онлайн сопровождение, информирование, «методическая копилка»);
- обучение родителей взаимодействию с ребенком через симуляционный метод.

Формат проведения занятий в «Родительской школе» с использованием симуляционного метода проводился в следующих формах:

- индивидуальная;
- групповая;
- семья.

Нами была спроектирована модель симуляционного обучения родителей.

### МОДЕЛЬ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

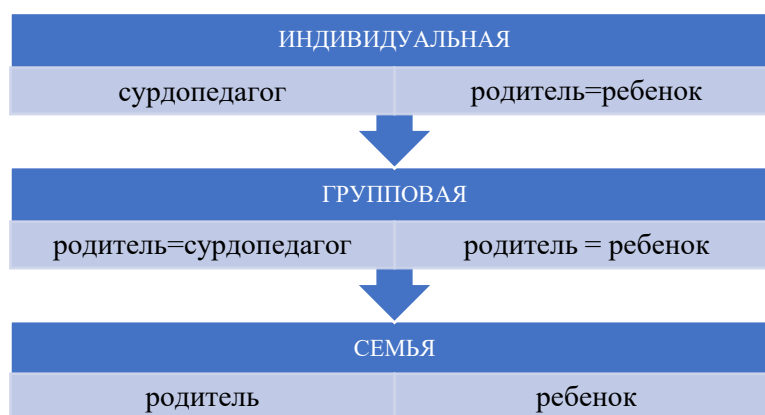


*Рис. 3. Модель симуляционного обучения родителей*

Слышащий человек не обращает особого внимания на звуки окружающего мира, потому что они для него привычны с рождения, ребенку же после КИ необходимо этому учиться, поэтому родители должны перестроить свое поведение и научиться видеть, слышать и оречевлять.

В индивидуальном формате занятий родитель выступал в роли ребенка, который выполнял инструкции сурдопедагога, стараясь прочувствовать ощущения ребенка. На первоначальном этапе ребенку с КИ сложно дифференцировать неречевые и речевые звучания, поэтому для большего «погружения» в роль ребенка взрослому предлагалось слушать музыку в наушниках и одновременно выполнять задания.

Важная роль отводится групповым занятиям, потому что именно на них родитель учится транслировать полученные навыки. Задача сурдопедагога создать ситуацию, в которой родитель выступает, то в роли ребенка, то в роли родителя. Спонтанно созданная ситуация учит родителей замечать происходящее вокруг и использовать информацию для слухоречевого развития ребенка без специальных занятий. Кроме того, общаясь, взаимодействуя, родители обучают друг друга. В дальнейшем полученные знания и навыки родители переносят в семью, в окружение ребенка.

Подводя итоги реабилитационной работы в «Родительской школе», можно сказать, что включение в общий процесс реабилитации симуляционного метода, позволяет оптимизировать эффективность взаимодействия родителей с ребенком после кохлеарной имплантации на первоначальном этапе в течение всего дня и повысить динамику слухоречевого развития ребенка. Такой метод позволяет создавать условия для эффективного освоения родителями необходимых компетенций, направленных на успешную реабилитацию детей. Поскольку кохлеарная имплантация требует постоянной реабилитационной работы и активного участия семьи, родители становятся частью общества, которое поддерживает и принимает долгосрочные обязательства по реабилитации.



*Рис. 4. Симуляционное обучение в «Родительской школе»*

**Список использованных источников:**

1. Гончарова, Е.Л., Кукушкина, О.И. Задачи сурдопедагога на разных этапах кохлеарной имплантации // Дефектология. – 2013. – № 21-22.
2. Горшков, М.Д., Федоров, А.В., Мамаев, А.Ю. Симуляционное обучение в России: проблемы и их решение // Материалы Конференции «Медицинское образование». – Москва, 2012. – Режим доступа: <http://rosomed.ru/documents/29> (дата обращения: 13.01.2022).
3. Леонгард, Эмилия Ивановна. Я не хочу молчать!: опыт работы по обучению детей с нарушениями Л47 слуха по методу Леонгард. – Изд. 3-е / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. – М.: Теревинф, 2009. – 144 с. ISBN 978-5-901599-74-7.
4. Российская оториноларингология – 2011. – № 2. – С. 88-98. Научно-методологические основы реабилитации ранно-оглохших детей после кохлеарной имплантации. Часть 1. «Слуховой метод» И.В. Королева Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Ректор – академик РАО, засл. деят. науки РФ, проф. Г.А. Бордовский) ГУ ФГУ «Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи Росздрава» (Директор – засл. врач РФ, проф. Ю.К. Янов).
5. Сатаева, А.И. Роль первоначального периода в процессе реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации // Докл. на II Всерос. конгрессе по слуховой имплантации с междунар. участием. – СПб., Пушкин 2-4 окт. 2012.



**Сухарева В.А.**, магистрант  
«Пермский государственный  
национальный исследовательский университет»,  
г. Тюмень, Россия  
**Зарипова Л.З.**,  
канд. псих. наук, доцент  
«Пермский государственный  
национальный исследовательский университет»,  
г. Пермь, Россия

## ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В СОЗАВИСМЫХ СЕМЬЯХ И СЕМЬЯХ С ОВЗ

**Аннотация.** В статье описаны результаты исследования семейных ролей в созависмых семьях и семьях, имеющих ребенка с расстройствами аутистического спектра. Проведен сравнительный анализ распределения семейных ролей, параметров гибкости и сплоченности семейной системы, отношения матери к семейной роли в семьях: где есть созависимость и ребенок с ОВЗ; где нет созависимости, но есть ребенок с ОВЗ; где нет созависимости и ребенка с ОВЗ; где есть и созависимость и ребенок с ОВЗ.

**Ключевые слова:** семейные роли, созависимость, ограниченные возможности здоровья, функционирование.

**Sukhareva V.A.**, Master's student  
«Perm State National Research University»,  
Tyumen, Russia  
**Zaripova L.Z.**,  
PhD. psycho. PhD, Associate Professor,  
«Perm State National Research University»,  
Perm, Russia

## FEATURES OF FAMILY ROLES IN CODEPENDENT FAMILIES AND FAMILIES WITH DISABILITIES

**Abstract.** The article describes the results of a study of family roles in codependent families and families with a child with autism spectrum disorders. A comparative analysis of the distribution of family roles, the parameters of flexibility and cohesion of the family system, the mother's attitude to the family role in families: where there is codependency and a child with disabilities; where there is no codependency, but there is a child with disabilities; where there is no codependency and a child with disabilities; where there is both codependency and a child with disabilities.

**Key words:** family roles, codependency, limited health opportunities, functioning.

Структура семьи включает в себя дифференцированные совокупности семейных ролей. Понятие семейной роли в отечественной науке опирается на представления отечественных авторов о социальной роли. Основным содержанием совокупности социальных ролей в семье являются функции семьи. Для эффективного функционирования семья нуждается в оптимальном сочетании внутрисемейных изменений (А.В. Черников, 2001, с. 32). Для этого важно, чтобы ее ролевая структура отвечала определенным требованиям: непротиворечивость совокупности ролей, выполнение ролей должно обеспечивать удовлетворение потребностей всех членов семьи, принятые роли должны соответствовать возможностям личности (Э.Г. Эйдеитллер, Е.В. Юстицкие, 2000).

Структура семьи может нарушаться, когда она сталкивается с прохождением различных ненормативных кризисов, и в частности болезни и симптоматического поведения у кого-либо членов семьи. В последние годы понимание созависимости начало ассоциироваться с воздействием различных хронических стрессовых ситуаций в семейной среде, таких как физическое насилие, сексуальное насилие, эмоциональное насилие, пренебрежение или излишняя травматизация [4]. Олифирович Н.И. подчеркивает важную роль продолжительно действующего стресса в развитии созависимости. Такими факторами могут выступать алкоголизм, наркомания, тяжелая болезнь или хроническая ролевая дисфункция у члена семьи и др (Олифирович Н.И., Громова И.А., 2012).

Выявлено, что высокий уровень созависимости был связан с увеличением проблем с психическим здоровьем у родителей, у которых есть дети с ограниченными интеллектуальными возможностями. (Nordgren, Torkel, Svensson & Johnson, 2020).

Семьи, которые имеют предикторы созависимости – являются дисфункциональными, и по данным Москаленко В.Д. имеют «замороженность правил и ролей». В свою очередь, появление паталогизирующих ролей оказывает психо-травмирующее воздействие на ее членов (Эйдеитллер Э.Г., Юстицкие Е.В., 2000) и может

приводить их к «...дисфункциональным паттернам отношений с другими людьми, сопровождаемом чрезмерной сфокусированностью вне своего «я», отсутствием выражения чувств и личным смыслом, почерпнутым из отношений с другими людьми».

Болезни и инвалидность особенно важны для индивидуальности и семейной истории. В связи с ними возникает несколько неизбежных эмоциональных тем: отрицание против принятия, отчаяние против надежды, тайна против обмена, вина против прощения, бремя против связи, изоляция против принятия, пассивность против действия, страх против смелости, страх против мужества, смысл. То, как семья сталкивается с проблемами, связанными с инвалидностью ребенка, и как они преодолеваются, в основном зависит от нескольких факторов, а именно: какой вид инвалидности у ребенка, поскольку это также зависит от ухода, который должен быть обеспечен ребенку. А также личность родителей и их предыдущий опыт.

Можно предположить, что инвалидность ребенка влияет на функциональность семьи. Семейное функционирование определяется как способ, которым члены семьи взаимодействуют, реагируют на других членов семьи и относятся к ним; оно включает в себя такие переменные внутри семьи, как стили общения, традиции, четкие роли и правила поведения. Большинство исследователей выделяет семейные роли на основании набора функций семьи как малой группы, акцентирует отношения между членами семьи в связи с распределением ролей и функционально-ролевой структурой семьи. Функции семьи определяют прежде всего содержание семейных ролей в целом.

С целью изучения особенностей семейных ролей в семье, где есть ребенок с ОВЗ мы провели эмпирическое исследование.

В данном исследовании была выдвинута гипотеза о том, что семейные роли в семьях, где есть ребенок с ОВЗ и в семьях, где прослеживается высокая степень созависимости – имеют схожие характеристики семейных ролей.

1. В семьях, где есть ребенок с ОВЗ могут прослеживаться следующие особенности семейных ролей: разобщенные и запутанные уровни сплоченности; ригидный или хаотичный уровень гибкости; доминирование матери, ощущение самопожертвования, безучастность мужа, семейные конфликты.

2. Созависимость в семье взаимосвязана с семейными ролями: члены семьи мало вовлечены друг в друга. У них разное время, пространство и интересы. Либо роли строго определены, а правила не меняются. Либо роли неясны и часто переходят от одного человека к другому.

3. В семьях, где отсутствуют показатели созависимости и нет родственника с ОВЗ отдельный или объединенный уровень сплоченности, структурированный или гибкий уровень гибкости; присутствует согласованность ролей, роли в равной степени реализуются как женой, так и мужем.

4. Семейные роли при созависимости и при наличии в семье родственника, имеющего ОВЗ – могут быть схожи по особенностям гибкости и сплоченности семейной системы, распределению ролей в семье, а также отношению матери к семейной роли.

5. Особенности семейных ролей при созависимости и при отсутствии созависимости могут отличаться по критериям функционирования семьи, распределению ролей, отношению матери к материнской роли.

В исследовании приняли участие 76 семей, 76 женщин в возрасте от 30 лет до 44 лет, средний возраст – (37) лет. Стаж брака в выборочной совокупности от 7 до 17 лет. Возраст ребенка в выборочной совокупности от 6 до 13 лет. Все участники проживают в г. Тюмень. Исследование проводилось на базе школы № 40 и реабилитационного центра ТРАНБО «Открой мне мир».

На первых этапах исследование проводилось среди двух групп семей: семьи, где есть ребенок с ОВЗ от 6 до 13 лет (с расстройствами аутистического спектра), и семьи, где также есть ребенок, но без статуса ОВЗ. Далее из этих двух групп было выделено 4 выборки: 20 семей с ребенком ОВЗ и высокой степени созависимости; 18 семья, где один из детей имеет статус ОВЗ (расстройства аутистического спектра); 16 семей, где высокие показатели созависимости; 22 семьи, где отсутствует созависимость и нет ребенка с ОВЗ.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: Шкала созависимости Б. Уайнхолд, Д. Уайнхол, 1989 г.); «Распределение ролей семье» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская, 1987 г; Методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI) Е.С. Шефер и Р.К. Белл (Т.В. Нецерет) – шкала отношения к семейной роли; Шкала семейной адаптации и сплоченности, FACES-3 (Опросник FACES-3 / Тест Д.Х. Олсона).

В качестве методов математической статистики использовались: описательные статистики, анализ нормальности распределения, анализ различий U-критерий Манна-Уитни, W-критерий Вилкоксона для связанных выборок.

Нами было сформировано 4 основных выборки: 15 семей с ребенком ОВЗ и высокую степень созависимости у матери; 13 семей, где один из детей имеет статус ОВЗ (расстройства аутистического спектра); 21 семья, где высокие показатели созависимости у матери; 27 семей, где отсутствует созависимость и нет ребенка с ОВЗ.

Первичные описательные статистики в группах показали:

### 1. Описательные статистики в группах без детей с ОВЗ и без созависимости:

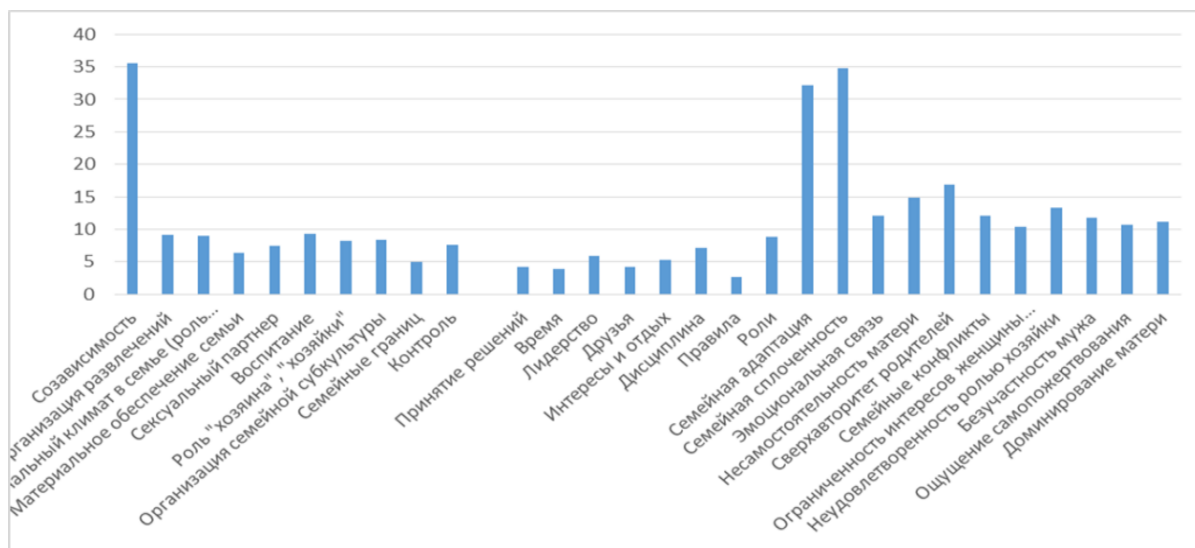


Рис. 1. Результаты описательных статистик в группе без детей с ОВЗ и без созависимости

Исходя из рисунка 1 следует, что в группе без детей с ОВЗ и без созависимости благоприятная обстановка в контексте семейного воспитания и родительских установок.

По методике «Распределение ролей семье» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская выявляется, что в большей степени жена реализует следующие роли: организация развлечений, эмоциональный климат в семье, воспитание, роль «хозяйки», организация семейной субкультуры. Данные роли в равной степени реализуют оба супруга: сексуальный партнер, материальное обеспечение семьи. Шкала семейной адаптации и сплоченности показывает высокие значения. Уровень семейной адаптации соответствует диапазону «хаотичный». Уровень сплоченности соответствует диапазону «раздельный».

### 2. Описательные статистики в группе без детей с ОВЗ и с проявлениями созависимости:

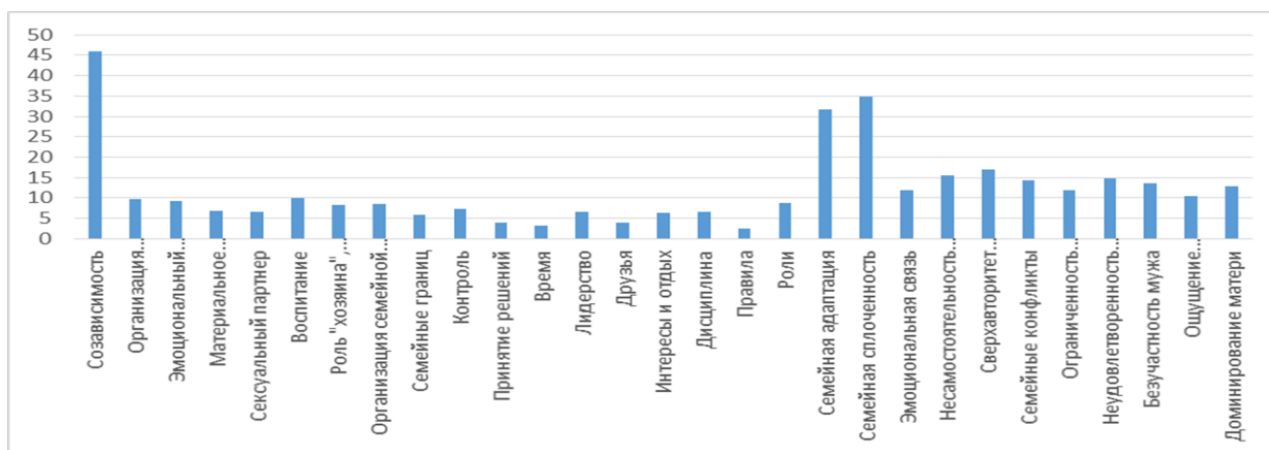


Рис. 2. Результаты описательных статистик в группе без детей с ОВЗ и с проявлениями созависимости

Исходя из рисунка 2 следует, что по методике родительских установок, PARI высокие баллы получены по шкалам сверхавторитет родителей.

По остальным шкалам баллы ниже среднего: семейные конфликты, ограниченность интересов женщины рамками семьи, неудовлетворенность ролью хозяйки, безучастность мужа, доминирование матери и ощущение самопожертвования близко к высоким оценкам.

По методике «Распределение ролей семье» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская выявляется, что в большей степени жена реализует следующие роли: организация развлечений, эмоциональный климат в семье, воспитание, роль «хозяйки», организация семейной субкультуры. Данные роли в равной степени реализуют оба супруга: сексуальный партнер, материальное обеспечение семьи.

Шкала семейной адаптации и сплоченности показывает средние значения. Уровень семейной адаптации соответствует диапазону «хаотичный». Уровень сплоченности соответствует диапазону «раздельный».

### 3. Описательные статистики в группе с детьми с ОВЗ без проявлений созависимости:

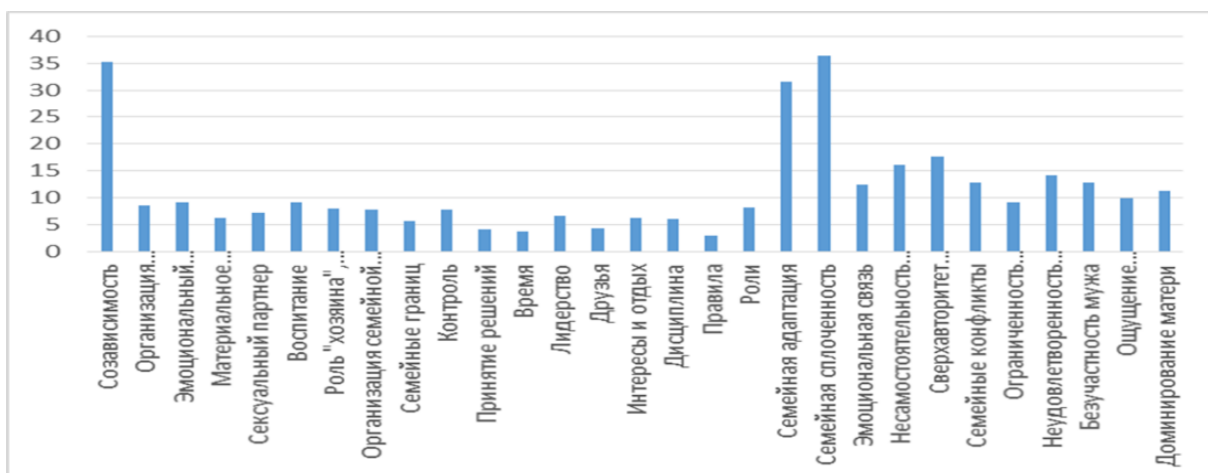


**Рис. 3.** Результаты описательных статистик в группе с детьми с ОВЗ без проявлений созависимости

Исходя из рисунка 3 следует, что по методике родительских установок, PARI высокие баллы получены по шкале несамостоятельность матери, сверхавторитет родителей.

По остальным шкалам низкие баллы: семейные конфликты, семейные конфликты, безучастность мужа, неудовлетворенность ролью хозяйки. Доминирование матери, ощущение самопожертвования, ограниченность интересов женщины семье на средние уровни.

Среднее значение уровня созависимости 35, что соответствует средней степени созависимых моделей.

По методике «Распределение ролей семье» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская выявляется, что в большей степени жена реализует следующие роли: организация развлечений, эмоциональный климат в семье, воспитание, роль «хозяйки», организация семейной субкультуры. Данные роли в равной степени реализуют оба супруга: сексуальный партнер, материальное обеспечение семьи.

Шкала семейной адаптации и сплоченности показывает средние значения. Уровень семейной адаптации соответствует диапазону «хаотичный». Уровень сплоченности соответствует диапазону «раздельный». Тип семьи, в которой один параметр сбалансированный, а другой экстремальный, относится к средним типам, их функционирование не в полной мере благополучно.

### 4. Описательные статистики в группе с детьми с ОВЗ с проявлениями созависимости:

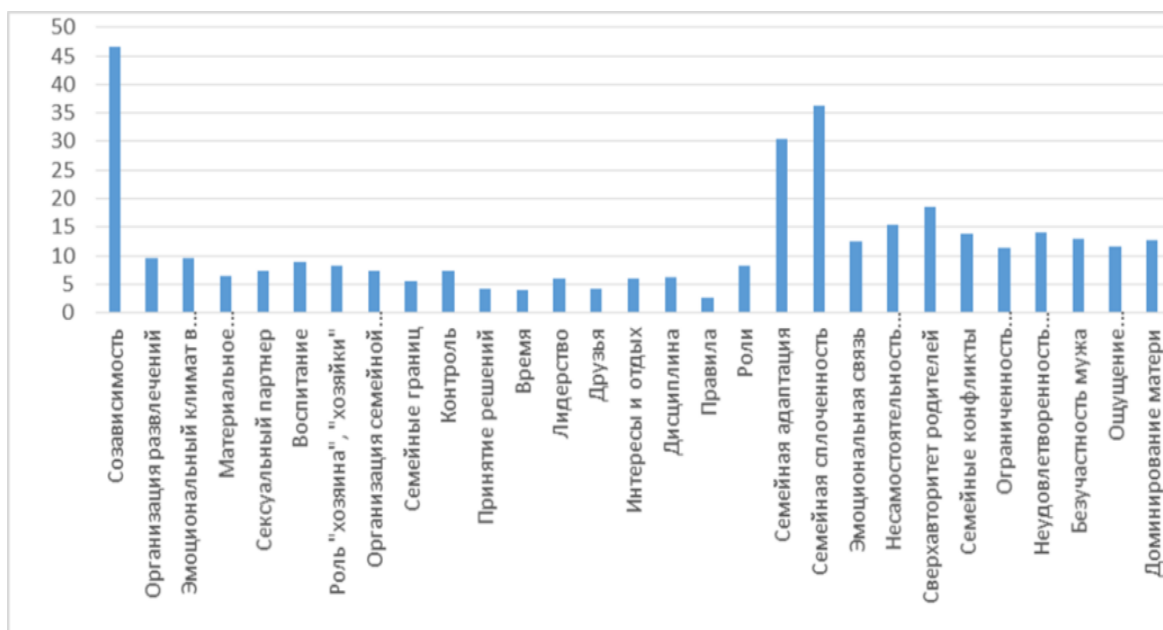


**Рис. 4.** Результаты описательных статистик в группе с детьми с ОВЗ с проявлениями созависимости

Исходя из рисунка 4 следует, что по методике родительских установок, PARI высокие баллы получены по шкалам сверхавторитет родителей, средние – несамостоятельность матери.

Ниже среднего: семейные конфликты, безучастность мужа, неудовлетворенность ролью хозяйки, ограниченность интересов женщины, доминирование матери, ощущение самопожертвования.

Среднее значение уровня созависимости 46, что соответствует высокой степени созависимых моделей.

По методике «Распределение ролей семье» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская выявляется, что в большей степени жена реализует следующие роли: организация развлечений, эмоциональный климат в семье, воспитание, роль «хозяйки». Данные роли в равной степени реализуют оба супруга: сексуальный партнер, материальное обеспечение семьи, организация семейной субкультуры.

Шкала семейной адаптации и сплоченности показывает значения выше среднего. Уровень семейной адаптации соответствует диапазону «гибкий». Уровень сплоченности соответствует диапазону «раздельный». Функционирование семейной системы такого типа авторы методики считают успешным.

В результате использования сравнительного анализа получены значимые различия:

1. В группах семей с ОВЗ без проявлений созависимости и семей, не имеющих детей с ОВЗ и проявлений созависимости: различия между показателем созависимости достоверны, имеются значимые различия на уровне достоверности по параметру ограниченность интересов женщины рамками семьи (выше показатель в семьях без ОВЗ и созависимости, чем в семьях с ОВЗ). Отсутствие значимых различий в распределении ролей, отсутствие значимых различий в параметрах адаптации и сплоченности.

2. В группах семей с проявлениями созависимости без детей с ОВЗ и семей, не имеющих детей с ОВЗ и проявлений созависимости:

Уровень созависимости различается в выделенных группах. Наличие различий между семьями с созависимостью без ОВЗ и семьями без ОВЗ и созависимости в реализации роли: организация семейной субкультуры. Обращение к описательным статистикам в начале параграфа указывает на то, что роль организации семейной субкультуры больше выполняет жена в семьях с проявлениями созависимости, а в семьях без созависимости и детей с ОВЗ роли выполняют вместе муж и жена.

Наличие различий между семьями с созависимостью без ОВЗ и семьями без ОВЗ и созависимости в параметрах: семейные конфликты и доминирование матери. Доминирование матери и семейные конфликты выше в семьях с проявлениями созависимости. Наличие различий между семьями с созависимостью без ОВЗ и семьями без ОВЗ и созависимости в параметрах: дисциплина и семейная адаптация. Обращение к описательным статистикам в начале параграфа указывает на то, что в семьях без всех проявлений адаптация гибкая, а в семьях с созависимостью хаотичная. Соответственно, степень дисциплины четче в семьях без созависимости и ОВЗ, в отличие от семей с созависимостью.

3. В группах семей с проявлениями созависимости без детей с ОВЗ и семей с ОВЗ без проявлений созависимости: наличие значимых различий по уровню созависимости между группами семей с детьми с ОВЗ без созависимости и семей без детей с созависимостью. Статистически значимых различий в распределении ролей не наблюдается, статистически значимых различий в родительских установках нет. Статистически значимых различий в адаптации и сплоченности не наблюдается.

4. В группах семей с проявлениями созависимости и детьми с ОВЗ и семей с ОВЗ без проявлений созависимости:

Наличие значимых различий по уровню созависимости: наличие значимых различий в группах семей с созависимостью и детьми с ОВЗ и семей с проявлениями созависимости по параметру ограниченности интересов женщины рамками семьи: более выражен параметр в группе семей с детьми с ОВЗ и с проявлениями созависимости.

Наличие значимых различий в группах семей с созависимостью и детьми с ОВЗ и семей с проявлениями созависимости по параметру ограниченности интересов женщины рамками семьи: более выражен параметр в группе семей с детьми с ОВЗ и с проявлениями созависимости. Отсутствие значимых различий по распределению семейных ролей.

5. В группах семей с проявлениями созависимости и с детьми с ОВЗ с семьями и проявлениями созависимости без детей с ОВЗ: различий по параметру созависимости нет, нет различий в родительских установках. Выявлены различия по семейным ролям в группах с проявлениями созависимости без детей с ОВЗ и в группах с проявлениями созависимости и с детьми с ОВЗ: роль организации семейной субкультуры больше выполняет жена в группе с ОВЗ и созависимостью, и в равной степени в группе с созависимостью. Есть различия в группах с проявлениями созависимости без детей с ОВЗ и в группах с проявлениями созависимости и с детьми с ОВЗ по параметру время. В группах семей с проявлениями созависимости и с детьми с ОВЗ с семьями без детей с ОВЗ и без проявлений созависимости.

6. В группе с созависимостью и детьми с ОВЗ проявления созависимости достоверно выше: Выявляются достоверно значимые различия между семьями с ОВЗ и без ОВЗ по параметрам семейные конфликты, безучастность мужа и доминирование матери. Семейные конфликты, доминирование матери, безучастность мужа, в большей степени выражены в семьях с ОВЗ и созависимостью, нет различий в распределении семейных ролей. Выявляются значимые различия по параметру время между семьями с ОВЗ и созависимостью и без таковых.

В результате использования корреляционного анализа выявлено, что взаимосвязи семейных ролей в семьях с ОВЗ и проявлениями созависимости различны.

В группе без детей с ОВЗ и без созависимости системообразующие показатели сверхавторитет родителей и роль хозяина и хозяйки:



Рис. 5. Корреляционная плеяда в группе семей, не имеющих детей с ОВЗ и без проявлений созависимости

В группе без детей с ОВЗ и с проявлениями созависимости системообразующие показатели безучастность мужа, роль материального обеспечения семьи, роль организации развлечений:

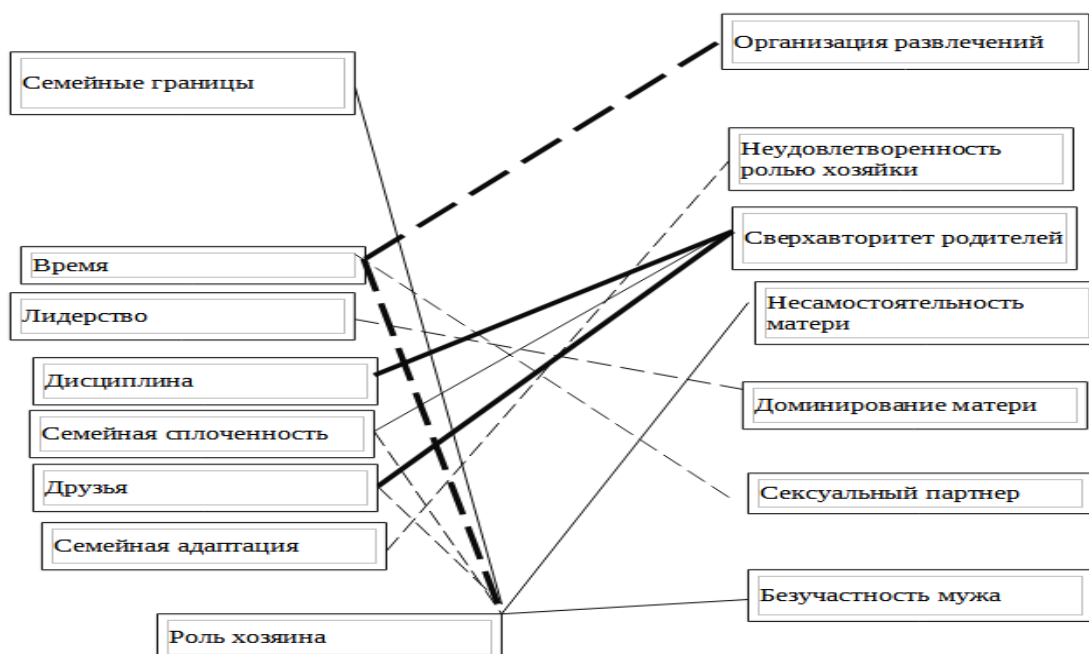


Рис. 6. Корреляционная плеяда в группе семей, не имеющих детей с ОВЗ, но имеющих проявления созависимости

В группе с детьми с ОВЗ без проявлений созависимости системообразующий показатель – параметр время:

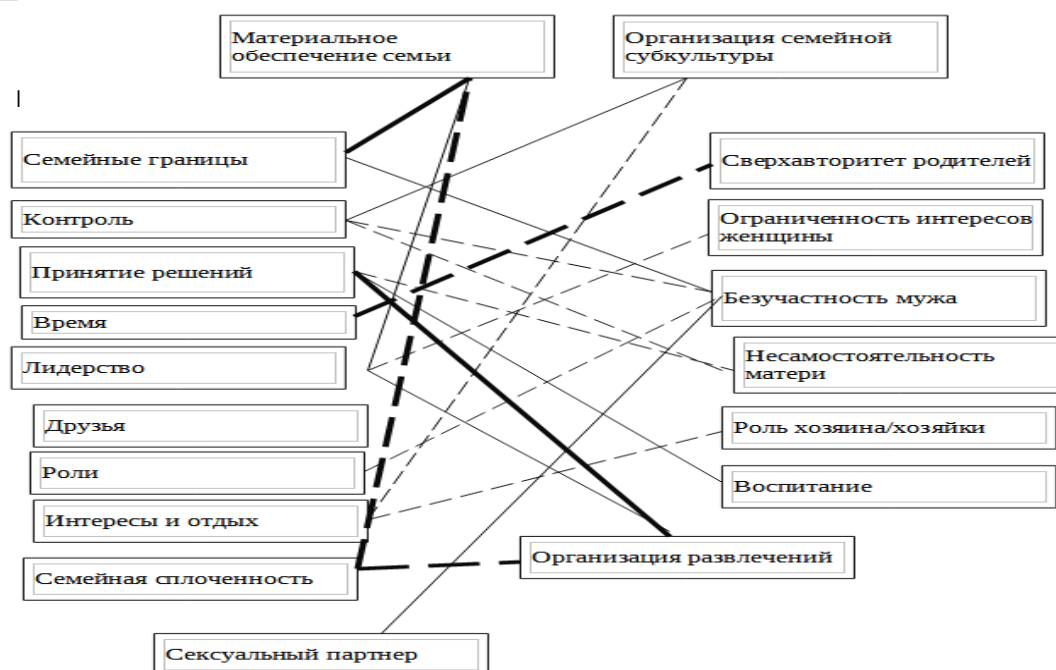


Рис. 7. Корреляционная плеяда в группе семей, имеющих детей с ОВЗ без проявлений созависимости выявлены следующие взаимосвязи

В группе с детьми с ОВЗ с проявлениями созависимости системообразующие показатели несамостоятельности матери, сверхавторитет родителей, ограниченность интересов женщины рамками семьи, роль хозяйки и хозяйки, неудовлетворенность ролью хозяйки:

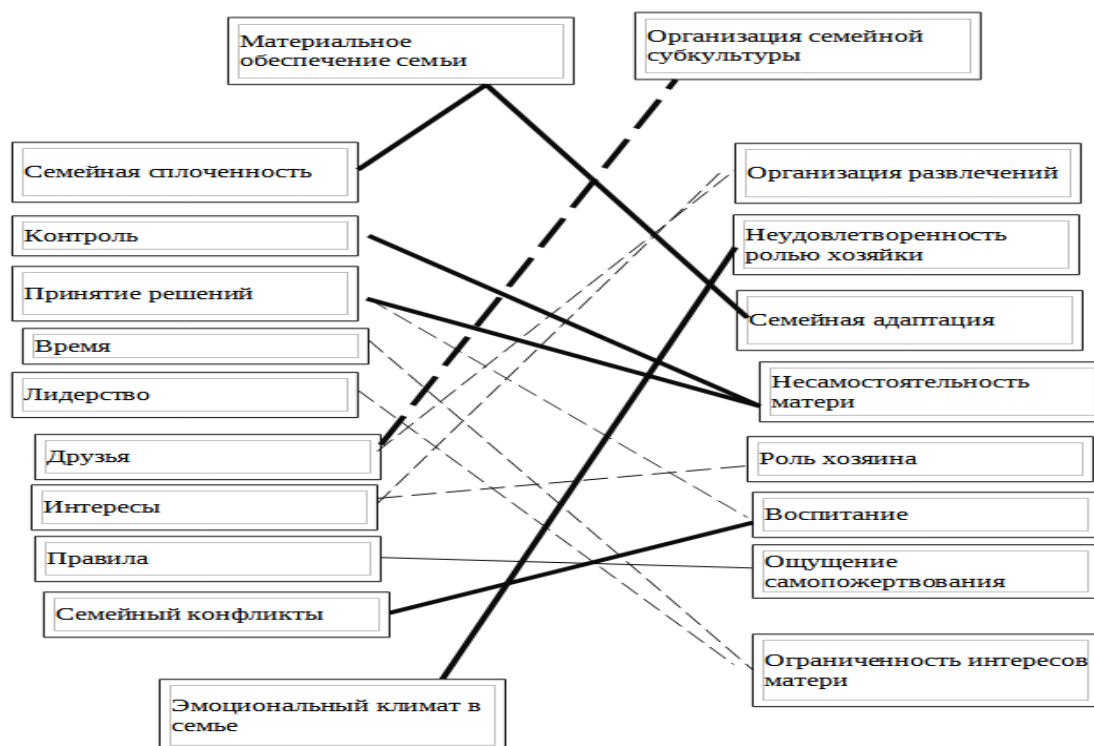


Рис. 8. Корреляционная плеяда в группе семей с ОВЗ и с проявлениями созависимости

### **Заключение.**

Семейные роли являются важным параметром семейной системы. Ролевая рассогласованность в браке может нарушать целостность семейной структуры. Структура семьи включает в себя дифференцированные совокупности семейных ролей. И когда семья сталкивается с прохождением ненормативных кризисов или появлением дисфункциональных паттернов во взаимоотношениях ролевая структура семьи может претерпевать не функциональные изменения.

Нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого заключалась в исследовании семейных ролей в созависимых семьях и семьях с ОВЗ. Мы предположили, что семейные роли могут быть схожи в созависимых семьях и семьях с ОВЗ.

Анализ описательных статистик показал, что роли, которые в большей степени выполняет жена во всех выборках являются одинаковыми: организация развлечений, эмоциональный климат в семье, воспитание, роль «хозяйки». Наибольшее количество ролей совместно реализуют муж и жена в семьях, где есть и ребенок с ОВЗ и созависимостью: сексуальный партнер, материальное обеспечение семьи, организация семейной субкультуры. В остальных выборках партнеры реализуют совместно только две роли: «сексуальный партнер» и «материальное обеспечение семьи». Степень адаптации и сплоченности имеют средний – полуфункциональный уровень семьи группы «норма», семьи с проявлениями созависимости, и семьи с детьми с ОВЗ. Однако в семьях, где есть ребенок с ОВЗ и присутствуют высокие показатели созависимости уровень семейной адаптации гибкий – роли более функциональны, что противоречит теории дисфункциональности созависимых семей. В группе без детей с ОВЗ и без созависимости по методике родительских установок самая благоприятная обстановка в контексте семейного воспитания и родительских установок. Семьи, где есть либо созависимость, либо ребенок с ОВЗ, либо оба этих показателя сразу – имеют высокие баллы по шкале сверхавторитет родителя. Что означает попытку родителя, и в частности, матери, завладеть всеми сферами жизни ребёнка.

Результаты Сравнительного анализа показали, что в семьях, где есть ребенок с ОВЗ выражена несамостоятельность матери, указывающая на неустойчивую интегрированность семьи, а также сверхавторитет родителей, свидетельствующей о приоритете семейных проблем и вторичности других интересов. Однако, если в семье помимо ребенка с ОВЗ есть еще созависимость, то ярко выражен показатель «ограниченность интересов женщины рамками семьи». При этом сравнивая семьи, где есть ребенок с ОВЗ и семьи группы «норма» – «ограниченность интересов женщины рамками семьи» выше в семьях группы норма.

Роль организации семейной субкультуры больше выполняет жена в семьях с проявлениями созависимости, а в семьях без созависимости и детей с ОВЗ роли выполняют вместе муж и жена. Однако доминирование матери и семейные конфликты выше в семьях с проявлениями созависимости. В семьях где есть созависимость и в семьях, где есть ребенок с ОВЗ статистически значимых различий в распределении ролей, родительских установках и уровню функциональности не обнаружено. В семьях, где есть и ребенок с ОВЗ и присутствуют высокие показатели созависимости роль организации семейной субкультуры больше выполняет жена, чем в семьях, где только созависимость. Есть различия в группах с проявлениями созависимости без детей с ОВЗ и в группах с проявлениями созависимости и с детьми с ОВЗ по параметру время.

Если сравнить семьи, где есть ОВЗ и созависимость с семьями, где нет ни того ни другого, мы увидим, что различий в распределении семейных ролей нет, однако семейные конфликты, доминирование матери, безучастность мужа, в большей степени выражены в семьях с ОВЗ и созависимостью.

Корреляционный анализ позволил выявить системообразующие параметры для различных групп семей. В семьях без детей с ОВЗ и без созависимости ключевыми являются «сверхавторитет родителей» и роль «хозяина и хозяйки». В семьях без детей с ОВЗ, но с проявлениями созависимости, ведущими показателями оказались «безучастность мужа», роль материального обеспечения семьи и организация развлечений. В семьях с детьми с ОВЗ, но без проявлений созависимости, системообразующим фактором выступает «время». В семьях с детьми с ОВЗ и проявлениями созависимости выделяются такие показатели, как «несамостоятельность матери», «сверхавторитет родителей», ограниченность интересов женщины рамками семьи, роль «хозяина и хозяйки» и неудовлетворённость ролью хозяйки.

Таким образом, при сравнении различных групп выборочной совокупности было выявлено, что наличие созависимости в семье, вне зависимости от присутствия или отсутствия ребенка с ОВЗ усиливает выраженность дисфункциональных параметров семейных ролей, таких как: ограниченность интересов женщины рамками семьи; доминирование матери, семейные конфликты и безучастность мужа. Основная гипотеза исследования подтверждена, так как в семьях с детьми с ОВЗ и с проявлениями созависимости выявлены схожие характеристики семейных ролей, особенно в аспектах гибкости, сплочённости и отношения матери к её роли.

### **Список использованных источников:**

1. Al Hazimi, T.E. Family functioning and strengths in families of children with autism spectrum disorders in Saudi Arabia / T.E. Al Hazimi // Family Journal. – 2024. – Vol. 32, No. 2. pp. 230-240.
2. Бразгун, Т.Н. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Н. Бразгун, В.В. Ткачева // Электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2018. – № 3 (27). – С. 35-40.
3. Евграфова, Ю.А. Ролевая структура в молодой супружеской паре / Ю.А. Евграфова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2019. – Т. 9. – Вып. 4. – С. 411-423.
4. Ермошина, С.Ю. Созависимость в контексте семейной психологии / С.Ю. Ермошина // Психология и культура. – 2023. – № 11. – С. 23-30.



**Цветун С.Д.,**  
социальный педагог  
КГУ «Областная психолого-медико-педагогическая консультация»  
КГУ «Управление образования акимата Северо-Казахстанской области»,  
г. Петропавловск, Казахстан

### **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме своевременного формирования навыков самообслуживания у детей с особыми образовательными потребностями. Сегодня многие родители и даже педагоги больше внимания уделяют обучению детей с особыми образовательными потребностями чтению, математике и языкам, а не уходу за собой, часто не уделяя внимания обучению одеваться, умываться, ходить в туалет, пить, есть самостоятельно, так как для большинства из них гораздо важнее научиться обслуживать себя. В статье приведены современные рекомендации по взаимодействию организации образования с семьей направленные на формирование навыков самообслуживания.

Данная работа подчеркивает необходимость системного подхода педагог-родитель, который учитывает как образовательные, так и психоэмоциональные аспекты, что в конечном итоге приводит к повышению качества жизни детей с особыми образовательными потребностями и формированию их самостоятельности.

**Ключевые слова:** самообслуживание, навыки, дошкольный возраст, семья, дети с особыми образовательными потребностями, самостоятельно, овладение.

**Tsvetun S.D.,**  
Social educator  
KSU «Regional psychological, medical and pedagogical consultation»  
KSU «Department of Education of Akimat of North Kazakhstan region»,  
Petropavlovsk, Kazakhstan

### **DEVELOPMENT OF SELF-SERVICE SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH THE INTERACTION OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH THE FAMILY**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of timely formation of self-service skills in children with special educational needs. Today, many parents and even teachers pay more attention to teaching children with special educational needs to read, math, and languages than to take care of themselves, often without paying attention to learning how to dress, wash, go to the toilet, drink, and eat on their own, since for most of them it is much more important to learn how to serve themselves. The article provides modern recommendations on the interaction of the organization of education with the family aimed at the formation of self-service skills.

This work highlights the need for a systematic teacher-parent approach that takes into account both educational and psycho-emotional aspects, which ultimately leads to an improvement in the quality of life of children with special educational needs and the formation of their independence.

**Key words:** self-care, skills, preschool age, family, children with special educational needs, independently, mastery.

Развитие навыков самообслуживания является одной из приоритетных задач в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Данные навыки формируют основу для их самостоятельности, способствуют социальной адаптации и повышают качество их жизни.

Исследованием развития навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста занимались такие авторы, как: В.П. Арсентьева, Т.В. Астахова, Н.В. Баюкова, А.И. Волкова, В.И. Волынкин, Л.С. Выготский, И.Г. Горбунова, Н.П. Ежкова, Е.И. Изотова, О.Н. Истратова, С.А. Козлова, Г.Г. Кравцов, В.М. Кравченко, В.Г. Крысько, Н.М. Крылова, М.И. Лисина, В.А. Лобанова, Н.В. Микляева, С.Н. Мухина, А.В. Огнистый, В.И. Петрова, А.М. Руденко, Е.В. Смирнова. В работах данных авторов представлены теоретические и некоторые практические аспекты в развитии навыков самообслуживания детей дошкольного возраста, кроме того рассматриваются некоторые психологические аспекты, которые существенно помогают понять схему и основную проблематику рассматриваемого процесса. Трудность в формировании навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста нередко заключается в том, что родители очень часто чрезмерно опекают ребенка и не дают ему многие действия совершать самостоятельно. В дошкольных организациях ребенку прививают навыки самообслуживания, но дома этот процесс часто прерывается.

Навыки самообслуживания включают умение выполнять повседневные действия, такие как личная гигиена, одевание, принятие пищи и поддержание порядка. Для детей с ООП обучение таким действиям нередко оказывается сложным из-за ограниченных когнитивных или физических возможностей. Тем не менее, последовательное формирование этих навыков помогает детям обрести уверенность в себе, улучшить самооценку и развить чувство независимости.

Процесс обучения навыкам самообслуживания базируется на учете индивидуальных особенностей ребенка. Важно понимать, что для детей с ООП даже незначительный прогресс в освоении простых действий может стать большим достижением.

В настоящее время многие родители и даже педагоги уделяют больше внимание обучению детей с особыми образовательными потребностями чтению, математике и языкам чем самообслуживанию, часто не учитывая, что для многих из них гораздо актуальнее и важнее научиться самостоятельно одеваться, умываться, посещать туалет, пить, есть, и т.д. Почему это так важно? Дело в том, что самообслуживание играет определенную роль в развитии ребенка, так как способно резко поднять его самооценку и тем самым знаменует собой самый большой шаг на пути к его независимости.

Самообслуживание играет важную роль в развитии ребёнка дошкольного и школьного возраста. Именно с этого возраста начинают формироваться такие черты характера как воля, желание добиться успеха, уверенность в себе, стремление к цели, активность и упорство в её достижении. А происходит это именно с привития навыков самообслуживания.

Самообслуживание – это начало трудового воспитания ребенка, основа освоения ребёнком культурно-гигиенических навыков, навыков приёма пищи, раздевания и одевания, умывания и мытья рук и т.д. [5]. При обычном варианте развития, ребенок после года уже может осуществить отдельные действия, направленные на себя: надеть и снять шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки. Эти умения ребенок приобретает сам, подражая действиям взрослых, ухаживающих за ним.

Стратегия современного образования направлена на развитие национальной модели образования, ориентированной на накопление интеллектуального багажа, на формирование творческой личности, переход от модели «Образование для всех» к модели «Образование для каждого».

Распространение в казахстанском обществе идей социального согласия и толерантности повлекло закономеренно за собой изменения отношения государства к детям с ограниченными возможностями и признание необходимости обеспечения их прав на образование. В качестве одной из важнейших программных задач Государственной программы развития образования Республики Казахстан является «совершенствование системы инклюзивного образования».

В современных условиях остро стоит вопрос формирования у детей навыков самообслуживания в обществе и в домашних условиях. При этом общество в разные периоды развития к ребенку предъявляет разные требования, обусловленные сформировавшимися установками. Поэтому формирование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста столь же важно для человека, как и умение, разговаривать, писать, читать.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

При обычном варианте развития, ребенок после года уже может осуществить отдельные действия, направленные на себя: надеть и снять шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки. Эти умения ребенок приобретает сам, подражая действиям взрослых, ухаживающих за ним. И последующие навыки формируются при непосредственном участии взрослых, которые дают образец действия, одобряют правильный результат и указывают на ошибки, одновременно обучая ребенка контролировать и оценивать свои действия, сверять их с образцом.

У детей с особенностями развития, формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Причин отклонения много: различные нарушения движения, слухового и зрительного восприятия, особенности эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития функций программирования и контроля, нарушения интеллектуального развития и т.д. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежит специальная программа, учитывающая возможности ребенка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи.

Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» широко охватывает всех учащихся/детей, чьи образовательные проблемы выходят за пределы общепринятой нормы. Оно касается детей с особенностями психофизического развития, одарённых детей и детей из социально уязвимых групп (например, воспитанников детских домов и т.д.). Общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает акцент на необходимости обеспечения дополнительной поддержки в обучении детей, имеющих определенные особенности развития. Организация работы с детьми, имеющими особо образовательные потребности (ООП), представляет собой сложный и многогранный процесс. Формирование навыков самообслуживания является одной из ключевых задач в работе с такими детьми. Эти навыки не только способствуют повышению их самостоятельности, но и значительно улучшают качество жизни.

Задача каждого компетентного педагога – помочь детям с особо образовательными потребностями и их родителям приобрести независимость и самостоятельность в повседневной жизни.

Прежде всего при формировании навыков самообслуживания у детей, работу необходимо начинать с родителей и вести тесную связь на протяжении цикла занятий [3].

Семья играет ключевую роль в процессе формирования навыков самообслуживания, так как именно в домашней обстановке дети учатся основным жизненным умениям. Взаимодействие педагогов с родителями позволяет разработать совместные стратегии и методы, которые помогут детям лучше усваивать необходимые навыки. Регулярные консультации, мастер-классы и совместные мероприятия делают процесс обучения более продуктивным и увлекательным.

Кроме того, важно внедрение индивидуализированных программ, которые учитывают индивидуальные особенности детей. Это может включать использование визуальных пособий, игровых методов и практических заданий, которые делают обучение более наглядным и доступным.

Результатом такого сотрудничества становится не только улучшение навыков самообслуживания, но и повышение уверенности детей в себе, что является основой для их дальнейшей независимости и успешной интеграции в общество.

В самообслуживании перед ребенком ставится всегда конкретная цель, достижение которой понятно ребенку и жизненно необходимо для него. Умения и навыки, которыми овладевает ребенок дошкольного возраста, различны. Эти навыки развиваются под влиянием воспитания при конкретном уровне развития у ребенка некоторых психофизических возможностей. К ним относятся:

- общая моторика (умение садиться, вставать, ходить, подниматься и спускаться по ступенькам);
- мелкая моторика (умение толкать, переворачивать предмет, выполнять несложные пальчиковые игры, тянуть, держать предметы и выпускать их из рук, играть с водой, опускать предметы в отверстие в коробке, брать мелкие предметы двумя пальцами,);
- зрительно-слуховое внимание (умение смотреть и приходить, когда зовут, слушать сказки, отвечать на вопросы доступным способом);
- мышление (уметь узнавать предметы; выполнять простые указания, поручения; уметь имитировать, т.е. подражать действиям взрослых). Собственно, с развития этих простых умений зарождается путь к освоению более важных, в действительности, навыков самообслуживания.

Формировать навыки самообслуживания необходимо с раннего возраста. Существенная роль в этом вопросе принадлежит родителям. Работа по формированию навыков самообслуживания будет эффективной, если выстроится последовательность: родитель занимается дома, а педагог осуществляет работу в условиях дошкольного образовательного учреждения, контролирует и дает рекомендации для освоения более сложных шагов.

На первом этапе работы педагогов с семьей, заключается диагностировании уровня несформированности определенного навыка. Желательно проведение анкетирования родителей по вопросу самообслуживания. Чаще всего результаты анкетирования выявляют, что обрывочные, несистематизированные знания родителей не дают хорошего уровня сформированности навыков самообслуживания.

В условиях дошкольного образовательного учреждения работа с родителями строится по нескольким направлениям.

1. Создание заинтересованности у родителей: беседы о том, почему необходимо большое внимание уделять формированию навыков самообслуживания; обсуждение изменений в поведении, самовосприятии ребёнка во время обучения; сравнение и оценка умений ребёнка на начальном этапе, в середине и в конце обучения (с привлечением видеоматериалов).
2. Обсуждение содержательной стороны понятия «навыки самообслуживания», необходимости специальной работы в этом направлении, знакомство родителей с системой занятий.
3. Определение вместе с родителями следующего шага в формировании навыка, консультирование по отработке дома данного шага.
4. Практические занятия в присутствии родителей по обучению ребёнка данному навыку.
5. Обсуждение с родителями проблем и трудностей, возникающих при формировании навыков. Поиск индивидуальной стратегии в формировании навыка у каждого ребёнка путем побуждения творческой активности родителей (например, рассказ об удачно найденном способе обучения ребёнка с множественными нарушениями развития).

В дошкольном образовательном учреждении работа по формированию навыков самообслуживания носит игровой характер, имеет определенные цели и задачи, средства их осуществления [2]. Главная особенность дидактических игр состоит в том, что задание ребенку предлагается в игровой форме. Дети играют, не подозревая, что осваивают какие-то знания, овладевают навыками действий с определенными предметами, учатся культуре общения друг с другом, осваивают навыки самообслуживания. Как показало наблюдение, дидактические игры дают положительные результаты только при соблюдении дидактических принципов.

Основной принцип – *принцип активности и сильной самостоятельности* – учитывается при возникновении поисковой ситуации с вероятным результатом самим ребенком (педагог/родитель выполняет по формированию навыков самообслуживания только то, что не может сделать ребенок самостоятельно).

*Принцип познавательной выразительности.* Это эмоциональность педагога/родителя, которая является необходимым условием успешного обучения, так как она поддерживает интерес и внимание детей овладению навыков самообслуживания, способствует стабильности действий детей.

*Принцип наглядности.* Он заключается в том, что педагог/родитель использует наглядные средства (игрушки, картинки, пособия и т.д.). Это важно, так как на всех этапах обучения пояснения взрослого даются сжато и поэтому они подкрепляются показом наглядного дидактического материала по овладению навыками самообслуживания.

*Принцип поэтапности* заключается в том, что смена частей в работе по формированию навыков самообслуживания обусловлена постепенностью освоения отработки какого-либо умения, навыка. Это подводит ребенка к положительному результату, поощряя его самостоятельность и активность.

*Принцип цикличности* также обусловлен поэтапностью обучения. Наблюдение показало, что наибольшая активность в течение одного времени проявляется ребенком при повторных показах (в третий – четвертый раз).

*Принцип вариативности* осуществляется педагогом/родителем при повторении материала на другой непосредственно образовательной деятельности. Это учит ребенка самостоятельно переносить усвоенные знания в новую ситуацию и применять их практически. Каждую повторную непосредственно образовательную деятельность взрослый обогащает несколько иным содержанием, частично усложняя данный ранее материал.

Все дидактические игры, проводимые с детьми, можно разделить на три основных вида:

- игры с предметами;
- настольно-печатные игры;
- словесные игры.

Наблюдение показало, что педагог/родитель, например, чтобы научить ребенка мыть руки, предварительно необходимо рассматривать с ними сюжетные картинки, где изображены: как девочка (мальчик) умывается; предметные картинки с изображением предметов, необходимых для умывания (мыло, мыльница, вешалка с полотенцем, кран с водой).

Педагог/родитель использует игры с водой, мыльными пузырями, проводит дидактические игры с игровым персонажем, который появляется, например, с грязными руками. Взрослый предлагает детям помочь герою-грязнуле в выборе предметов (мыло, мыльница, полотенце и др.), а затем научить персонажа делать «мыльные перчаточки».

При обучении раздеванию и одеванию после сна и на прогулку взрослый целенаправленно направляет детскую самостоятельность в самообслуживании от микропроцесса (снять сандалики, носки, надеть колготки) до целостного процесса. Обучение проходит в естественной обстановке. Сначала дидактические игры с картинками, предполагающие задания: разложить в последовательности одевания (картинки, изображающие предметы одежды, соответствующие сезону); помочь игровому персонажу в выборе предметов одежды для одевания после сна (при одевании на прогулку). Затем проводятся дидактические игры с куклой: «Наша Кира проснулась», «Одеваем Иру на прогулку».

Особенно важными являются первые три года жизни ребенка, когда родители могут оказать решающее воздействие на развитие ребенка [1].

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями должно с самого раннего детства основываться на любви, чуткости и терпении. В то же время не следует жалеть усилий на развитие самостоятельности ребенка. В случае воспитания в условиях гиперопеки ребенок растет инфантильным, отстает от своих сверстников по развитию и зависит от окружающих [4].

Специалистам образовательных учреждений необходимо каждой семье озвучивать индивидуальные рекомендации, как подбирать игры, проводить игровые упражнения с ребенком, направленные на формирование навыков самообслуживания.

Совместная работа родителей и их детей помогает сформировать в дальнейшем у малышей важные личностные качества: уверенность, настойчивость, выдержку, терпение, целеустремленность.

Главным методическим приемом формирования навыков самообслуживания является показ выполнения каждого элементарного действия и их последовательности. Важно родителям, что ознакомление детей со способами выполнения нового действия всегда требует детального показа и подробного объяснения каждого движения и их последовательности. Решающее значение при этом имеет активное поведение родителя, т.е. его заинтересованность.

Также важно объяснять родителям, что не нужно бояться еще и еще раз показывать, и объяснять детям, что и как делать. Задача родителей – заинтересовать ребенка, не напугать, а подать положительный пример. Дело в том, что навыки самообслуживания, как и любые другие навыки, образуются не сразу, для того чтобы дети научились правильно и хорошо умываться, одеваться, нужно прежде всего, чтобы дети хорошо поняли, как это следует делать. Затем нужно постоянно упражнять их в этой работе. Через некоторое время образуется необходимый навык, прочное умение. Одним детям нужно для этого меньше времени, другим – больше.

Маленькие дети часто хотят проявить свою самостоятельность даже в вопросах умывания. Родителям стоит поддержать эту инициативу и дать возможность ребенку сделать все так же, как и взрослые. Можно подставить скамейку к умывальнику, чтобы малыш смог дотянуться до крана, повесить собственное яркое полотенце, положить в мыльницу специальное детское мыло.

Рассмотрим пример взаимодействия педагога и родителей в формировании культурно-гигиенических навыков. Педагог показывает родителям мытье рук, начиная с самых простых действий (смочить водой, потереть ладонки), рассказывая, как это делать. Педагог выполняет роль взрослого, один родитель выполняет роль ребенка. Выполняется и проговаривается алгоритм всех действий. Затем предлагается малышу повторить, как правильно брать мыло, намыливать руки и смыть пену под краном. Последний этап обучения – умывание лица. Главная задача родителей при этом – научить малыша вовремя закрывать глаза и не бояться мыла.

Обязательно необходимо хвалить ребенка и никогда не ругать. Даже если он облился водой или уронил мыло. Позвольте маленькому чистюле все делать самостоятельно. Пусть сначала это будет медленно, неуклюже, но ведь все мы были маленькими. После умывания обратите внимание детей на их внешний вид, скажите, что они стали чистые, аккуратные, на них приятно смотреть. Объясните малышу, что умываться нужно не только утром, но и после прогулок, перед сном, чтобы кожа ночью могла отдохнуть, как и сам малыш.

При проведении мастер-класса «Учим ребёнка правильно одеваться» родителям также необходимо дать определённые рекомендации. Например, чтобы добиться от малыша взаимодействия при одевании, доброжелательно смотрите на него, шутите, напевайте и всегда проговаривайте совершаемые действия. Пример простейших игр: «Мы идем гулять, будем топтать ножками, поэтому ножки нужно обуть. Обувает правую ножку. Обувает левую ножку. Теперь давай потопаем ножками». Родителям необходимо знакомить со специальными развивающими играми на шнуровках, липучках, молнии, пуговицах, которые можно расстегивать и застегивать. Играя в эти игры ребенок развивает мелкую моторику рук и ему будет легче справиться со своей одеждой. Девочки свои первые навыки одевания могут освоить на куклах с их кукольными одежками.

Также для родителей будет важной информация, что по мере формирования навыков нужно постепенно переходить от показа к подробным словесным объяснениям. Они способствуют закреплению навыков, выработке точных движений. Позднее взрослый может придать своему объяснению более общий характер: «Завяжи шарф хорошо, как я тебя учила». Такое общее напоминание активизирует мысль детей, побуждает их вспомнить, какой способ выполнения нужно применить, какие действия в него входят, какова их последовательность.

Закреплению навыков самообслуживания способствует создание специальной среды. В удобном месте должны располагаться предметы, необходимые ребенку для самостоятельного использования: вешалка для верхней одежды, полотенце и туалетные принадлежности, место для игры и игрушек, стульчик и столик и др. должны быть расположены так, чтобы ребенок мог сам всем этим пользоваться.

Преодолеть трудности в данном вопросе родителям могут помочь памятки:

- не стремитесь научить ребёнка всему сразу. Добивайтесь поочередного и прочного усвоения каждого действия;
- помогать ребёнку надо разумно, давая ему самостоятельно справиться с некоторыми действиями, которыми он овладел;
- когда ребёнок здоров и никуда не торопится;
- оживляйте занятия игрой, прибаутками, потешками;
- высказывайте своё отношение по поводу успехов и неудач ребёнка.

Образование – это не только процесс передачи знаний, но и важная основа для формирования жизненных навыков, особенно у детей с ограниченными возможностями. Эффективное взаимодействие организации образования с родителями становится ключевым фактором в этом процессе.

Когда родители активно участвуют в образовательной среде, они могут лучше понимать потребности и возможности своих детей. Это сотрудничество создает прочный фундамент для развития навыков самообслуживания. Работа с родителями представляет значимое направление деятельности специалистов, так как большую часть времени ребёнок находится дома, где родители могут вести систематическую работу по формированию социально-бытовых умений и навыков. Родители, будучи вовлеченными в образовательный процесс, могут предоставлять обратную связь педагогам, тем самым корректируя методы и подходы, что в свою очередь ведет к более индивидуализированному обучению.

Благодаря совместным усилиям родителей и педагогов, дети с особыми образовательными потребностями могут научиться основам самообслуживания, что в дальнейшем способствует их социализации и интеграции в общество. Нарботанные навыки становятся залогом не только личной уверенности ребенка, но и его готовности к самостоятельной жизни в будущем.

#### **Список использованных источников:**

1. Андреева, Е.П. Особенности формирования гигиенических навыков детей среднего дошкольного возраста / Е.П. Андреева, М.К. Мойся // Молодой ученый. – 2016. – № 9.3.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. – М.: Юрайт, 2019.
3. Зорина, А.А. Взаимодействие ДОО и семьи по формированию у детей младшего дошкольного возраста навыков самообслуживания / А.А. Зорина Зорина, Ю.С. Тюнников // Молодой ученый. – 2016. – № 9.3.
4. Скавычева, Е.Н. Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии: учебно-методическое пособие / Е.Н. Скавычева. – Нижний Тагил: НТГСПИ, 2017. – 112 с. – ISBN 987-5-8299-0357-2. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система.
5. Яковенко, Т.Н. О воспитании культурно-гигиенических навыков // Дошкольное воспитание. – М.: Айрис-пресс, 2018. – № 8.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Материалы III Международной научно-практической конференции  
11-12 декабря 2024 года

Главный редактор *А.А. Ниязова*  
Дизайн обложки *С.М. Десяткова*  
Техническая редакция, вёрстка *С.М. Десяткова*

Сдано в печать 15.04.2025 г. Формат 60×84/8  
Печать цифровая. Гарнитура Times New Roman  
Тираж 100 экз. Заказ № 950\_25. Авт.л. 45,9. Усл.печ.л. 54,99.

Редакционно-издательский отдел  
Сургутского государственного педагогического университета  
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2

Отпечатано в РИО СурГПУ