ВЯТСКИЙ ГАТУ
1930

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

III Международная научно-практическая конференция

Киров,2025

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт экономики, управления и информационных технологий
Научная лаборатория педагогических инноваций

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

Сборник научных трудов
III Международной научно-практической конференции

Ч. 1. Дошкольное образование

Киров
2025

УДК 37
ББК 74
П24

Редакционная коллегия:

Шабалин Н. В. (главный редактор, председатель редакционной коллегии) – врио ректора ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, председатель оргкомитета конференции, кандидат исторических наук;
Суханова М. С. (научный редактор, заместитель главного редактора) – врио проректора по научной работе и инновациям ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, заместитель председателя оргкомитета конференции, кандидат биологических наук;
Рачеев Н. О. (ответственный редактор) – заведующий научной лабораторией педагогических инноваций, председатель совета молодых учёных ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, член российского общества социологов РАН;
Жукова Ю. С. – заместитель директора института экономики, управления и информационных технологий по научной работе, кандидат экономических наук, доцент;
Литвиненко А. В. – руководитель управления воспитательной работы.

П24 Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке : сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 1. Дошкольное образование / редколлегия : Н. В. Шабалин (гл. ред.), М. С. Суханова, Н. О. Рачеев [и др.] ; Министерство сельского хозяйства РФ, ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ. – Киров, 2025. – 281 с.

УДК 37
ББК 74

В первой части сборника научных трудов Международной научно-практической конференции представлены тезисы преподавателей, педагогов, методических работников и воспитателей образовательных организаций, профессорско-преподавательского состава вузов, работников научных организаций и молодых учёных России, Беларуси, Азербайджана, Узбекистана, Туркменистана, Киргизии и Приднестровья. Материалы отражают результаты теоретических и практических изысканий в сфере образования и педагогических наук в парадигме педагогических инноваций и непрерывного образования в XXI веке на уровне дошкольного образования.

Статьи опубликованы в авторской редакции. Редакционная коллегия сборника не несёт ответственности за содержание авторских материалов.

© ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, 2025
© Коллектив авторов, 2025

УДК 373.24

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА

Н. И. Авсейкова[1] – аспирант
Т. А. Старовойтова[2] – канд. пед. наук, доцент
Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев, Республика Беларусь
[1]nadezhda_avseiko@mail.ru
[2]starovoitova_ta@m.msu.by

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления патриотического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь. Отражены нормативно-правовые требования к организации образовательного процесса в ходе формирования гражданско-патриотической культуры у воспитанников учреждений дошкольного образования. Дано краткое описание некоторым направлениям работы с дошкольниками, включающим знакомство с ценностями и традициями белорусского народа.

Ключевые слова: патриотическое воспитание дошкольников, гражданско-патриотическая культура, дошкольное образование, ценности белорусского народа, традиции белорусского народа

Введение. В Республике Беларусь вопросы патриотического воспитания детей дошкольного возраста всегда занимали одно из ведущих мест в системе дошкольного образования. С момента провозглашения независимости (1991 год) в стране шаг за шагом выстраивалась четкая система по воспитанию патриота своей страны. Одним из главных требований, предъявляемых к воспитанию детей и молодежи в нашей стране, в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, выступает «гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры» [1]. Согласно Образовательному стандарту дошкольного образования, гражданское и патриотическое воспитание являются основными составляющими процесса воспитания и включают в себя задачи по приобретению «первоначальных знаний о своей семье, родном крае, стране, государственных символах, известных людях», воспитанию «уважительного отношения к героическому прошлому своего народа, ценностного отношения к жизни и миру, уважения к защитникам Отечества, к памяти погибших воинов, чувства гордости за достижения своей страны» [2]. Для реализации требований нормативных правовых актов непосредственно в образовательном процессе учебной программой дошкольного образования в рамках реализации содержания образовательной области «Ребенок и общество» предусмотрено решение задач по формированию у дошкольников разных возрастных групп основ гражданско-патриотической культуры [3].

Объекты и методы. В рамках исследования рассматривается патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в системе дошкольного образования Республики Беларусь. Методологическая основа исследования основана на теоретическом анализе научной педагогической литературы, научных статей и нормативных правовых актов. Изложение полученных результатов осуществлялось методом описания, объяснения и сопоставления используемых документов и материалов.

Обсуждение результатов. Вопросами патриотического и гражданского воспитания детей дошкольного возраста занимались в разное время белорусские ученые и педагоги: В.В.Чечет, Л.Н. Воронецкая, Д.М. Дубинина, Л.Е. Никонова, Л.К. Ладутько, С.В. Шкляр, Н.Ю. Ясева, А.Е. Красовская, В.С. Красюк, Г.М. Ковалевская и др. В разные периоды развития дошкольного образования в Республике Беларусь внимание к патриотическому воспитанию то незначительно угасало, то возрастало. В виду социально-политических детерминант с 2022 года в стране вопросы гражданского и патриотического воспитания

вышли на новый уровень: государство утвердило ряд нормативных документов, в том числе и с рекомендациями по организации работы с детьми в учреждениях дошкольного образования. Так, в 2023 году с целью реализации требований Программы патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2021 г. № 773, вышли «Методические рекомендации по организации работы с воспитанниками учреждений образования, иных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родителями (законными представителями) воспитанников по формированию основ гражданско-патриотической культуры», в которых отражены содержание, формы и методы формирования основ гражданско-патриотической культуры воспитанников, даны рекомендации по организации предметно-развивающей среды в группах разного возраста, определены направления по взаимодействию с семьей по вопросам патриотического воспитания и др. [4].

Конечно, современный мир значительно отличается от мира наших предков, но сохранение ценностей и традиций белорусского народа – основа, на которой строится патриотическое воспитание детей и молодежи. Родина – это не только страна, город, детский сад, семья, природный мир, символы страны. Это еще и все то, что смогли сберечь наши деды и прадеды, по крупицам собирали из покон веков и оставили нам в наследие. И с этим наследием тоже надо знакомить детей, уже с раннего возраста.

Гражданско-патриотическое воспитание в рамках учреждений дошкольного образования способно обеспечить передачу исторического и социального опыта белорусского народа, воспитание уважения и гордости к символам Республики Беларусь (природные символы, исторические памятники и др.) и государственной символике (герб, флаг, гимн). Работа по патриотическому воспитанию должна проходить в системе: не просто знакомство на занятиях с каким-то историческим событием или традицией, а целенаправленная комплексная работа. Такая работа может вестись по следующим направлениям: знакомство с историей Беларуси: возникновение и развитие; символами республики, достопримечательностями страны, государственными и народными праздниками; народными промыслами и искусством; белорусским народным творчеством; обучение белорусскому языку, знакомство с знаменитыми людьми Беларуси – писатели и поэты, художники и композиторы, актеры и спортсмены, ученые и обычные люди, которые внесли вклад в развитие своей страны.

Знакомство дошкольников с историей своей страны проходит через различные формы работы с детьми: занятия, экскурсии, посещение музеев, просмотр тематических видеороликов, рассматривание иллюстраций и книг и др. Важно не искажать факты, доносить информацию на доступном детям языке, используя эмоционально окрашенные моменты и наглядность. Сформируют представления о жизни страны участие в общественно значимых акциях и государственных праздниках.

Для знакомства с символами страны и символикой Республики Беларусь существуют специально разработанные пособия и дидактические материалы, в каждой группе детского сада есть уголок государственной символики. В соответствии с требованиями учебной программы, проводятся праздники и занятия, а также на торжественных мероприятиях, в дни государственных праздников осуществляется поднятие государственного флага на специально оборудованной площадке и прослушивание детьми гимна. Изучение государственных символов Республики Беларусь в учреждении дошкольного образования осуществляется с учетом возрастных познавательных особенностей воспитанников [4].

Для знакомства с достопримечательностями страны педагоги используют виртуальные экскурсии и музеи, рассматривание иллюстраций и картин, видеороликов, применяют в образовательном процессе разработанные белорусскими учеными учебно-методические пособия, выпускаемые на двух языках (русском и белорусском) «Твоя столица: архитектура Минска (от 5 до 7 лет)» (А.Л. Давидович); «Твоя столица: стадионы и

спортплощадки Минска (от 5 до 7 лет)» (Л.А. Горелова); «Твоя столица: заводы и фабрики Минска (от 5 до 7 лет) (К.Г. Гракова)» и др.

Большая работа в нашей стране ведется по обучению детей раннего и дошкольного возраста белорусскому языку. В учреждениях образования, согласно типовому плану, введены занятия по развитию белорусского языка и формированию культуры общения на родном языке. Ведущими белорусскими учеными Н.С. Старжинской [5], Д.М. Дубининой [6], Т.В. Палиевой [7] разработаны учебные пособия по ознакомлению детей с белорусским языком и обучению на нем. В учреждениях дошкольного образования создаются группы, где образовательный процесс проходит на белорусском языке, есть в стране и белорусскоязычные учреждения дошкольного образования.

С целью развития познавательного интереса воспитанников, формирования, расширения и уточнения их представлений о народной культуре и традициях можно использовать развлечения и различные игры: основанные на традициях проведения праздников и обрядов («Гуканне вясны», «Каляды», «Дажынкі» и др.); подвижные, игры-хороводы, связанные с трудом, бытом, верованиями и обычаями («Пляцень», «Што робіш?», «Грушка», «Гарлачык», «Жмуркі», «Лянок» и др.); игры-драматизации по мотивам белорусских произведений малого фольклора; игры-путешествия («Вандроўка па гарадам Беларусі», «Старэйшыя замкі страны», «Беларускія святы» и др.); дидактические игры («Природные символы Беларуси», «Беларускія народныя музычныя інструменты», «Звери беларускіх лясоў», «Народные блюда», «Из какой сказки герой?» и др.) и т. п.

Образы великих белорусских просветителей Ефросиньи Полоцкой, Франциска Скорины, народных поэтов и писателей Я. Коласа, Я. Купалы, М. Танка, М. Богдановича, В. Витки; замечательных художников И. Хруцкого, В. Бялыницкого-Бирули, М. Савицкого; композиторов Е. Глебова, И. Лученка, Г. Вагнера; героев Великой Отечественной войны, знаменитых спортсменах и многих-многих других, демонстрирующих лучшие человеческие качества, помогают детям проникнуться идеей верности и преданности своему родному краю [8].

Особую роль в процессе патриотического воспитания играет семья. Поэтому одной работы в учреждении образования недостаточно. Важно привлекать родителей к различным мероприятиям в детском саду, повышать уровень их компетентности в вопросах формирования гражданско-патриотической культуры дошкольников, потому что именно взрослый является примером для подражания.

Выводы. Богатство любого народа – это не только развитая экономика и хорошие социальные условия для граждан, но и высокое национальное самосознание каждого, кто живет в стране, знание истории своего народа, наличие права разговаривать на родном языке, присоединяться к культуре и уважать народные традиции. Если уже в дошкольном возрасте заложить основы гражданско-патриотической культуры, что станет фундаментом и основой для становления нового поколения граждан своей страны.

Литература

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 01.04.2025).

2. Образовательный стандарт дошкольного образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 4 августа 2022 г. № 228. – URL: https://adu.by/images/2023/dosh/standart-doshkol-obraz.pdf (дата обращения: 01.04.2025).

3. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Республики Беларусь. – Минск : НИО, 2023. – 479 с.

4. Методические рекомендации по организации работы с воспитанниками учреждений образования, иных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родителями (законными представителями) воспитанников по формированию основ гражданско-патриотической культуры. – URL:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fadu.by%2Fimages%2F2023%2F08%2Fmet-rek-vospitanie-doshkol.doc&wdOrigin=BROWSELINK (дата обращения: 02.04.2025).

5. Старжынская, Н. С. Асновы развіцця беларускага маўлення і навучання роднай мове дашкольнікаў : Аўтарэф. дыс. на атрым. вуч. ступ. д-ра пед. навук: 13.00.07 / Бел. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка. – Мн., 1998. – 37 с.

6. Дубініна, Д. М. Навучанне дзяцей дашкольнага ўзросту беларускай мове ва ўмовах білінгвальнай адукацыі / Д. М. Дубініна // Пралеска: дашкольная адукацыя: штомесячны навукова-метадычны ілюстраваны часопіс / заснавальнік: Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. — 2015. — № 5. — С. 34-35

7. Палиева, Т. В. Становление национальной системы дошкольного образования в Беларуси / Т. В. Палиева // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця: матэрыялы IV Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 17–18 кастр. 2002 г. / Мазыр. дзярж. пед. ун-т; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2003. – С. 82-85.

8. Старовойтова, Т. А. Методическая система патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Старовойтова, Н. И. Авсейкова // Пралеска. – 2024. – № 6. – С. 41-45.

УДК 373.24

ВЕДЕНИЕ БЛОГА ВОСПИТАТЕЛЕМ КАК ФОРМА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

А. Д. Андросова[1] – воспитатель
А. В. Швеина – воспитатель
А. А. Яковенко – воспитатель
МБДОУ МО «Детский сад № 206», г. Краснодар, Россия,
[1]ledy.anastasigalkina@gmail.com

Аннотация. В современном мире цифровые технологии все больше проникают во все сферы жизни, включая образование. Родители привыкли к оперативной информации и удобным каналам связи. Использование блога воспитателем соответствует этой тенденции. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска и внедрения новых, эффективных форм взаимодействия между воспитателями и родителями, которые соответствуют современным требованиям и возможностям информационных технологий

Ключевые слова: блог воспитателя, ведение блога, информационно-коммуникативное взаимодействие, взаимодействие с родителями, форма взаимодействия, непрерывное развитие

«Наглухо законсервированная культура вырождается и вымирает.
Если она не развивается, не интегрируется в мир,
она обречена сгинуть на задворках истории и стать
предметом интереса лишь для отдельных специалистов»,
- утверждает художник-иллюстратор и писатель Роман Папсуев.
То же самое происходит и с «отжившими свой век»
форматами образовательной деятельности.
К счастью, на помощь всегда готовы прийти педагоги-новаторы.
(авторы издательства «Просвещение»,
Ирина Алексашина и Юрий Киселев)

В современном образовательном пространстве, особенно в дошкольном, взаимодействие с родителями является ключевым фактором успешного развития ребенка. Одним из инновационных и эффективных инструментов для налаживания такого взаимодействия становится ведение блога воспитателем. Блог позволяет создать открытый и доступный канал коммуникации, оперативно предоставлять информацию о деятельности группы, делиться опытом и знаниями, а также вовлекать родителей в образовательный процесс. Важно найти свой формат и стиль, который будет соответствовать личности воспитателя и интересам аудитории [1, с. 12]. Это может быть текстовый блог, видео-уроки, подкасты или просто фотографии из жизни группы. Главное – быть искренним, открытым и готовым к общению. Ведение блога способствует повышению педагогической компетентности родителей, формированию единого образовательного пространства "детский сад – семья". Регулярные публикации о занятиях, играх, достижениях детей позволяют родителям быть в курсе событий, понимать образовательный процесс и активно в нем участвовать.

Но возникает закономерный вопрос: как воспитателю, и без того загруженному рабочим процессом, найти время и силы на ведение социальных сетей? Здесь важно понимать, что речь не идет о создании сложного и дорогостоящего контента. Главное – делиться опытом, знаниями и взглядом профессионала. Это могут быть короткие заметки о развитии детей, советы по организации игр и занятий дома, ответы на часто задаваемые вопросы родителей [2, с. 22].

Блог обеспечивает оперативную обратную связь, позволяя родителям задавать вопросы, делиться своими наблюдениями и получать квалифицированные ответы. Это создает атмосферу доверия и сотрудничества, что положительно сказывается на развитии ребенка. Эффективно организованный блог воспитателя – ценный ресурс для укрепления партнерских отношений между детским садом и семьей.

Широкое распространение интернета и мобильных устройств делает блог доступным для большинства родителей. Современные родители активно интересуются жизнью своих детей в детском саду, их успехами и трудностями. Блог позволяет удовлетворить эту потребность, предоставляя актуальную и достоверную информацию. Так же в условиях напряженного рабочего графика родителям зачастую сложно посещать родительские собрания или индивидуальные консультации с воспитателем. Благодаря блогу родители получают информацию в удобное время и в удобном формате.

Блог может стать своеобразной летописью жизни группы. Данное описание подчеркивает ценность ведения блога для группы детского сада, акцентируя внимание на его функции сохранения и документирования ключевых моментов жизни воспитанников. Блог рассматривается не просто как средство коммуникации с родителями, но и как своеобразный архив, "летопись", содержащий визуальные и текстовые материалы.

Преимуществами такого подхода являются: фиксация динамики развития детей, создание эмоциональной связи между садиком и семьей (родители могут следить за достижениями ребенка), формирование базы для ретроспективного анализа педагогического процесса. Ключевые элементы блога: фотографии, видео, текстовые записи о событиях (праздники, занятия, прогулки), детские работы [3, с. 41].

Эффективность блога определяется регулярным обновлением контента, его информативностью и доступностью для родителей. В перспективе, такой блог становится ценным ресурсом для группы и учреждения, позволяющим сохранить воспоминания и обмениваться опытом [4, с. 24].

Ведение блога требует от воспитателя постоянного самообразования, освоения новых технологий, умения грамотно и интересно излагать свои мысли, регулярности публикаций и умения поддерживать диалог с аудиторией. Однако, инвестиции времени окупаются повышением уровня доверия и взаимопонимания между воспитателем и родителями.

Но здесь есть два важнейших момента. Первый состоит в том, что образовательный контент ни в коем случае не должен погружаться в фарс или шум, ведь подлинные ценности

не должны обесцениваться ради мимолетных «лайков» и сиюминутной популярности. Второй аспект заключается в том, что ведение эфиров, ежедневная съемка роликов и креативный процесс — это великий труд, поглощающий бесчисленное количество времени и усилий. Каждый новый проект требует не только вдохновения, но и самоотверженности, каждая идея становится живым существом, требующим заботы и внимания [5, с. 33]. Важно помнить, что лишь искреннее стремление к знанию и честный подход способны пробудить в аудитории подлинный интерес, возвышая образовательный контент до истинного искусства. Нам следует бережно относиться к этому искусству, понимая, что оно заслуживает уважения и серьезного отношения, а не легкомысленного и поверхностного подхода.

Ведение блога воспитателем является эффективным и современным инструментом информационно-коммуникативного взаимодействия с родителями воспитанников. Это позволяет не только оперативно предоставлять информацию, но и активно вовлекать родителей в образовательный процесс, способствуя всестороннему развитию ребенка и укреплению сотрудничества между семьей и детским садом. При правильном подходе блог становится ценным ресурсом для родителей и важным инструментом в работе воспитателя.

Что дает ведение блога воспитателю?

- Рефлексия и самоанализ: Ведение блога стимулирует воспитателя к рефлексии своей работы, анализу своих успехов и неудач, определению направлений для дальнейшего профессионального развития.
- Обмен опытом: Блог позволяет воспитателю обмениваться опытом с коллегами, учиться у других педагогов, делиться своими наработками и идеями.
- Повышение квалификации: Ведение блога требует от воспитателя постоянного изучения новых материалов, освоения новых технологий, что способствует его профессиональному росту.
- Самопрезентация: Блог позволяет воспитателю продемонстрировать свои профессиональные навыки и достижения, создать положительный имидж и повысить свою конкурентоспособность на рынке труда.
- Создание портфолио: Блог можно использовать как онлайн-портфолио, в котором будут представлены лучшие работы воспитателя, его достижения и успехи.
- Развитие творческих способностей: Ведение блога требует от воспитателя творческого подхода к созданию контента, что способствует развитию его творческих способностей.
- Участие в профессиональных сообществах: Блог может стать платформой для участия воспитателя в профессиональных сообществах, форумах и конкурсах.

Возможные темы для блога воспитателя: описание занятий и игр, проводимых в группе; советы и рекомендации по воспитанию и развитию детей; обзоры детской литературы, игр и игрушек; фотографии и видеоролики из жизни группы; информация о предстоящих мероприятиях; поздравления с праздниками; ответы на вопросы родителей; рассказы о интересных событиях и случаях из жизни группы; опыт использования новых образовательных технологий; рекомендации по организации досуга с детьми [6, с. 5].

Новое поколение, погруженное в мир информационной насыщенности, естественным образом вбирает в себя новые формы обучения, обобщенные под термином «медиаобразование». Этот подход является ответом на настоятельную необходимость более глубокого внедрения информационных технологий в образовательный процесс, где каждая мысль и каждая идея могут вызвать несметное количество откликов и дискуссий. В этом контексте ведение личного блога становится не только способом самовыражения, но и важным инструментом в формировании современного образовательного процесса.

Литература

1. Агапова, И. Ю. Блог как средство повышения профессиональной компетентности педагога / И. Ю. Агапова // Инновационные педагогические технологии : материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 133-136.

2. Лебедева, С. А. Веб-блог как инструмент развития профессиональной компетентности педагога / С. А. Лебедева // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2017. – № 3. – С. 108-113.

3. Волошина, Л. Н. Организация взаимодействия ДОУ с семьей : методические рекомендации / Л. Н. Волошина. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2008. – 111 с.

4. Дерябина, Н. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в работе с родителями дошкольников / Н. В. Дерябина // Дошкольное образование: опыт, инновации, перспективы : материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2015. – С. 67-71.

5. Александрова, Е. А. Информационно-коммуникационные технологии в образовании : учебное пособие / Е. А. Александрова. – Ульяновск : УлГТУ, 2013. – 156 с.

6. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 1999. – 232 с.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИГРЕ

А. С. Анохина[1] – канд. биол. наук, доцент
Ю. С. Власова[2] – студент
КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», г. Новокузнецк, Россия
[1]asyaship@gmail.com
[2]uliavlasova425@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются трудности формирования представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрыта необходимость специально организованной работы, направленной на формирование представлений о себе, своих качествах и умениях, способностях и возможностях, усвоение общественного опыта.

Ключевые слова: представления о себе, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, игра, коррекционная работа

Введение. Коррекционно-развивающая работа по формированию представлений о себе является важным компонентом личностного развития каждого ребёнка дошкольного возраста. Становление образа «Я» у дошкольников способствует успешной социализации в коллективе, осознанию своих способностей и возможностей, формированию адекватной самооценки.

Изложение основного материала исследования. В старшем дошкольном возрасте основа представления о себе – понимание ребёнком того, что он собой представляет, как к нему относятся окружающие его люди, осознание своих качеств, возможностей и способностей. Старшие дошкольники получают новую информацию о себе посредством налаживания контактов со сверстниками и взрослыми, сравнения себя с ними, сопоставления результатов своей деятельности с результатами деятельности других [1].

У детей с задержкой психического развития предпосылки к личностному развитию начинают складываться лишь в дошкольном возрасте, поэтому формирование личности ребёнка рассматриваемой категории происходит с отклонениями в сроке, темпе и содержании развития. Задержка психического развития затрудняет формирование самооценки и самосознания, социального развития, а также образа «Я» в целом [3].

Такие особенности детей с задержкой психического развития, как социальная дезадаптированность, низкий уровень формирования психических процессов, низкие

мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы, снижение произвольности деятельности и поведения приводят к своеобразию формирования образа «Я». В связи с этим дошкольники с задержкой психического развития не дифференцируют представления о себе, о своих личностных качествах, недостаточно точно понимают собственные эмоциональные состояния, проявляют слабый интерес к самому себе [4].

В старшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития появляются первые проявления самосознания, выражения собственного «Я», это отмечается в негативных реакциях на замечания и неудачу. Возникающие ситуации неуспеха формируют у дошкольников патологические черты личности [5].

У.В. Ульенкова утверждала, что «дошкольники с задержкой психического развития не сравнивают себя со своими сверстниками, не замечают свои лучшие, равные качества и умения по сравнению с другими детьми, а также не видят, в чём они отстают от них» [6, с. 12]. Недифференцированная самооценка дошкольников рассматриваемой категории влияет на то, что оценку результатов своих действий взрослым они воспринимают как оценку своей личности в целом [7].

В старшем дошкольном возрасте детям с задержкой психического развития уже заметны свои неудачи и промахи, в большинстве случаев они не равнодушны к ним. Дошкольники переживают из-за допущенных ошибок при выполнении заданий и могут проявить нежелательные реакции [8].

Большинство детей старшего дошкольного возраста рассматриваемой категории не умеют выражать свои чувства и эмоции вербально, не могут организовывать самоконтроль собственных поступков, узнают и дифференцируют лишь самые простые эмоции у людей [4].

В силу нарушений у таких детей не формируется целостное представление о себе: ребёнок самостоятельно не аргументирует качества или свойства своего «Я», не может позитивно оценить себя, как с собственной позиции, так и с позиций других людей [3].

В старшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития начинает формироваться представление о себе как о субъекте деятельности. Ребёнок данной категории может выражать простые желания: «нравится» – «не нравится», «люблю» – «не люблю», начинает понимать собственные склонности и интересы. Дети начинают осваивать отдельные действия и умения в различных жизненных ситуациях и в игре. Также у дошкольников появляется интерес к определённым видам занятий, игрушкам, играм и формируется интерес к сверстнику как к партнёру по взаимодействию [6].

С.Г. Шевченко считала, что критерий совершенствования самосознания – его дифференциация, благодаря которой дети могут говорить о своём прошлом и будущем, устанавливать правильную возрастную последовательность, представлять себя в ситуациях взаимодействия с другими людьми. Самопознание ребёнка с задержкой психического развития отстаёт в темпах становления, также дети рассматриваемой категории слабо проявляют интерес и позитивное отношение к самому себе, не хотят становиться взрослым человеком [2].

Можно отметить не всегда адекватную реакцию детей на положительное и отрицательное отношение к ним окружающих людей, у дошкольников не формируется сочувствие к проблемам другого человека. Не все дети старшего дошкольного возраста рассматриваемой категории усваивают нормы поведения в нестандартных ситуациях (грубое отношение сверстника или взрослого человека к нему). В этой ситуации дети могут не понять, что это произошло независимо от них и невозможно определить их дальнейшее поведение, в отличие от нормативно развивающегося сверстника, который прекратит взаимодействие с обидчиком, попросит помощи [9].

Игра является ведущей и центральной развивающей деятельностью детей дошкольного возраста. Игры помогают детям расширять представления о себе, о своих способностях и интересах, усваивать общественный опыт, познавать окружающую действительность, знакомят с новыми явлениями окружающего их мира и развивают навыки

взаимодействия с другими людьми. Игра – одно из эффективных средств формирования у дошкольников представлений о себе [10].

Дидактическая игра – это одна из форм обучающего воздействия на ребёнка взрослым, представляет собой многоплановое, сложное явление: это и игровой метод обучения детей дошкольного возраста, и форма обучения, и самостоятельная игровая деятельность, а также средство всестороннего воспитания личности ребёнка [11].

В дидактических играх дети приобретают чувственный опыт, самостоятельно действуя с различными предметами в разных ситуациях. Это особенно актуально для детей с задержкой психического развития, ведь у них значительно обеднён, не зафиксирован и не обобщён опыт действий с предметами. Благодаря словесным дидактическим играм у детей с задержкой психического развития закрепляются представления о себе, о своём внешнем виде, своих качествах, умениях, а также формируется положительная самооценка (например, игры «Расскажи мне о себе», «Какой я?»). *Дидактические игры-беседы* развивают у дошкольников умение рассказывать о себе, слушать и слышать вопросы людей, сосредотачивать внимание на содержании разговора, высказывать собственные суждения, развивают умения участвовать в беседе [12].

Любая дидактическая игра содержит в себе структуру, которая отличает её от других видов игр. Данный вид игры содержит в себе *обучающую задачу*, благодаря которой педагог может организовать игру и достигаются игровые действия дошкольников. В дидактической игре обязательным компонентом являются *правила*, благодаря которым происходит управление поведением детей и воспитательно-образовательным процессом [12]. *Методикой* организации и проведения дидактических игр является подготовка к проведению игры, её проведение и последующий анализ с выводом [11].

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой в созданных условиях и в обобщённой форме дети воссоздают действия взрослых людей и взаимодействия между ними [13]. Данный вид игры позволяет создавать условия для реализации поведения дошкольников в различных жизненных ситуациях. В сюжетно-ролевой игре дети сами определяют партнёров, устанавливают правила, руководствуются ими и взаимодействуют со сверстниками, поэтому самостоятельность является одной из характерных черт данного вида игры [14].

С помощью сюжетно-ролевых *игр на бытовые темы* дети овладевают системой отношений в семье (мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра и т.д.), совершенствуют навыки самообслуживания, закрепляют представления об образе «Я» (например, игры «Дом», «Семья», «День рождения», «Праздник»).

Структурными элементами сюжетно-ролевой игры являются сюжет, содержание, роль, игровые действия, игровые правила. *Сюжетом* называется действительность, которая воспроизводится детьми в процессе игры. *Содержание* – воспроизведение социальных отношений и взаимодействий между людьми. *Ролью* (главной и второстепенной) определяется игровая позиция дошкольника, моделирование им социальных отношений взрослого человека. *Игровыми действиями* являются действия, которые выполняет ребёнок для реализации своей роли. *Игровые правила* – последовательность выполнения игровых действий, определяющихся ролью [13].

Театрализованной игрой называют действия в заданной произведением или ранее оговоренной сюжетом реальной действительности [15].

Игры-драматизации способствуют развитию уверенности в своих возможностях и способностях, повышению самооценки, формированию представлений о себе, а также обогащают детей впечатлениями, воспитывают познавательный интерес. В рамках данной игры дошкольникам необходимо представить себя на месте изображаемого героя и передать соответствующий образ с помощью средств выразительности.

Режиссёрские игры развивают разнообразные эмоции дошкольников, способствуют формированию образа «Я», а также совершенствуют навыки взаимодействия с другими людьми. В данной игре дети не принимают прямого участия, а выступают в роли сценариста,

создают сценические действия, действуют за героев. Главная особенность режиссёрских игр – перенос детьми функций одного объекта реальности на другой [16].

Структурными элементами театрализованной игры являются содержание, творческий замысел, роль, сюжет и действия. *Содержанием* называют основную направленность игры. *Творческим замыслом* определяются идеи о том, как лучше воспроизвести содержание. *Роль* – это средство для реализации содержания театрализованной игры. *Сюжетом* является ряд событий, которые изложены в произведении. *Действия* ребёнка в театрализованной игре задаются художественным произведением или заранее оговариваются сюжетом, бывают ролевыми и организационными. Встречи с разными героями и перевоплощение в различных персонажей в театрализованных играх способствуют развитию у старших дошкольников творческого воображения, уверенности в своих возможностях и способностях [16].

Выводы. Таким образом, игра является наиболее эффективным средством для формирования представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Благодаря дидактическим, сюжетно-ролевым и театрализованным играм у дошкольников формируются представления о себе, своих качествах и умениях, способностях и возможностях, усваивается общественный опыт, приобретаются знания о социальной жизни. В процессе игровой деятельности дети учатся взаимодействовать в коллективе со сверстниками и взрослыми, овладевают силой воли в процессе выполнения заданий.

Литература

1. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебное пособие / Г. А. Урунтаева. – 6-е издание. – Москва : Академия, 2006. – 334 с.

2. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР : пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений / С. Г. Шевченко. – Москва : Школьная Пресса, 2005. – 80 с.

3. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина [и др.]. – Санкт-Петербург : ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с.

4. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития : учебник для вузов / под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : Академия, 2012. – 223 с.

5. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е издание. – Москва : Академия, 2005. – 464 с.

6. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития : учебное пособие / У. В. Ульенкова. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.

7. Анохина, А. С. Формирование представлений о себе и об окружающем мире у дошкольников с задержкой психического развития / Анохина А. С., Фризен Ю. А. // Научные исследования в современном мире. Теория и практика : сборник избранных статей Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 33-35.

8. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста : сборник научных трудов / под ред. Л. П. Носковой. - Москва : Просвещение, 1980. – 82 с.

9. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста : научно-методическое пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 330 с.

10. Запорожец, А. В. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста : сборник научных трудов / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – НИИ общей педагогики, 1978. – 155 с.

11. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду : книга для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. – 2-е издание, доработанное. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с.

12. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя детского сада / А. И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1982. – 96 с.
13. Короткова, Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду / Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко. – 2-е издание. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 96 с.
14. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена : СОЮЗ, 2001. – 416 с.
15. Баряева, Л. Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Ф. И. Алибаева. – Санкт-Петербург : Каро, 2009. – 256 с.
16. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников : книга для воспитателей детского сада / Л. В. Артёмова. – Москва : Просвещение, 1991. – 127 с.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

А. А. Антропова[1] – студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]antropova.anastasia19@gmail.com
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. Логопед, занимающийся развитием грамматического строя речи у детей, стремится к совершенствованию их речевых способностей. В процессе занятий дети осваивают навыки правильного построения предложений, использования различных частей речи и согласования слов в предложении. Каждый ребёнок уникален, и логопед учитывает его индивидуальные особенности и возможности. Занятия проводятся в игровой форме с использованием упражнений и артикуляционной гимнастики, что делает обучение интересным и эффективным. Регулярные занятия с логопедом не только способствуют формированию грамотной речи у детей, но и развивают их коммуникативные навыки. Это оказывает положительное влияние на общее развитие ребёнка.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушение речи, формирование грамматического строя речи, логопедическая работа

Формирование грамматического строя речи у детей представляет собой одну из ключевых задач в работе логопеда. В условиях современного общества, где грамотность и качество речи приобретают всё большее значение, проблема нарушения грамматического строя у детей становится особенно актуальной. Речь является важнейшим инструментом коммуникации, и её грамматическая структура напрямую влияет на способность детей выражать свои мысли, взаимодействовать с окружающими и усваивать учебный материал.

Согласно исследованиям, около 7–10% детей дошкольного возраста имеют различные речевые нарушения, что может стать препятствием для успешного обучения и социальной адаптации. Грамматические ошибки затрудняют понимание речи сверстников и взрослых, что, в свою очередь, может привести к трудностям в общении и снижению самооценки детей. Это требует активных действий со стороны специалистов и педагогов для профилактики и коррекции речевых нарушений.

Таким образом, проблема формирования правильного грамматического строя речи у детей становится актуальной как в практическом, так и в теоретическом аспектах. Необходимость разработки методов и приёмов, направленных на коррекцию грамматических

нарушений, подчёркивает важность данной темы как для логопедии, так и для развивающей педагогики в целом.

Введение в мир языка и речи начинается с первых дней жизни человека. Освоение грамматической структуры речи представляет собой сложный процесс, включающий в себя активное взаимодействие множества факторов, таких как когнитивное развитие, социальное окружение, учебная деятельность и другие.

Грамматика, как основа построения предложений и выражения мыслей, является важной составляющей коммуникативной компетенции. Несмотря на то, что семья и образовательные учреждения вносят свой вклад в развитие речевых навыков, многие дети сталкиваются с различными нарушениями грамматического строя. Это создаёт значительные трудности не только в общении, но и в учебной деятельности.

Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи включает в себя диагностику, определение проблем и создание индивидуализированных программ коррекции. Понимание специфики и механизмов работы формальных структур языка помогает выбрать наиболее эффективные методы и приёмы, способствующие улучшению речевых навыков у детей с речевыми нарушениями.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР), наблюдаются нарушения в грамматическом строе языка, которые выражаются в следующих аспектах: некорректное использование окончаний имён существительных, прилагательных и местоимений; неправильное употребление и смешение падежных форм количественных числительных; ошибки в личных окончаниях глаголов и формах глаголов прошедшего времени; некорректное использование предложно-падежных конструкций.

В условиях растущего числа дошкольников с ОНР, проблема формирования грамматических навыков у детей с ОНР становится особенно актуальной в современной логопедии. Разработка эффективных методик развития и коррекции этих навыков представляет собой одну из приоритетных задач.

Цель данного исследования – проанализировать существующие методы и подходы в логопедической работе, направленные на формирование грамматического строя речи у детей, и разработать рекомендации по их применению на практике. В результате исследования будет разработана стратегия, которая будет способствовать не только улучшению речевых навыков, но и общему развитию ребёнка, его социальному и эмоциональному благополучию.

В трудах таких исследователей, как А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и других, подробно рассматривается процесс развития грамматического строя в процессе онтогенеза.

В процессе формирования грамматического строя речи ребёнок должен научиться понимать и применять сложные грамматические правила. Для этого он анализирует речь окружающих, выделяет общие закономерности грамматики, обобщает их и применяет в своей речи. Развитие морфологической и синтаксической систем языка происходит параллельно. Появление новых форм слов усложняет структуру предложения, а использование определённой структуры предложения в устной речи закрепляет грамматические формы слов [1].

В процессе освоения грамматики, словообразования и построения предложений дети с общим недоразвитием речи (ОНР) проходят те же этапы, что и дети с нормальным речевым развитием. Однако у детей с общим недоразвитием речи этот процесс может занимать больше времени, а также может наблюдаться дисбаланс в развитии морфологической и синтаксической систем языка, а также семантических и формально-языковых компонентов. Это может привести к искажению общей картины речевого развития [2].

В работах многих исследователей, таких как Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирова, Е. Ф. Соботович, Т. В. Филичева, С. Н. Шаховской и других, выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при общем недоразвитии речи (ОНР) [1, 2]:

1. Неправильное употребление родовых, числовых и падежных окончаний существительных, местоимений и прилагательных, например: «копает лопата», «красный шары», «много ложков».

2. Неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных, например: «нет два пуговиц».

3. Неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями, например: «дети рисует», «она упал».

4. Неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени, например: «дерево упала».

5. Неправильное употребление предложно-падежных конструкций, например: «под стола», «в дому», «из стакан».

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы, или окказиональные формы. Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития. Специфической особенностью речи детей с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова и от типа предложения.

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи. Усвоение слов в их нерасчленённом, целостном виде на основе механизмов имитации. Овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы на основе механизмов анализа и синтеза, которое осуществляется у детей с ОНР более замедленными темпами [3].

Работа по формированию грамматического строя речи должна проводиться систематически. Наиболее эффективно педагогическое воздействие достигается через предметные действия, игры, труд и другие виды деятельности ребёнка, которые связаны со словом и общением со взрослыми и сверстниками. Это создаёт у ребёнка положительный эмоциональный настрой, что способствует повышению эффективности работы. Источники и факторы развития языка ребёнка и его грамматического строя разнообразны, поэтому разнообразны и педагогические методы и приёмы. Поскольку игра является основным видом деятельности ребёнка, она должна использоваться как один из основных методов в этой работе. Благодаря игре, её динамичности, эмоциональности и заинтересованности детей, можно многократно повторять необходимые грамматические категории.

Весьма значимо, чтобы процесс нормализации речи детей протекал в соответствии с общедидактическими принципами, отражающими закономерности усвоения языка и речи. К числу наиболее значимых из них относятся:

1. Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Этот принцип предполагает усвоение речевого материала не путём простого воспроизведения, а на основе решения мыслительных задач.

2. Принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи.

3. Принцип формирования элементарного осознания явлений языка. При этом подчёркивается, что осознанность является показателем степени сформированности речевых умений.

4. Принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Коррекционная работа направлена на овладение детьми связной, грамматически правильной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты. Это формирует готовность значительной части детей к обучению в общеобразовательной школе.

Таким образом, грамматические категории можно развивать с помощью различных видов игр. Среди них: настольные игры; дидактические игры; подвижные игры; сюжетно-ролевые игры; компьютерные игры [4].

Настольные игры могут быть полезны для развития грамматических категорий. Например, игра «Один – много» помогает закрепить форму множественного числа существительных. Игра «Что без чего?» помогает детям научиться образовывать существительные в родительном падеже. Игра «Скажи какой, какая, какое?» помогает детям

научиться образовывать относительные прилагательные. Игра «Весёлый счёт» помогает закрепить умение согласовывать числительные с существительными. Игра «Назови ласково» помогает детям научиться образовывать уменьшительно-ласкательные существительные.

Одна настольная игра может помочь в решении нескольких задач по развитию грамматического строя речи. Рассмотрим, например, известную настольную игру «Лото».

С помощью этой игры можно развивать: согласование существительных с местоимениями, прилагательными и числительными; падежные формы имён существительных. Например [5]:

- Чей хвост пушистый? Чей нос длинный? (Родительный падеж)
- Кем была белка? Кем был медведь? (Творительный падеж)
- Кому дадим орехи? Кому дадим мёд? (Дательный падеж)
- О ком скажем: рыжая? О ком скажем колючий? (Предложный падеж)

Также можно развивать образование уменьшительно-ласкательных существительных, например, белка – белочка, заяц – зайчик. С помощью этой игры можно развивать образование прилагательных от существительных, например: чьи у белки лапы? – беличьи, чей у медведя хвост? – медвежий, чьи у льва уши? – львиные.

Следующий вид игр – это словесные дидактические игры. Это самые популярные и широко используемые игры, такие как «Жадина», «Кому что нужно», «Волшебные очки», «Один – много», «Хвастунишки», «Чего много?» и другие. На самом деле, почти любую настольную игру можно использовать как словесно-дидактическую.

Также существуют подвижные игры, которые помогают разнообразить деятельность детей, развивают общую и мелкую моторику, нормализуют эмоционально-волевую сферу и побуждают детей к общению. Эти игры также можно использовать для развития грамматического строя речи. Подвижные игры могут быть разными: игры с предметами, хороводные игры, игры на координацию движений и речи, игры с правилами, сюжетные и бессюжетные игры, игры соревновательного характера и игры-аттракционы[1].

В настоящее время дошкольные учреждения располагают широким спектром методических рекомендаций по коррекционной работе над грамматическим строем речи. В данной работе мы предлагаем обратиться к методическим рекомендациям Н. В. Нищевой, которые, на наш взгляд, являются наиболее современными и эффективными.

Система коррекционной работы по Н. В. Нищевой в логопедической группе в первый год обучения включает в себя следующие этапы [2]:

Первый период (сентябрь, октябрь, ноябрь):

1. Учить детей использовать в речи имена существительные в форме единственного и множественного числа, обозначающие названия овощей, фруктов, грибов, деревьев, игрушек, предметов одежды, обуви, посуды, мебели.

2. Упражнять детей в использовании формы множественного числа имён существительных в родительном падеже (яблок, чашек, платьев, мячей).

3. Учить детей согласовывать слова в предложении в роде, числе и падеже.

4. Закрепить в речи простые предлоги: на, с, в, из.

5. Учить детей образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: -ик, -чик, -ечк-, -очк-, -еньк-, -оньк-.

Второй квартал (декабрь, январь, февраль) [3]:

1. Закрепить умение согласовывать слова в предложении в роде, числе и падеже.

2. Закрепить в речи простые предлоги: на, с, в, из, по.

3. Упражнять детей в использовании существительных с суффиксами: -онок, -ёнок, -ат, -ят.

4. Упражнять детей в использовании некоторых относительных прилагательных: стеклянный, бумажный, резиновый.

Третий квартал (март, апрель, май):

1. Закрепить в речи все пройденные предлоги: на, с, в, из, по.

2. Продолжить работу над умением согласовывать слова в предложении в роде, числе и падеже.

4. Учить использовать в речи формы повелительного наклонения глаголов: идти, лежать, бежать.

5. Учить использовать существительные с суффиксами -онок, -ёнок в форме родительного падежа множественного числа: лисят, волчат и т. д.

Известно, что специально организованная коррекционная работа в соответствии с индивидуальными особенностями ребёнка имеет большое значение для его речевого и интеллектуального развития. Наибольшую результативность в обучении детей с общим недоразвитием речи можно достичь на занятиях с одним-двумя детьми в первые два месяца обучения. Это объясняется тем, что дети лучше воспринимают новый материал, когда он обращён непосредственно к каждому из них [4].

Индивидуальная форма работы в первые месяцы обучения является наиболее эффективной, если продолжительность занятий составляет 10–15 минут. Спустя два месяца детей целесообразно объединить в подгруппы из 2–3 человек, а время занятий увеличить до 15–20 минут. Во втором полугодии, когда дети уже научатся активно вслушиваться в речь логопеда и выполнять его обращения, просьбы и инструкции, состав подгрупп может включать 4–5 человек. Это даёт возможность обеспечить совместные игры и уделить внимание организации взаимоотношений детей в совместной речевой деятельности.

Учитываются общеразвивающие и коррекционные задачи. При этом ведущим принципом является личностно-ориентированный подход к каждому ребёнку. Определяя содержание логопедических занятий, важно акцентировать внимание на предъявлении посильных требований к ребёнку. Постоянно обращается внимание на соматически ослабленных детей, которые быстро устают, и их работоспособность падает. Поэтому в середине занятия проводятся динамические паузы для снятия мышечного напряжения. Используются физкультминутки, пальчиковая гимнастика и другие приёмы с речевым ритмическим сопровождением [5].

Вывод: Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей важна для всестороннего развития речевых и когнитивных навыков. Эффективные методы, такие как игры и упражнения, в сочетании с поддержкой родителей, помогают детям освоить грамматические правила и улучшить коммуникативные навыки. Индивидуальный подход, практика и создание благоприятной речевой среды способствуют успешному формированию грамматического строя. Качественное образование и грамотная поддержка в раннем возрасте обеспечивают уверенность ребенка в общении.

Литература

1. Гаврилова, Л. Р. Особенности формирования грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. Р. Гаврилова, Е. П. Фуреева // The Scientific Heritage. – 2019. – №37-2 (37). – С. 31-34.

2. Меженцева, Г. Н., Особенности грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г. Н. Меженцева, А. А. Таранова // Colloquium-journal. – 2020. – №8 (60). – С. 111-117.

3. Мироненко, В. А. Логопедическая коррекция грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением информационных технологий / В. А. Мироненко, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-1. – С. 70-78.

4. Олимпиева, А. В. Грамматический строй речи у дошкольников и его формирование в онтогенезе / А. В. Олимпиева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №1-4 (76). – С. 65-71.

5. Тенкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 83-89.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ФОРМИРОВАНИЕМ СВЯЗНОЙ КОНТЕКСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К. А. Антропова[1] – студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]antropova.ksenia19@gmail.com
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы логопедической работы, направленные на формирование связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) дошкольного возраста. Подчёркивается важность ранней диагностики и коррекции речевых нарушений для успешной социальной и образовательной адаптации детей. Описываются игровые техники и арт-терапия, способствующие развитию речевой активности и мышления. Результаты работы подтверждают, что систематические занятия позволяют повысить уровень речевых навыков, улучшить коммуникативные способности и создать условия для полноценного общения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дети с общим недоразвитием речи (ОНР), формирование связной контекстной речи, логопедическая работа

Тема формирования связной контекстной речи у детей с ОНР остаётся крайне важной в условиях современного образования. Раннее речевое развитие существенно влияет на общий когнитивный прогресс и социализацию ребёнка. В условиях растущей информатизации и изменения форматов общения, качество речевых навыков становится критическим для успешной интеграции в обществе. Эффективные логопедические вмешательства способны предотвратить дальнейшие трудности в обучении и коммуникации, что делает изучение и разработку методов коррекции актуальным и необходимым направлением.

В период дошкольного детства происходит интенсивное освоение всех аспектов родного языка. Вопросы развития речи у детей дошкольного возраста рассматривались в трудах таких учёных, как Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, Д.Б. Эльконин и других исследователей [1-3].

В контексте нашего исследования особого внимания заслуживает психолого-педагогическая классификация, предложенная Р.Е. Левиной, которая применила системный подход к анализу речевых нарушений и выделила три уровня общего недоразвития речи (ОНР), для каждого из которых характерны специфические трудности в развитии речи. Классификация общего недоразвития речи [3]:

На первой ступени развития речи ребёнок обладает крайне скудным словарным запасом. В его речи присутствуют лишь простые слова, которые он произносит нечётко, звукоподражания и звуковые комплексы. Жесты и мимика активно используются для общения. Дети используют один и тот же набор слов для обозначения предметов, действий и качеств, а разницу в значениях выражают интонацией и жестами. В зависимости от ситуации лепетные образования могут восприниматься как однословные предложения. Дети не используют морфологические элементы для выражения грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова без окончаний. Фразы состоят из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят ситуацию с помощью поясняющих жестов. Каждый элемент во фразе имеет множество значений и не может быть понят вне контекста.

Пассивный словарный запас шире активного. Дети не понимают значения грамматических изменений слов или понимают их лишь частично. Без ситуативных подсказок они не могут различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глаголов, рода, а также значения предлогов. При

восприятии речи доминирует лексическое значение. Звуковая сторона речи характеризуется неустойчивым произношением звуков. Звуки произносятся нечётко из-за неустойчивой артикуляции и низкой способности различать звуки на слух. Количество неправильно произносимых звуков может значительно превышать количество правильно произносимых. Дети могут противопоставлять гласные и согласные звуки, ротовые и носовые звуки, взрывные и фрикативные звуки. Фонематическое развитие находится на начальной стадии. Характерной особенностью речи детей на этой ступени развития является сложность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова [4].

На втором уровне речевого развития у детей наблюдается повышение речевой активности. Они начинают активно использовать слова, хотя их словарный запас всё ещё ограничен и содержит много искажений. На этом этапе развития речи дети используют простые предложения, состоящие из 2–3 слов, иногда из 4. Их словарный запас значительно отстаёт от нормы для их возраста: они не знают многих слов, обозначающих части тела, животных и их детёнышей, одежду, мебель, профессии. Дети испытывают трудности с использованием слов, обозначающих предметы, действия и признаки. Они не знают названий цветов, форм и размеров предметов, заменяют слова похожими по смыслу.

В речи детей на этом этапе развития можно заметить грубые ошибки в использовании грамматических конструкций. Например, они могут неправильно использовать падежи: «едет машину» вместо «на машине». Также они могут употреблять существительные в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. Они могут неправильно использовать числа и род глаголов, а также изменять существительные по числам: «два каси» вместо «два карандаша». Дети также испытывают трудности с использованием предлогов. Они могут опускать их совсем, а существительные употреблять в исходной форме: «книга идит то» вместо «книга лежит на столе». Иногда они могут заменять предлоги: «гиб лятет на далевим» вместо «гриб растёт под деревом». Союзы и частицы используются редко. Значения предлогов дети могут понимать только в хорошо знакомых ситуациях. Усвоение грамматических закономерностей происходит в основном для тех слов, которые дети уже активно используют в своей речи [5].

В фонетической стороне речи детей можно заметить многочисленные искажения звуков, замены и смешения. Они могут неправильно произносить мягкие и твёрдые звуки, шипящие, свистящие и звонкие и глухие звуки: «пат книга» вместо «пять книг», «папутька» вместо «бабушка». Дети могут правильно произносить звуки в изолированном виде, но испытывать трудности с их использованием в спонтанной речи. Они также могут испытывать трудности с усвоением звуко-слоговой структуры слов. При правильном воспроизведении контура слов они могут нарушать звуконаполняемость: переставлять слоги, звуки, заменять и употреблять слоги: «морашки» вместо «ромашки», «кукика» вместо «клубника». Многосложные слова могут редуцироваться. У детей на этом этапе развития речи наблюдается недостаточность фонематического восприятия, что затрудняет их способность к звуковому анализу и синтезу [1].

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня характерна развитая фразовая речь с простыми и сложными предложениями, но с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями. В их речи встречаются аграмматизмы, неточное использование слов, замена звуков и слогов. Они испытывают трудности с изменением и образованием слов, произношением сложных звуков и усвоением предлогов. Словарный запас ограничен, что затрудняет синтаксическую связь слов в предложениях. Дети допускают ошибки в согласовании существительных с прилагательными и числительными, образовании множественного числа и использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов. Им сложно подбирать антонимы, синонимы и обобщающие понятия [2].

Важно подчеркнуть, что помимо уровней речевого развития, описанных ранее, существует ещё одна группа детей с ОНР, которые не соответствуют этим уровням. Их речевое развитие можно охарактеризовать как четвёртый уровень (по классификации

Т.Б. Филичевой). У таких детей наблюдаются незначительные нарушения всех компонентов речи. Эти нарушения становятся заметными только при детальном обследовании и выполнении специальных заданий. На первый взгляд, эти дети производят впечатление хорошо говорящих. У них нет явных проблем с произношением звуков. Однако при более детальном анализе можно обнаружить недостаточную дифференциацию некоторых звуков, таких как «р-рь-л-ль-иот», «щ-ч-ш», «ть-ц-с-сь» и других [3].

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей показывает ошибки в использовании существительных родительного и винительного падежей множественного числа, а также сложных предлогов («в зоопарке кормили лисов, собаков»). Также наблюдаются ошибки в использовании некоторых предлогов («выглянул из-за двери» – «выглянул и двери», «упал со стола» – «упал из стола», «мяч лежит около стола и стула» вместо «между столом и стулом»). В отдельных случаях также отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными [4].

Вопрос о специфических особенностях формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) представляет значительный интерес для специалистов в области логопедии, педагогики и психологии. Эта проблема рассматривается в работах таких авторов, как Л.Н. Анисимова, В.П. Глухов, В.К. Воробьёва, Т.Б. Филичева, А.Н. Леонтьев, Р.Е. Левина и других. Они отмечают, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются серьёзные трудности в овладении навыками контекстной связной речи по сравнению с их сверстниками, развитие которых происходит в нормальном темпе [4, 5].

По мнению А.К. Аксёнова, связная речь представляет собой сложное единство, состоящее из нескольких предложений, объединённых общей темой и имеющих чёткую структуру. Эти предложения связаны между собой с помощью специальных языковых средств. Связная речь, подобно предложению, служит для установления коммуникации, но на более высоком уровне. Существует два основных вида связной речи:

Ситуативная речь – это речь, которая связана с определённой ситуацией и не позволяет говорящему полностью выразить свои мысли с помощью слов.

Контекстная речь – это речь, в которой говорящий опирается исключительно на языковые средства, не обращая внимания на ситуацию.

Связная контекстная речь представляет собой речевое высказывание, в котором мысль говорящего выражается последовательно и логично, а содержание раскрывается достаточно полно. В отличие от ситуативной речи, контекстная не требует привязки к конкретной ситуации и опирается исключительно на языковые средства [5].

В своих изысканиях Т.Б. Филичева акцентирует внимание на том, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), наблюдаются специфические черты в построении связного контекстного высказывания. Эти особенности проявляются в нарушении логики повествования, упущении значимых сюжетных линий, избыточной детализации несущественных аспектов и использовании преимущественно простых предложений, которые не содержат существенной информации.

В связной контекстной речи можно выделить несколько подразделов [1]:

Пересказ – связное выразительное воспроизведение прослушанного художественного произведения. В этом случае ребёнок воспроизводит готовое содержание и пользуется готовой речевой формой автора, включая словарь, синтаксические конструкции, композицию и выразительность. Описание — может быть развёрнутым, детальным, подробным или кратким. В зависимости от того, что описывается, тексты описательного характера подразделяются на описания предмета, природы, окружения, архитектурного объекта, скульптурного изображения, ландшафта, внешности человека.

Повествование – тип речи, который выражает сообщение о развивающихся действиях и состояниях, происходящих в разное время, но связанных между собой и зависимых друг от друга. Рассуждение – в таком типе речи обязательны две смысловые части, которые взаимообусловлены. Первая часть – это то, что объясняется, доказывается, а вторая — само объяснение, доказательство.

Творческий рассказ – окончание сказки или рассказа, придумывание сказки или рассказывание.

Детям с общим недоразвитием речи трудно составлять развёрнутые высказывания и выражать их с помощью речевых средств. В процессе пересказа или рассказа они допускают несвязность, нарушают последовательность изложения, пропускают важные по смыслу элементы, испытывают трудности в понимании значения слов и часто допускают ошибки в построении предложений. Речь таких детей характеризуется отрывистостью и короткими фразами [2].

Речь детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отличается наличием семантических и структурных недостатков, что затрудняет их способность выражать свои мысли последовательно и связно. В результате у детей с ОНР возникают проблемы в общении и взаимодействии с окружающими, что негативно влияет на развитие их игровых навыков, которые играют ключевую роль в общем развитии психики. У детей с ОНР снижается потребность в общении со сверстниками и стремление к совместным играм. Процесс общения зависит от самооценки речевого развития.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи меняются цели общения, а рассказы о личном опыте становятся менее информативными и не содержат полного смысла. Рассказы на определённые темы могут иметь незавершённый сюжет, отсутствие деталей и связного повествования. В рассказах могут отсутствовать ключевые слова, синтаксические и семантические связи между предложениями, что приводит к нарушению связности. Это свидетельствует о том, что у старших дошкольников с ОНР часто наблюдается ограниченный словарный запас и трудности при формировании связных, последовательных и контекстуальных высказываний [3].

Дети с ОНР также испытывают сложности в организации и структурировании информации в своей речи, что приводит к произнесению несвязных и непоследовательных высказываний. Кроме того, им сложно использовать металингвистическую компетенцию, например, описывать, объяснять и оценивать свою речь. Дети с ОНР часто имеют проблемы с саморегуляцией или контролем своей речи, что может приводить к неконтролируемым повторениям и прерывистой речи. Также у них могут возникать трудности с адаптацией речи к конкретным ситуациям общения, что препятствует формированию связной, контекстной и последовательной речи.

Формирование связной контекстной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) – важный аспект, так как без навыков связной речи дети не могут развивать свои коммуникативные компетенции. Формирование связной контекстной речи у дошкольников с отклонениями в развитии (ОНР) имеет первостепенное значение для их общего развития и социальной адаптации. Вот несколько ключевых аспектов важности этого процесса [4]:

– Развитие коммуникативных навыков представляет собой важный аспект формирования личности ребёнка. Умение ясно и связно выражать свои мысли и чувства способствует более эффективному общению с окружающими, что, в свою очередь, способствует развитию навыков общения.

– Развитие когнитивных способностей также неразрывно связано с развитием речи. Дети учатся структурировать свои мысли и выражать их последовательно, что способствует улучшению их аналитических и логических способностей.

– Умение ясно и связно выражать свои мысли является ключом к успешной социальной адаптации. Это помогает детям лучше взаимодействовать с другими людьми, что способствует их социальной интеграции и формированию позитивных отношений.

– Эмоциональное развитие также играет важную роль в жизни ребёнка. Умение выражать свои эмоции словами помогает детям лучше понимать свои чувства, снижает уровень тревожности и способствует повышению самооценки.

– В образовательном процессе умение ясно и связно выражать свои мысли является основой успешного обучения. Дети, владеющие навыками связной речи, лучше усваивают новые знания и могут активно участвовать в учебном процессе.

– Подготовка к школе также требует развития навыков связной речи. Это помогает детям работать с текстами, выполнять задания и участвовать в обсуждениях, что является важным этапом подготовки к школьной жизни. Кроме того, умение ясно и связно выражать свои мысли открывает возможности для творческого самовыражения. Это улучшает воображение и способствует развитию интереса к чтению и литературе.

Вывод. Работа над формированием связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий применения разнообразных подходов и методов. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка и создавать благоприятную среду, способствующую развитию его речевых навыков. Регулярные занятия с логопедом обеспечивают успешное взаимодействие ребёнка с окружающим миром и его подготовку к школьному обучению.

Литература

1. Быкова, В. П. Особенности развития связанного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Быкова // Концепт. – 2017. – №11. – С. 87-94.

2. Ефимова, О. В. Предметно-практическое моделирование как метод формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. В. Ефимова, Т. А. Парфёнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 43-51.

3. Жаманова, В. З. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / В. З. Жаманова // Символ науки. – 2022. – №11-1. – С. 91-95.

4. Зубаилова, П. Ф. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / П. Ф. Зубаилова // Вестник СПИ. – 2021. – №2 (38). – С. 14-18.

5. Щербакова, Н. А. Особенности формирования самостоятельного построения рассказа у старших дошкольников с нормой и нарушениями речевого развития / Н. А. Щербакова // Ped.Rev. – 2020. – №1 (29). – С. 73-78.

УДК373.21

«ДЕТСКИЕ КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ» КАК ИГРОВАЯ ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. Ю. Аронова[1] – канд. пед. наук, доцент
Е. В. Карамушко[2] – заведующий ДОО
[1]ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
[2]МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 107», г. Краснодар, Россия
[1]aronova@bk.ru
[2]detsad107@kubannet.ru

Аннотация. В статье рассмотрены организационные характеристики инновационной формы патриотического воспитания старших дошкольников «детские краеведческие экспедиции». Представлено теоретическое, процессуальное, организационное обоснование применения экспедиций в воспитательном процессе детских дошкольных организаций, рассмотрены примерные направления реализации данной игровой практики.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, событийная педагогика, детские краеведческие экспедиции, подготовка и организация экспедиций

В настоящее время, когда происходят глобальные перемены в экономической, политической, социокультурной жизни планеты, особую роль приобретают проблемы формирования духовного, нравственного и физического здоровья подрастающего поколения,

воспитания нового типа граждан – истинных патриотов, самостоятельно мыслящих, активно действующих, обладающих интеллектуальным потенциалом и нравственными принципами.

Воспитание любви к Отечеству начинается с воспитания любви к малой Родине – месту, где родился и провёл свое детство человек. В основе чувства патриотизма лежит ценностное отношение человека к культурному, географическому, природному, национальному своеобразию своей отчизны. Формируемое в воспитании ребенка дошкольного возраста отношение к людям и окружающему миру оказывает влияние на все будущие периоды его жизни, определяет его повеление и образ мыслей, в том числе и по отношению в своей стране и городу. Полученные в этом возрасте впечатления определяют ценностные приоритеты и социальный кругозор ребенка.

В этой связи, вопросы патриотического воспитания в дошкольном периоде нельзя рассматривать без фактора увлеченности познанием окружающего мира. По своей сути, патриотизм является личностным образованием, определяющим устойчивые положительно-окрашенные эмоциональные связи и отношения к происходящим в социальном мире событиям, фактам, персонам. При этом изучение истории, природы, достопримечательностей родного города, позволяет приобрести ребенку непосредственный опыт эмоционально-насыщенных переживаний, обеспечивающих нравственную основу к формированию патриотической и гражданской позиции растущей личности.

В связи с этим, возникает потребность в разработке средств патриотического воспитания старших дошкольников, отвечающих особенностям этого возрастного периода, присущих этому возрасту наглядной конкретики мышления, потребности в эмоциональном сопереживании, реализации игровых практик образовательного взаимодействия.

Формой патриотического воспитания старших дошкольников могут стать детские краеведческие экспедиции. В образовательной практике краеведческая экспедиция, как воспитательная форма и средство, используется преимущественно в работе с детьми среднего и старшего школьного возраста. Под детской экспедицией понимается многодневный поход или экскурсия, проводимая для решения исследовательских или общественно-полезных задач. Во время экспедиции дети учатся быть самостоятельными, создаются условия для развития личностных качеств каждого ребенка, формируется бережное отношение к окружающей природной среде, дети активно и разнообразно проводят свой досуг. Для детей старшего дошкольного возраста детская краеведческая экспедиция может стать инновационной игровой формой, определяющей возможности практического изучения, исследования конкретной проблемы, явления, достопримечательности, относящейся к культуре, природному миру, истории родного города и края [1].

При этом патриотическое воспитание происходит через увлекательную детскую исследовательскую деятельность, направленную на получение нового знания и новых эмоциональных впечатлений. Наиболее значимым в предлагаемом форме детские краеведческих экспедиций в отношении задач инновационной деятельности является возможность постановки самими детьми исследовательских, общественно и культурно значимых целей, которые буду достигать с помощью взрослых: педагогов и родителей [2].

Теоретической основой инновационной деятельности является «событийная педагогика» (В.П. Бедерханова), определяющая возможности взаимодействия ребенка и взрослого, на основании созданного образовательного события, в котором обеспечивается построения задач развития и воспитания каждого его участника. Представленный подход к организации детских краеведческих экспедиций обеспечивает игровое, творческое начало в их осуществления. В.П. Бедерханова отмечает, что «воспитание должно обеспечивать пространство «между» педагогом и воспитанниками, где происходит активное взаимодействие взрослых и детей, пересечение мира ребенка и мира взрослого, взаимообогащение жизненными и культурными ценностями. Результат воспитания созависим с тем, насколько взрослый может постигнуть смысл детского бытия, приблизиться к миру, в котором живут дети, выйти в общее пространство «между» [2].

Идеи событийной педагогики в теорию воспитания отражены в работах работы В. П. Бедерхановой, Д. В. Григорьева, И. Д. Демаковой, Н. Б. Крыловой, В. И. Слободчикова, А. Н. Тубельского. «Педагогика проживания» (термин введен В. П. Бедерхановой) построена на понятии «бытие» – бытие как пространство реализации человеком субъектности, осознанной активности как главной черты человеческого Я. Полнота и целостность индивидуального бытия каждого возможна, если его жизнь будет наполнена индивидуальными ценностями и смыслами, когда существует преемственность ценностей и смыслов от поколения к поколению, возникает перспектива духовных устремлений за пределы обыденного, повседневного существования [3-6].

Событийное взаимодействие характеризуется следующими признаками:

1) существует значимый объект для всех участников, которые удерживает и направляет это взаимодействие;

2) наличие общего интереса, заинтересованности участников во взаимодействии, что обеспечивает их эмоциональную и деятельностную включенность;

3) отношение взрослого к значимому объекту определяет отношение детей;

4) проблемный характер общения, изучаемого и обсуждаемого материала, когда в процессе взаимодействия каждый выходит на открытие нового знания и нового смысла для себя;

5) диалог и проявляемое доверие к детскому выбору.

Событийное воспитание возможно из спонтанной ситуации. Но профессиональный педагог не должен рассчитывать только на случай, он ориентирован на встречи с ребенком, умеет сам инициировать событийные ситуации. Ситуация – это всегда субъективное представление о действительности, следовательно, моделируемая педагогом ситуация – это его субъективное видение и проектирование действительности через свое взаимодействие с детьми. Если взаимодействие с детьми осмысливается педагогом как событие, это предполагает, что в его сознании присутствуют не только личные смыслы, но и смыслы детей, ребенка.

Необходимо отметить следующие особенности проведения детских экспедиций, как способа и формы изучения родного города и края:

1. Экспедиция может рассматриваться как поездка или экскурсия с различными исследовательскими целями.

Детские краеведческие экспедиции могут организовываться со следующими целями:

– изучение исторического прошлого нашего города, отдельных личностей и событий;

– изучение культурных событий и их последствий в жизни города и края;

– изучение природных явлений и природного мира нашего города и края;

– изучение национальных и региональных проявлений культурных обычаев и традиций.

Детская краеведческая экспедиция включает в себя следующие этапы проведения:

1. Подготовительный этап:

– определение поисковой проблемы, цели и задач экспедиции;

– составление программы экспедиции;

– разработка маршрутов и сроков экспедиции;

– знакомство детей с литературой, краеведческими материалами и источниками;

– комплектование необходимого оборудования и снаряжения;

– распределение обязанности и подключение необходимых социальных ресурсов: родителей, социальных организаций и т.д.

Постановка цели детской экспедиции определена задачами краеведения и имеет конкретных характер. Предполагается, что полученные в результате экспедиции материалы, фото, объекты станут основой для создания краеведческого музея в детском саду.

К примеру, постановка цели этнографической экспедиции может определяться поиском и формированием коллекции домашней утвари и предметов народного творчества, используемых в быту горожан в прошлом веке.

Поисковые экспедиции исторической направленности позволяют изучить историю города, его памятные места, биографию выдающихся личностей.

Для осуществления детской экспедиции необходимо специальное снаряжение и оборудование. Для организации краеведческой экспедиции помимо снаряжения и оборудования туристского и бытового характера необходимо предусмотреть емкости для сбора материалов, средства для записи и рисования, обеспечить возможности для видео- и фотофиксации.

Следующим этапом детской краеведческой экспедиции является - этап её непосредственного проведения. С учетом особенностей детей дошкольного возраста, предполагается, что экспедиции будут проводится вместе с родителями и представлять собой поход или экскурсию на несколько часов на конкретный исторический, социокультурный или природный объект. В отличие от обычной экскурсии экспедиция предполагает сбор материала, описание, его систематизацию, формирование выводов экспедиции.

По результатам проведённых экспедиций дети вместе с педагогами заполняют Полевой дневник. В нем фиксируют ход поисковой работы, ее основные этапы, анализируют первые результаты и намечают перспективы дальнейших исследований.

Также ведется полевая опись найденных во время экспедиции предметов и материалов. В нее обычно входит общая описательная характеристик предмета, назначение, источник поступления, дата и место обнаружения.

Заключительным этапом детской экспедиции является оформление найденных артефактов и формирование музея родного города и края. Важным требованием в создании музея является историческая, культурная обусловленность каждого артефакта, необходимо обсуждать с детьми обусловленность нахождения вещи или фотографии в музее, так как нельзя выставить в музее все принесенные во время экспедиции объекты.

Предполагается, что можно будет организовывать временные выставки тематического характера, также по результатам детских экспедиций.

Важно проявлять во взаимодействии проблемные вопросы, уточнять и конкретизировать позиции, запрашивать обратную связь, выводить через обобщение и конкретизацию на новые ценностные связи, все это актуализирует индивидуальную и коллективную рефлексию. Педагогу необходимо поддерживать интересы и инициативы своих воспитанников перед всеми остальными людьми.

Литература

1. Караковский, В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский – Москва : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.

2. Бедерханова, В. П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение / В. П. Бедерханова. – Краснодар : Изд-во КГУ, 1993. – 14 с.

3. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.

4. Воронова, Е. Н. Воспитать патриота: программы, мероприятия игры / Е. Н. Воронова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 282 с.

5. Григорьев, Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д. В. Григорьев // Вопросы воспитания. – 2007. – № 1. – С. 90-97.

6. Ершова А. С. Воспитываем любовь к родному краю / А. С. Ершова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 8. – С. 23-26.

УДК 37

ИГРА НА ДЕРЕВЯННЫХ ЛОЖКАХ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н. Л. Архипова – музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад № 180» города Чебоксары Чувашской Республики,
г. Чебоксары, Россия
nad.arkhipova@gmail.com

Аннотация. Обучение дошкольников игре на деревянных ложках – является инновационным, дополнительным, нестандартным средством развития музыкальных способностей.

Ключевые слова: музыка, деревянный ложки, музыкальные способности, дошкольники, ансамбль

Музыка оказывает влияние не только на взрослых, но и на детей, начиная с самого младшего возраста. Учеными доказано, что даже внутриутробный период оказывает влияние для последующего развития ребенка. Музыка, которую слушает будущая мама, оказывает влияние на самочувствие и развитие плода, возможно, даже формирует дальнейшие музыкальные пристрастия [1]. Исходя из этого, прослеживается необходимость формировать музыкальные основы у детей дошкольного возраста.

Основной формой музыкальной деятельности в детском саду являются занятия, которые предусматривают не только слушание музыкальных произведений доступных для восприятия малышей, обучение их пению, движениям в музыкальных играх и плясках, но и обучение их игре на детских музыкальных инструментах [2].

Детское музицирование имеет ряд положительных моментов: повышает интерес к музыкальным занятиям, способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет музыкальное воспитание ребёнка, улучшается качество музыкально-ритмических движений, дети чище поют.

Актуальность детского музицирования позволяет акцентировать внимание на создании целой системы обучения игры на музыкальных инструментах. Данной работе в нашем ДОУ уделяется особое внимание, и она проводится не формально от случая к случаю, а была создана целая система обучения.

Знакомство детей с музыкальными инструментами начинается со второй младшей группы. В первую очередь учу различать звуки по высоте, узнавать и различать звуки бубна, колокольчика, погремушки, дудочки. Использую музыкально-дидактическую игру «Угадай на чем играю?». Уже после нескольких занятий замечаю положительный результат. Дошкольники безошибочно определяют музыкальные инструменты. Далее начинаю знакомить детей с металлофоном, для них это совершенно новый музыкальный инструмент. Также дополнительно развиваю динамическое восприятие дошкольников. Для этого использую следующие дидактические игры «Тихие или громкие колокольчики, или ладошки». Опираясь на мои рекомендации, дошкольники звонят то тихо, то громко, благодаря этому развивается внимание и выдержка [3].

Уже в этом возрасте используем музыкальные инструменты на праздниках. У детей младшего дошкольного возраста обогащается опыт восприятия музыки, воспитывается эмоциональная отзывчивость на знакомые музыкальные инструменты, появляется интерес самостоятельно взаимодействовать с ними.

В средней группе используется новый вид детской музыкальной деятельности – игра на металлофоне. Данная музыкальная деятельность способствует развитию у детей мелодического слуха, ритма и музыкальной памяти. Изначально обучение проводится на занятии, а затем во время индивидуальной работы с детьми.

Особое внимание следует уделять правильной посадке детей во время игры. Обеспечивается свобода корпуса и рук. Показ сопровождается объяснением.

Планомерно дети удается освоить навык игры на металлофоне: они играют знакомые песни на одном звуке, могут передавать ритмический рисунок, учатся прислушиваться друг к другу.

В старшей группе, при обучении игре на детских музыкальных инструментах особое место отводится музыкально-дидактическим играм. Они формируют у детей определённые умения и навыки, необходимые при овладении тем или иным инструментом, прививают интерес и желание играть на них самостоятельно, развивают музыкальные способности [4]. В данное возрастной группе продолжаю обучение игре на металлофоне.

Дети играют на металлофоне мелодии, построенных на трех и более звуках, с более усложнённым ритмическим рисунком, а также мелодий, включающих широкие интервалы. Благодаря проделанной работе у детей формируются навыки игры в ансамбле, дети учатся слышать себя и других. На детских утренниках родители могут увидеть результаты детского музицирования. Дошкольники на праздниках исполняют разученные произведения, где совершенствуются навыки коллективной игры.

Благодаря планомерной работе по обучению детей игре на музыкальных инструментах в течение всего времени пребывания в детском саду, мы смогли подойти к главному этапу работы – созданию оркестра в подготовительной группе. Деревянные ложки являются наиболее актуальным видом ударных инструментов у русского народа [5]. Осуществляя музыкальное воспитание детей с опорой на традиции народной музыки, дошкольники приобщаются к истории русского народа, к нравственным общечеловеческим ценностям, которые так необходимы в наше неспокойное время. Игра на ложках позволяет решить целый комплекс задач музыкального воспитания дошкольника. Во-первых, они универсальные в применении, поэтому приемы игры на ложках быстро осваиваются. Во-вторых, их форма и размер соответствуют размеру рук дошкольника. В-третьих, ложки прочны и надежны и не требуют больших финансовых затрат. В-четвертых, ложки имеют определенные музыкальные акустические и тембровые параметры, создающие условия для активного музицирования и импровизации детей.

Появилось стремление развивать музыкальные способности дошкольников и был организован в нашем дошкольном учреждении ансамбль «Ложкари». Основной формой работы в данном ансамбле является групповое занятие, которое проходит по расписанию. Данные занятия проводятся раз в неделю в свободное и вечернее время. Продолжительность занятий в подготовительной группе составляется 25-30 минут. В течение учебного года проводится в среднем 25 занятий. Помимо обучения игры на ложках, расширяю кругозор дошкольников о русской фольклоре и народных инструментах, для этого использую следующие дополнительные формы работы:

- Беседы.
- Изучение и просмотр русских народных инструментов.
- Слушание народных музыкальных произведений.
- Просмотр видеороликов.
- Просмотр иллюстраций и альбомов.

Подводя итог, следует акцентировать внимание, что такой простое занятие как игра на ложках решает множество задач. Во-первых, координируется работа мозга и мышц, развивается тонкая моторика и координация движений. Во-вторых, развивается зрительное и слуховое внимание, что в дальнейшем пригодится в обучении в школе. В-третьих, развивается аналитическое мышление. Дошкольник знакомится со свойствами музыкального звука (сила, высота, тембр, длительность) и при игре на ложках использует эти способности. В-четвертых, игра на ложках может быть способом сбросить негативную энергию. Дошкольник выплескивает негативные эмоции, через физическое воздействие на ложки. В дальнейшем отрицательная энергия преобразуется в положительную, и ребенок подстраивается под ансамбль. В-пятых, в ансамбле могут участвовать абсолютно все дети, без какой-либо изначально дополнительной подготовки. Играя в ансамбле, открывается

возможность для каждого к открытию и развитию музыкальных способностей. Игра на ложках приносит удовольствие для всех!

Литература

1. Дмитриева, Л. Г. Методика музыкального воспитания в детском саду / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Чернушенко. – Москва : Просвещение, 1989. – 207 с.

2. Волкова, Г. А. Развитие музыкальности у детей дошкольного возраста / Г. А. Волкова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 9. – С. 34-39.

3. Абрамова, М. А. Развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста посредством игры на русских народных инструментах / М. А. Абрамова // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 4. – С. 45-51.

4. Запорожец, А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1948. – 120 с.

5. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 160 с.

УДК 376.3

РОЛЬ СЕМЬИ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

С. А. Асанов[1] – студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]sayfersellin@gmail.com
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. Статья рассматривает значение семьи и междисциплинарного подхода в коррекции нарушений связной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется созданию стимулирующей речевой среды в семье, а также интеграции усилий логопедов, психологов, педагогов и медицинских специалистов для комплексной поддержки детей с речевыми нарушениями. Приводятся примеры методов коррекции и подчёркивается важность индивидуального подхода. Ожидаемые результаты включают улучшение связной речи, развитие коммуникативных навыков и успешную социальную адаптацию детей.

Ключевые слова: связная речь, речевое развитие, семейная поддержка, междисциплинарное сотрудничество, логопедическая коррекция, дети с речевыми нарушениями, коммуникативные навыки, психолого-педагогическая помощь

Связная речь является важнейшим компонентом речевого развития, обеспечивающим ребёнку возможность выражать свои мысли, взаимодействовать с окружающими и успешно адаптироваться в социальной среде. Нарушения связной речи, такие как трудности в составлении последовательных рассказов, ограниченный словарный запас, проблемы с грамматическим строем или неспособность поддерживать диалог, часто наблюдаются у детей с речевыми нарушениями, включая общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие, задержку речевого развития или задержку психоречевого развития [1, с. 10; 7, с. 12]. Эти нарушения могут существенно затруднять обучение, коммуникацию и социальную интеграцию, подчёркивая необходимость своевременной и эффективной коррекционной работы.

Причины нарушений связной речи многообразны и включают биологические факторы, такие как неврологические нарушения, минимальные мозговые дисфункции или

последствия перинатальных патологий, а также социально-психологические аспекты, включая недостаточную речевую стимуляцию в раннем возрасте, ограниченное общение в семье или неблагоприятные условия воспитания [2, с. 14; 8, с. 9]. Например, дети, растущие в семьях с низкой речевой активностью, часто демонстрируют ограниченный словарный запас и слабые навыки повествовательной речи, что затрудняет формирование связных высказываний. Учитывая многофакторный характер этих нарушений, коррекционная работа требует комплексного подхода, в котором семья играет ключевую роль, а междисциплинарное взаимодействие специалистов обеспечивает всестороннюю поддержку ребёнка.

Цель данной статьи - проанализировать роль семьи и междисциплинарного подхода в коррекции нарушений связной речи у детей, рассмотреть эффективные методы и приёмы, а также обосновать необходимость совместной работы родителей и специалистов для достижения устойчивых результатов. Связная речь формируется на основе взаимодействия различных компонентов речевой системы, включая лексический запас, грамматический строй, фонематическое восприятие и коммуникативные навыки. Нарушения связной речи могут проявляться в виде трудностей с построением логически последовательных высказываний, использованием сложных синтаксических конструкций или выражением мыслей в связной форме [3, с. 12; 9, с. 8].

Биологические факторы, такие как минимальные мозговые дисфункции или перинатальная гипоксия, могут влиять на созревание речевых центров мозга, что приводит к задержкам в формировании связной речи. Исследования показывают, что дети с минимальными мозговыми дисфункциями часто испытывают трудности с планированием и организацией речевых высказываний, что проявляется в фрагментарности или хаотичности их речи [4, с. 16; 10, с. 10]. Социально-психологические факторы, такие как недостаток речевой стимуляции в раннем возрасте, отсутствие активного общения с родителями или чрезмерное использование гаджетов, также существенно ограничивают развитие связной речи. В семьях, где родители редко вовлекают ребёнка в диалоги или не используют разнообразные коммуникативные ситуации, дети часто демонстрируют скудный словарный запас и слабые навыки повествовательной речи [5, с. 18; 11, с. 11].

Современные подходы к коррекции связной речи подчёркивают важность системной работы, включающей не только устранение речевых дефектов, но и развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Успех коррекционной работы во многом зависит от раннего начала вмешательства, индивидуального подхода и активного участия всех сторон - родителей, логопедов и других специалистов [6, с. 14; 12, с. 9]. Например, ранняя диагностика речевых нарушений позволяет начать коррекцию до того, как проблемы начнут существенно влиять на обучение и социальное взаимодействие ребёнка. Индивидуальный подход предполагает учёт особенностей каждого ребёнка, включая степень выраженности нарушений, уровень когнитивного развития и эмоциональное состояние.

Семья является первичной средой, в которой ребёнок осваивает речевые навыки и формирует коммуникативные способности. Родители, как основные участники повседневного взаимодействия, имеют уникальную возможность стимулировать речевое развитие ребёнка, создавая благоприятные условия для практики речи и поддерживая его интерес к общению. Одним из ключевых направлений работы семьи является создание стимулирующей речевой среды. Это достигается через регулярное общение с ребёнком на разнообразные темы, чтение книг, обсуждение повседневных событий и вовлечение в диалоги, которые требуют развёрнутых ответов [1, с. 12; 7, с. 14]. Например, родители могут задавать открытые вопросы, такие как «Что ты видел в зоопарке?» или «Почему тебе понравилась эта сказка?», чтобы побудить ребёнка к составлению связных высказываний. Чтение книг с последующим обсуждением сюжета или персонажей способствует развитию навыков пересказа и повествовательной речи.

Родители могут организовывать игровые ситуации, которые стимулируют спонтанную речь. Например, ролевые игры, такие как «Школа» или «Больница», побуждают

ребёнка использовать речь для взаимодействия, описания действий или выражения своих мыслей. Такие активности не только развивают связную речь, но и делают процесс обучения увлекательным, что особенно важно для детей дошкольного возраста [2, с. 16; 8, с. 11]. Игры, такие как «Продолжи рассказ» или «Составь историю», также эффективны, поскольку они требуют от ребёнка использования воображения и структурирования своих мыслей в связной форме. Например, ребёнку можно предложить начать рассказ с фразы «Однажды в лесу» и продолжить его, добавляя новых персонажей и события.

Родители также играют ключевую роль в закреплении навыков, полученных на логопедических занятиях. Логопеды часто предоставляют родителям рекомендации, включающие выполнение домашних заданий, таких как упражнения на развитие словарного запаса, построение предложений или пересказ текстов. Например, ребёнку может быть предложено описать картинку, используя не менее пяти предложений, или пересказать короткую сказку, опираясь на опорные слова. Регулярное выполнение таких заданий помогает автоматизировать речевые навыки и переносить их в реальные коммуникативные ситуации [3, с. 14; 9, с. 10]. Для эффективной работы родители должны быть обучены основам логопедической коррекции. Логопеды могут проводить консультации или мастер-классы, где объясняют, как правильно выполнять упражнения, как мотивировать ребёнка и как избегать типичных ошибок, таких как излишняя коррекция или давление на ребёнка.

Психологическая поддержка со стороны родителей имеет не меньшее значение. Дети с нарушениями речи часто испытывают неуверенность, страх сделать ошибку или трудности в установлении контакта со сверстниками, что может усугублять речевые проблемы. Родители должны создавать атмосферу принятия и поощрения, избегая критики за ошибки в речи и акцентируя внимание на успехах ребёнка. Например, если ребёнок затрудняется пересказать историю, родители могут помочь ему, задавая наводящие вопросы или предлагая начать с короткого описания одного эпизода. Такой подход снижает тревожность и помогает ребёнку почувствовать успех, что мотивирует его к дальнейшим усилиям [4, с. 18; 10, с. 12]. Занятия должны проводиться в спокойной обстановке, когда ребёнок находится в хорошем настроении и готов к взаимодействию.

Междисциплинарный подход предполагает сотрудничество специалистов различного профиля для комплексного решения проблем, связанных с нарушениями связной речи. Такой подход позволяет учитывать все аспекты развития ребёнка, включая речевые, когнитивные, эмоциональные и физические особенности. Роль логопеда заключается в диагностике речевых нарушений, разработке индивидуальных коррекционных программ и проведении занятий, направленных на развитие связной речи. Логопедические методики включают упражнения на расширение словарного запаса, обучение построению связных высказываний, развитие навыков пересказа и составления рассказов [5, с. 20; 11, с. 13]. Например, методика «Составление рассказа по серии картинок» помогает ребёнку структурировать свои мысли и выражать их в логически связной форме. Логопед также координирует работу с другими специалистами и родителями, предоставляя рекомендации по закреплению навыков в домашних условиях и интеграции коррекционных задач в образовательный процесс.

Роль психолога заключается в выявлении эмоциональных и когнитивных барьеров, которые могут препятствовать развитию речи. Дети с нарушениями речи часто испытывают тревожность, низкую самооценку или трудности в концентрации внимания, что негативно сказывается на их готовности к общению. Психологическая поддержка направлена на снижение тревожности, повышение уверенности ребёнка и развитие мотивации к общению. Психолог может использовать арт-терапию, игровую терапию или когнитивно-поведенческие методики для преодоления психологических трудностей [6, с. 16; 12, с. 11]. Например, психолог может проводить занятия, на которых ребёнок через рисование или игру выражает свои чувства, что помогает снизить страх перед речевыми ошибками. Психолог также работает с родителями, обучая их техникам создания поддерживающей атмосферы и управления эмоциональным состоянием ребёнка.

Роль педагога важна для интеграции коррекционных задач в образовательный процесс. Педагоги дошкольных учреждений или школ могут адаптировать учебные задания, чтобы они способствовали развитию связной речи. Например, использование групповых обсуждений, театрализованных игр или проектной деятельности помогает детям практиковать речевые навыки в естественных условиях. Педагог может организовать игру «Расскажи о своём любимом герое», где каждый ребёнок должен составить короткий рассказ, что способствует развитию повествовательной речи и коммуникативных навыков [1, с. 14; 7, с. 16]. Педагог также адаптирует учебные задания, чтобы они соответствовали уровню речевого развития ребёнка. Например, вместо сложных письменных заданий ребёнку могут быть предложены устные пересказы или ответы на вопросы, что снижает нагрузку и позволяет сосредоточиться на развитии речи.

Роль невролога заключается в диагностике и коррекции неврологических нарушений, которые могут быть причиной речевых проблем. Неврологическое обследование позволяет выявить минимальные мозговые дисфункции или другие патологии, влияющие на речевое развитие, и назначить соответствующее лечение, например, медикаментозную терапию или физиотерапию. Например, физиотерапевтические методы, такие как массаж или электростимуляция, могут улучшить тонус артикуляционных мышц, что положительно влияет на качество речи [2, с. 18; 8, с. 13]. Невролог также консультирует других специалистов, предоставляя информацию о состоянии ребёнка, которая помогает корректировать коррекционные программы. Например, если у ребёнка наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, невролог может порекомендовать упражнения на развитие внимания, которые логопед и психолог включат в свои занятия.

В некоторых случаях к коррекционной работе привлекаются дефектологи, эрготерапевты или специалисты по лечебной физкультуре, особенно если у ребёнка есть сопутствующие нарушения, такие как проблемы с моторикой, сенсорной интеграцией или координацией. Например, занятия по развитию мелкой моторики, такие как лепка или работа с пазлами, могут улучшить координацию движений, что положительно влияет на артикуляцию и речевое развитие. Эрготерапия помогает ребёнку развивать навыки, необходимые для повседневной жизни, включая коммуникативные, что поддерживает процесс коррекции речи [3, с. 16; 9, с. 12]. Например, эрготерапевт может работать над развитием навыков взаимодействия в группе, что помогает ребёнку лучше адаптироваться к социальным ситуациям и использовать речь в реальных условиях.

Коррекция связной речи требует использования разнообразных методов, которые подбираются с учётом возраста, уровня речевого развития и индивидуальных особенностей ребёнка. Упражнения на развитие лексических и грамматических навыков, такие как «Опиши предмет», «Составь предложение по образцу» или «Назови как можно больше слов на тему», помогают расширить словарный запас и научиться правильно строить предложения. Например, ребёнку предлагается описать игрушку, используя прилагательные, что развивает лексическую выразительность [4, с. 20; 10, с. 14]. Методики пересказа, составления рассказов по опорным словам или сериям картинок, развивают умение структурировать речь и выражать мысли последовательно. Например, ребёнку предлагается пересказать короткую сказку, опираясь на вопросы логопеда, такие как «Что случилось сначала?» или «Как закончился рассказ?».

Игровые формы работы, такие как «Продолжи рассказ», «Ролевая игра» или «Составь сказку», стимулируют спонтанную речь и делают процесс обучения увлекательным. Эти методы особенно эффективны для дошкольников, так как повышают их интерес к занятиям [5, с. 22; 11, с. 15]. Например, игра «Продолжи рассказ» может начинаться с фразы, предложенной логопедом, а ребёнок должен добавить свои идеи, развивая сюжет. Групповые занятия, включающие диалоги, обсуждения или совместное решение задач, помогают ребёнку практиковать связную речь в условиях взаимодействия с другими детьми. Например, игра «Расскажи о своём дне» побуждает ребёнка составлять связные высказывания, описывая события в логической последовательности.

Эффективность коррекционной работы зависит от своевременности вмешательства, правильного выбора методик и активного участия всех сторон –семьи и специалистов. При систематическом подходе можно достичь значительных улучшений, включая расширение активного словарного запаса, улучшение грамматического строя речи, развитие навыков построения связных высказываний и пересказа, повышение уверенности в общении и снижение речевой тревожности, а также улучшение социальной адаптации и успешности в образовательной среде [6, с. 18; 12, с. 13]. Долгосрочные результаты зависят от регулярности занятий, последовательности в выполнении рекомендаций и поддержки ребёнка в повседневной жизни. Например, дети, которые получают постоянную поддержку от родителей и специалистов, демонстрируют более устойчивые результаты в развитии связной речи и лучше адаптируются к школьной среде.

Коррекция нарушений связной речи у детей – это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий семьи и специалистов. Родители играют ключевую роль в создании стимулирующей речевой среды, закреплении навыков и психологической поддержке ребёнка. Междисциплинарный подход, объединяющий усилия логопедов, психологов, педагогов и медицинских специалистов, обеспечивает комплексное решение речевых и сопутствующих проблем. Использование разнообразных методов, таких как игровые методики, упражнения на развитие словарного запаса и пересказа, позволяет достичь устойчивых результатов. В перспективе, благодаря совместным усилиям, дети с нарушениями связной речи получают возможность для полноценного общения и успешной социальной интеграции [1, с. 16; 7, с. 18].

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ, 2016. – 224 с.

2. Баряева, Л. Б. Развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина. – Москва : Просвещение, 2005. – 128 с.

3. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с.

4. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 176 с.

5. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Екатеринбург : Литур, 2007. – 320 с.

6. Коноваленко, В. В. Индивидуальная работа с детьми по коррекции речевых нарушений / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Гном, 2010. – 96 с.

7. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 224 с.

8. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития / И. Ю. Левченко, С. В. Прищепа. – Москва : Академия, 2008. – 192 с.

9. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2013. – 352 с.

10. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. – Москва : Владос, 1994. – 344 с.

11. Ткаченко, Т. А. Логопедические упражнения для развития речи / Т. А. Ткаченко. – Москва : АСТ, 2015. – 112 с.

12. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с детьми, имеющими нарушения речи / М. Е. Хватцев. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 208 с.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

В. В. Баженова[1] – канд. пед. наук, доцент
К. А. Казанцева[2] – студент
ФГБОУ ВО ГИПУ им. В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия
[1]valya-3012@yandex.ru
[2]krissstiiii7@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыто понятие «фонетико-фонематическое недоразвитие речи», его причины и характеристика. Рассматриваются этапы работы по формированию фонематического восприятия у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на основе методов и приемов технологии ТРИЗ.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонематическое восприятие, дети 5-6 лет, технология ТРИЗ

Одной из важных проблем современности является то, что в последние десятилетия наблюдается рост числа детей с речевыми нарушениями, среди которых особое место занимает фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Для решения этой проблемы необходимо проведение логопедической работы, в том числе с использованием инновационных технологий, одной из которых является теория решения изобретательских задач, или технология ТРИЗ. Данная технология хорошо адаптирована для работы воспитателей детского сада, но потенциал технологии ТРИЗ в работе логопеда в меньшей степени освещен, чем в работе воспитателя, это и определило актуальность данного исследования.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), по мнению Р. Е. Левиной, – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [1, с. 5].

Основными причинами, способствующими возникновению ФФНР, являются биологические факторы (например, перинатальные патологии, наследственность, органические поражения ЦНС) и социально-педагогические условия (например, недостаток речевого взаимодействия, низкий уровень стимуляции речевого развития) [2].

У детей данное недоразвитие проявляется в дефектах произношения, сложностях различения звуков и недостаточном развитии фонематического восприятия, которое является базовым компонентом речевого развития.

Л. С. Волкова определяет термин «фонематическое восприятие» как «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова» [3, с. 661].

В процессе онтогенеза фонематическое восприятие проходит несколько этапов своего развития и, как подчеркивает Р. Е. Левина, у детей в норме к 5-6 годам фонематическое восприятие формируется полностью [4]. Но у детей с ФФНР специфика формирования фонематического восприятия проявляется в стойких затруднениях при дифференциации звуков, выделении отдельных фонем в слове и определении их позиции. Как указывает Г. А. Каше, эти особенности могут привести к риску развития вторичных нарушений, таких как дисграфия и дислексия, в процессе школьного обучения, что, в свою очередь, может вызвать школьную дезадаптацию [5, с. 9]. Поэтому важно проводить своевременную диагностику и целенаправленную коррекционную работу для предотвращения проблем с освоением грамотой.

Для развития фонематического восприятия используются разнообразные технологии. Большим потенциалом обладает технология ТРИЗ – теория решения изобретательских задач.

Технология ТРИЗ – это методология, разработанная Генрихом Альтшуллером. На протяжении многих лет его технология применялась в работе с детьми на станции юных техников, а в настоящее время методы и приемы ТРИЗ активно применяются в детских садах и школах [6, с. 57].

Цель технологии ТРИЗ в детском саду заключается в развитии, с одной стороны, таких мыслительных качеств, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, а с другой стороны, в стимуляции поисковой активности, стремления к новому, а также в улучшении речевых навыков и творческого воображения [7, с. 7].

Основной целью теории решения изобретательских задач для дошкольников с ФФНР является формирование и коррекция восприятия и произношения фонем родного языка, то есть развитие фонематического восприятия через активизацию творческого мышления, что способствует продуктивной познавательной, исследовательской и изобретательской деятельности [8, с. 154].

Технология ТРИЗ включает в себя разнообразие методов и приемов, которые реализуются в ходе различных игр, и их применение развивает не только воображение, смекалку и творчество детей, но и открывает новые возможности в развитии фонематического восприятия в логопедической работе с детьми 5-6 лет с ФФНР. Например, могут применяться следующие методы ТРИЗ.

- Метод моделирования маленькими человечками может быть использован для наглядного отображения звукового состава слова, где каждый «человечек» представляет собой определенный звук. С помощью этого метода дети учатся выделять отдельные звуки в словах, определять их порядок и изменять звуковую структуру слов, что способствует развитию навыков фонематического анализа и синтеза.

- Метод типового фантазирования можно применять для создания сказок и историй, насыщенных словами с определенными звуками, а это помогает автоматизировать правильное произношение и расширять словарный запас.

- Метод фокальных объектов способствует созданию ассоциативных связей между звуками и образами, что облегчает запоминание и различение звуков, схожих по акустико-артикуляционным признакам.

С целью проверки эффективности технологии ТРИЗ в развитии фонематического восприятия у детей 5-6 лет с ФФНР нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая проходила на базе дошкольного образовательного учреждения.

Для изучения состояния фонематического восприятия у детей с ФФНР была проведена диагностика по методике Л. С. Волковой, Г. Г. Голубевой, Н. В. Нищевой «Методика по исследованию уровня развития фонематического восприятия детей» в количестве 20 человек. Произвольно были определены контрольная и экспериментальная группы, по 10 человек в каждой.

Анализируя результаты на констатирующем этапе исследования, мы выявили низкий и средний уровни развития фонематического восприятия в двух группах. У детей возникали трудности при дифференциации изолированных фонем, трудности в повторении слогов с оппозиционными звуками. Были трудности при выполнении заданий на дифференциацию оппозиционных звуков, смешиваемых и не смешиваемых в произношении, и трудности в отборе картинок на заданный звук.

По результатам констатирующего этапа исследования на формирующем этапе нами была разработана и апробирована программа по развитию фонематического восприятия у детей 5-6 лет с ФФНР с применением технологии ТРИЗ. Занятия в рамках данной программы проводились с детьми экспериментальной группы.

Разработанная нами программа включала в себя следующие этапы работы:

1-й этап – активизация слухового внимания и восприятия.

На данном этапе работы перед нами стояла задача активизировать слуховое внимание и восприятие детей. Для этого нами проводились игры на их активизацию, например, игра «Рассказ в слово»: учитель-логопед рассказывает детям мини-рассказ, в котором некоторые

слова он выделяет интонационно, задача детей – записать первую букву слова, которое учитель-логопед выделяет, в итоге должно получиться одно слово. *«Ослик встретил Собачку. И угостил ее Арбузом».* Выделенные слова: Ослик, Собачку, Арбузом – буквы О, С, А – слово ОСА. В дальнейшем детям предлагается составить аналогичные мини-рассказы.

В игре используется метод технологии ТРИЗ – мышление по аналогии (дети находят аналогии между особенностями произношения и содержанием, что помогает развивать внимание и аналитические способности).

2-й этап – умение различать неречевые и речевые звуки.

На втором этапе работы нам необходимо было развивать у детей умение различать неречевые и речевые звуки, и для этого нами были проведены игры на их различение. Например, игра «Звуковая сортировка»: учитель-логопед включает детям различные неречевые и речевые звуки, дети должны разделить эти звуки на два мира «Мир Людей» и «Мир Природы», используя карточки с их источником, и должны объяснить свой выбор. В дальнейшем в игру вводятся пограничные звуки, например, свист человека, дети должны понять, что этот звук относится либо к другому миру, либо определить, что в разных ситуациях этот звук может принадлежать и к «Миру Людей», и к «Миру Природы».

В игре используется метод технологии ТРИЗ – системный оператор (дети анализируют звуки, распределяя их по системам (Мир Людей и Мир Природы), что помогает осознать их особенности и различия).

3-й этап – дифференциация изолированных звуков.

На данном этапе наша задача состояла в том, чтобы развивать у детей умение дифференцировать изолированные звуки, и нами были проведены игры на решение данной задачи. Например, игра «Звуковые человечки»: перед детьми лежат «звуковые человечки» и карточки с гласными и согласными звуками, учитель-логопед объясняет, что «веселые человечки» – это гласные звуки, а «строгие человечки» – это согласные звуки. Задача детей состояла в том, чтобы распределить карточки со звуками по своим «человечкам». Далее появляются «шумные человечки» (звонкие звуки) и «тихие человечки» (глухие звуки), детям также необходимо распределить звуки по этим «человечкам».

В игре применяется метод технологии ТРИЗ – метод моделирования маленькими человечками (дети связывают звуки с «живыми человечками», что помогает легче воспринимать и запоминать информацию).

4-й этап – дифференциация слогов с оппозиционными звуками.

На четвертом этапе работы игры были направлены на развитие у детей умения дифференцировать слоги с оппозиционными звуками. Например, игра «Слоговая дуэль»: дети разделяются на две команды «команда звонкие» и «команда глухие». Далее учителем-логопедом предоставляется слог (например, БА), «команда звонкие» должна составить слово с этим слогом (барабан), а «команда глухие» должна изменить звонкий звук на его глухой эквивалент (БА превращается в ПА) и придумать слово с ним (пароход).

В игре используется метод технологии ТРИЗ – метод противоположностей (дети учатся видеть различия между оппозиционными звуками и манипулировать ими).

5-й этап – дифференциация оппозиционных звуков, смешиваемых и не смешиваемых в произношении.

На данном этапе наша задача заключалась в развитии у детей умения дифференцировать оппозиционные звуки, смешиваемые и не смешиваемые в произношении. Среди игр можно отметить игру «Звуковая битва»: детям предоставляется поле для игры-бродилки, а также фишки. На каждой клетке они должны выполнить задание для перехода на следующую клетку. Ходы предоставляются поочередно. Например, на одной из клеток детям предлагается назвать 2 слова со звуком [ж], но без [з], или найти и заменить неправильный звук в слове (колова-корова) и т. д.

В игре используется метод технологии ТРИЗ – идеальный конечный результат (дети стараются верно выполнить задание, победа достигается путем точного и быстрого выполнения заданий на различение звуков).

6-й этап – дифференциация звуков в словах.

На шестом этапе необходимо было развивать у детей умение дифференцировать звуки в словах, нами были проведены игры на решение данной задачи. Например, игра «Звуковая аптека»: каждому ребенку предоставляется искаженное слово, их задача при помощи «пластырей» с буквами «вылечить» слово, объясняя его диагноз и метод лечения. Например, в слове «шляпа», заболел звук [ш], и ребенок, подобрав «пластырь» со звуком [ш], восстанавливает слово и получает слово «шляпа».

В игре используется метод технологии ТРИЗ – использование ресурсов (дети используют имеющиеся ресурсы (пластыри с буквами) для восстановления правильной формы слова).

С детьми экспериментальной группы были проведены подгрупповые занятия, в которые были включены игры и упражнения с применением данной технологии.

На контрольном этапе исследования нами была повторно проведена диагностика уровня развития фонематического восприятия по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Анализируя полученные результаты, мы выявили, что количество детей в экспериментальной группе с низким уровнем уменьшилось, а со средним уровнем увеличилось. У детей стало получаться дифференцировать изолированные звуки из цепочки звуков, дети стали справляться с повторением слогов с оппозиционными звуками, с дифференциацией оппозиционных звуков, смешиваемых и не смешиваемых в произношении, а также смогли отбирать картинки на заданный звук.

Таким образом, мы сделали вывод о том, что технология ТРИЗ является эффективным методом коррекции фонематического восприятия у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Литература

1. Мёдова, Н. А. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи : учебно-методическое пособие / Н. А. Мёдова, А. И. Сергеева. – Томск : ТГПУ, 2021. – 96 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/254093 (дата обращения: 12.11.2024).

2. Мерзлякова, Е. В. ФНР и ФФНР. Сходства и отличия / Е. В. Мерзлякова // Коррекционная работа в ДОУ : [сайт]. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/23/articles/7234 (дата обращения: 10.04.2025).

3. Логопедия : учебник для студентов дефектологического факультета педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учебное пособие / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с.

5. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – Москва : Просвещение, 1985. – 207 с.

6. Еманова, С. В. Педагогика и психология начальной школы : учебное пособие / С. В. Еманова, Е. А. Казанцева, М. А. Сокольская; отв. ред. С. В. Еманова. – Курган : КГУ, 2023. – 136 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/393551 (дата обращения: 23.01.2025).

7. Гин, С. В. Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. В. Гин. – 3-е изд. – Минск : ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.

8. Желадо, А. А. Влияние ТРИЗ-технологий на коррекцию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. А. Желадо, Н. В. Ворсобина // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 104-1. – С. 152-154. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_59743115_49963815.pdf (дата обращения: 14.12.2024).

УДК 373.2:376.37

НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

М. И. Бекирова[1] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
М. Е. Филипченкова[2] – студент
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]bekirova.merem@mail.ru
[2]miroslavaf.st@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией с позиции разных авторов. Также в статье описаны виды нарушений слоговой структуры.

Ключевые слова: моторная алалия, слоговая структура слова, дошкольный возраст, коррекция

Одним из ключевых направлений логопедической помощи детям с моторной алалией является развитие у них способности к построению слоговой структуры слова. Успешность этой работы напрямую связана с ранней диагностикой речевых нарушений и своевременным проведением коррекционных мероприятий, что способствует минимизации негативного воздействия речевых расстройств на психическое развитие ребёнка и становление его личности.

Моторная алалия проявляется в том, что ребенок своевременно начинает понимать чужую речь, но собственная речь у него не развивается. Согласно классификации, моторная алалия связана с нарушением функционирования центрального (коркового) отдела речедвигательного анализатора. В зависимости от того, какое звено центрального отдела речедвигательного анализатора пострадало, выделяют эфферентную и афферентную формы моторной алалии. Дети с алалией сталкиваются с существенными трудностями в формировании целостной речевой системы. Вместо освоения всей системы языка в ее взаимосвязанности, они усваивают лишь отдельные фрагменты, не постигая всех фонетических закономерностей. Это нарушение влечет за собой отставание во всех сторонах развития речи: фонематическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Помимо этого, страдают все виды речевой деятельности – как устной, так и впоследствии письменной. Характерны звуковые и слоговые замены.

С. Р. Асланова и Н. Ю. Шарипова считают, что освоение ребенком слоговой структуры слова, обусловленное расширением его словарного запаса, способствует развитию навыков употребления слов в речи – умению подбирать их по смыслу и производить изменения по родам и падежам. Недостаточное развитие фонематического восприятия, недостаточность артикуляционных возможностей, сниженный уровень развития оптико-пространственной организации, несформированность ритмической и динамической организации движений, неспособность к серийно-последовательной обработке информации: все это ведет к нарушению слоговой структуры слова [1].

Следовательно, нарушение восприятия слоговой структуры слова препятствует полноценному развитию всех аспектов речевой деятельности: фонетическому, лексическому и грамматическому.

Т. В. Коротовских и Ю. С. Пяшкур в своей статье отмечают, что нарушение слоговой структуры слова проявляется в:

1. Нарушение количества слогов:

а) Элизия – сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток).

б) Итерации – увеличение количества слогов за счет добавления слогообразущей гласной в том месте, где располагается стечение согласных («тарава» – трава).

2. Слова, в которых нарушена последовательность слогов: перестановка слогов в слове («деворе» – дерево); перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот).

3. Искажения структуры отдельного слога – сокращение стечения согласных, которые превращают закрытый слог в открытый ((капута» – капуста), слог со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул); вставка согласных в слог («лимонт» – лимон).

4. Антиципации, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» - капитан, «вевесипед» – велосипед).

5. Персеверации (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове (па-нанама» – панама; «вввалабей» –воробей).

6. Контаминации – соединения частей двух слов («холодильница» – холодильник, хлебница) [2].

Сокращения звуков и слогов признают наиболее характерными для детей с алалией. Как правило, сокращаются согласные, находящиеся в стечениях. Следует отметить, что количество слогов не влияет на появление данного типа искажений, то есть искажаться могут и односложные слова ([гом] – гном, [бат] – бант), и двусложные ([јака] – лавка, [гомы] – гномы), и многосложные ([кафеты] – конфеты, [идюка] – индюшка и др.). Наиболее типичными являются элизии в трехсложных словах и словах усложненного слогового состава ([ка-бок] – колобок, [гуситя] – гусеница и др.). Наличие сокращений слогов в двусложных словах является проявлением выраженного речевого недоразвития и рассматривается в качестве значимого дифференциального показателя при алалии [1].

Добавления гласного звука между стечениями согласных (гном – ганом, медведь – мидиветь) встречается в тех случаях, когда ребенок производит попытки упрощения серии артикуляций для того, чтобы сохранить оба согласных звука, тогда добавочный гласный облегчает реализацию моторной программы и обеспечивает «плавность» перехода с одного согласного на другой.

Звуковые и слоговые метатезы также входят в список частотных искажений слов у дошкольников с алалией ([мивдеть] – медведь, [тякся] – чашка, [камајони] – макароны). Персевераторные повторения слогов, как ударных, так и не имеющих акцента ([осиси] – осы, [бабанан] – банан), дробление слова на части, скандирование ([а-ма-јот] – самолет) являются менее распространенными видами трудностей, но стойкими с точки зрения динамики их преодоления.

Характерным и устойчивым затруднением является также изменение места ударения в слове ([гјиби] – грибы, [голява] – голова).

Приведённые примеры демонстрируют, что сокращение согласных звуков в их стечениях и метатезах слогов не оказывают существенного влияния на ритмическое строение слова. В то же время, сокращения слогов, добавление гласных между согласными, персеверации, скандирование, дробление слогов и ненормативное распределение пауз приводят к значительным изменениям в ритмической структуре искажённого слова [1].

Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова в своем исследовании определили, что дошкольники с алалией не воспринимают длину слова: они не могут определить слоговую структуру, называют длинные слова короткими и наоборот. При определении количества слогов они так же допускают ошибки: предъявляют неверное количество символов для обозначения слогов или просто выкладывают все из них. Дети с алалией часто испытывают трудности с определением акцентов в слогах: хаотично предъявляют символы ударения. На предложение закончить слово, подобрав соответствующий слог, они называют неправильные слоги, не связанные с исходным словом [3].

Для таких детей также недоступны операции преобразования квази-слова. Трудно дается функция разграничения слов, где есть какой-либо общий структурный компонент, дети часто отказываются от решения подобных заданий. Для них также характерно невозможность определения, есть ли ритмическое или структурное искажения в словах.

В.А. Мощенко и А.Б. Кузьмина отмечают, что коррекция слоговой структуры слов представляет собой одну из ключевых задач логопедической практики при работе с

дошкольниками, имеющими системные нарушения речи. Данная задача приобретает особое значение при моторной алалии, где нарушения слоговой структуры выступают в качестве важного симптома речевого расстройства [4].

В.В. Паназдырь и Д.А. Кочура пишут о важности данной проблемы свидетельствует и тот факт, что недостаточная степень коррекции данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии [5].

И.В. Баркова и С.Г. Лещенко считают, что в коррекции слоговой структуры слова можно использовать нейропсихологический подход [6].

В современную эпоху наблюдается тесное сотрудничество нейропсихологии и логопедии. Данная тенденция обусловлена тем, что значительное число логопедических задач связано с нарушениями высших психических функций, требующими коррекции. Учитывая, что у многих детей трудности в усвоении слоговой структуры слова обусловлены дефицитом оптико-пространственных представлений и нарушением эфферентного праксиса, были разработаны специализированные методики, направленные на компенсацию указанных состояний.

Одной из них является методика раскладывания слова «на ладоши». Ребёнок произносит слово, деля его на слоги, и одновременно переключает внимание с одной ладони на другую. Можно показывать на ладони пальцем или просто поднимать, сначала одну ладонь, а потом другую. Важно, чтобы ребёнок осознавал, что конкретный слог соответствует определённой ладони. Движения и произношение слов всегда производятся справа-налево. Данный метод служит профилактикой дислексии и дисграфии, поскольку с раннего возраста ребёнок усваивает принципы правильного чтения и письма [6].

Можно заключить, что у дошкольников с моторной алалией нарушение слоговой структуры является одним из дефектов. Искажения слоговой структуры могут быть представлены в разных вариантах и наблюдаются у детей на разных этапах слоговой трудности. Большое внимание к слоговой структуре слова детей дошкольного возраста обусловлено тем, что её коррекция и развитие позволяют предотвратить не только существенные проблемы в обучении, но и негативное влияние речевых расстройств на психическое развитие ребенка и формирование его личности в целом. Таким образом, полученная информация свидетельствует о важности логопедического воздействия, эффективность которого зависит от времени его начала.

Литература

1. Асланова, С. Р. Дифференциальная характеристика структурной организации лексических единиц дошкольников с речевыми нарушениями / С. Р. Асланова, Н. Ю. Шарипова // Преподаватель XXI в. – 2013. – № 3-1. – С. 100-108.

2. Коротовских, Т. В Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II - III уровня / Т. В. Коротовских, Ю. С. Пяшкур // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №1 (114). – С. 173-178.

3. Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез : монография / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва : Прометей, 2022. – 218 с.

4. Мощенко, В. А. Формирование структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией / В. А. Мощенко, А. Б. Кузьмина // Мир без границ : материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 09 декабря 2022 года. – Ставрополь : Ставропольский государственный педагогический институт, 2022. – С. 251-262.

5. Паназдырь, В. В. Слоговая структура слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. В. Паназдырь, Д. А. Кочура // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". – 2021. – № 13-2. – С. 503.

6. Баркова, И. В. Коррекция слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией / И. В. Баркова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 6 апреля 2023 года. – Тула : Среда, 2023. – С. 182-184.

УДК 37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА ГРУППЫ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М. Г. Бережная – воспитатель[1], магистрант[2]
[1]МБДОУ «Детский сад 186» г. Архангельск, Россия
[2]САФУ им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия
animashulya@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены инновационные технологии во взаимодействии ДОО с семьей. Представлена одна из форм взаимодействия педагогов ДОО с родителями. Благодаря этой форме взаимодействия можно рассмотреть образовательные потребности и воспитательные запросы, улучшить обратную связь и сблизить родителей и педагогов. Рассмотрены ожидания при создании персональных интернет-сайтов группы.

Ключевые слова: взаимодействие, сайт, информация, педагоги, родители

Стремительные темпы научно-технического прогресса, повсеместное внедрение инновационных технологий, «наступающий на пятки» человечеству искусственный Интеллект, надвигающаяся четвёртая промышленная революция - основные, самые характерные черты сегодняшнего существования общества и всех отраслей хозяйствования. Образование, как самая авангардная сфера человеческого бытия, находится в эпицентре всех общественных достижений и нововведений. Этот факт касается и его первой ступени, не беря во внимание воспитание в семье, - дошкольного учреждения.

Ворвавшийся в нашу жизнь и охвативший своей паутиной весь цивилизованный мир, Интернет значительно упростил процесс наших постоянных временных затрат в поисках необходимой информации и ответов на регулярно возникающие вопросы. Не обошел он стороной и отношения «дошкольное образовательное учреждение - семья», благотворно внеся в них свои инновационные коррективы [1].

Как известно, одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением в соответствии с новым законом «Об образовании в РФ», заслуженно обозначается «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка» [2]. Отвечает всем современным социальным запросам общества и новый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в котором значительное внимание уделяется работе дошкольного учреждения с родителями [3].

Согласно положениям нового Федерального стандарта дошкольного образования перед воспитателем стоит ряд приоритетных задач, касающихся взаимодействию детского сада и семьи, требующих пристального внимания и ежедневного решения. Среди них - вовлечение родителей в воспитательную среду учреждения; обеспечение открытости образовательного процесса; организация консультативной помощи семьям воспитанников; создание атмосферы общности интересов, взаимопонимания и эмоциональной взаимной поддержки; установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника [3].

Данное направление работы с родителями позволяет осуществить иные формы взаимодействия педагогов ДОО с родителями. Одной из таких форм является использование воспитателями сайта для активного сотрудничества с родителями.

С целью установления постоянной взаимной связи между образовательно-воспитательным учреждением и семьями воспитанников, каждый детский садик начал создавать свои персональный сайт, по закону «цепной реакции» подобные сайты появились и в каждой отдельной группе. Следует заметить, что обозначенное нововведение было по достоинству высоко оценено и с восторгом воспринято всеми участниками воспитательного процесса дошкольной образовательной организации (далее ДОО), поскольку оно сумело не только вызвать положительные эмоции у субъектов образования, но и компетентно решить целый комплекс психолого-педагогических проблем одновременно [4].

Сайт группы — это многосторонний способ связи, поскольку родители не только смогут видеть сообщения, размещаемые учителем, но и комментировать их, делиться мнением друг с другом. Это будет мотивировать родителей на участие в совместных обсуждениях вопросов, комментировании различного материала. А это уже новый уровень работы с родителями, которые заинтересованы в содержании воспитательного и образовательного процессов своего ребенка [5].

Родители имеют возможность не только познакомиться со всем детским коллективом, узнать режим дня, которому следуют их дети, быть в курсе ежедневно проводимых воспитателем и специалистами ДОО занятий, но и принять участие в жизни сайта, а это означает - стать активным участником образовательно-воспитательного процесса. Такое неформальное общение сближает родителей, педагогов, дает возможность выслушать мнение родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы, улучшает обратную связь, которая дает возможность высказать свои предложения, пожелания, несогласие по тем или иным вопросам.

Члены семей воспитанников могут выбрать специалиста дошкольного учреждения, задать ему интересующий вопрос и обязательно в самые короткие сроки получить на него ответ. У мам и пап появилась возможность, не дожидаясь встречи с воспитателем в детском саду, попросить виртуальным образом у педагога консультативной помощи или внести предложение по усовершенствованию работы коллектива детского учреждения, рассказать о своих проблемах или оставить благодарность.

Благодаря систематическому обновлению информации родители всегда находятся в курсе всего образовательно-воспитательного процесса. Семьи не только узнают обо всех новостях, нововведениях и событиях в группе. Точнее будет выразиться, что благодаря интернет-сайту мамы и папы являются постоянными, а по их желанию, и активными членами «садиковского» коллектива наравне со своими детьми и сотрудниками учреждения. Сайт содержит страницы с опросником, памятками для родителей, перечнем необходимой для воспитания детей литературы [5].

Таким образом, на сегодняшний день можно с уверенностью утверждать, что созданный педагогом персональный интернет-сайт группы полностью оправдывает надежды и даже самые смелые ожидания и родителей воспитанников и специалистов детского сада, занимающихся с детьми:

– семьи вовлечены в активную работу дошкольного учреждения;

– происходит сплочение родительского коллектива;

– воспитатель разгружается от индивидуальных объяснений с родителями, отвлекающих его от работы с детьми;

– семьи воспитанников получают постоянного виртуального консультанта и советчика.

Литература

1 Сертакова, Н. М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей : методическое пособие / Н. М. Сертакова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 2013.

2 Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.03.2025).

3 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 25.03.2025).

4 Лобанок, Т. С. Нетрадиционные формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. С. Лобанок. – Мозырь : ИД «Белый ветер», 2003. – URL: http://www.resobr.ru/article/59294-qqe-16-m4-ispolzovanie-tehnologii-fasilitatsii (дата обращения: 30.04.2025).

5 Стряхина, Н. Н. Социальные сети и мессенджеры как инструмент взаимодействия с родителями воспитанников / Н. Н. Стряхина // Maam.ru : [сайт]. – URL: https://www.maam.ru/detskijsad/seminar-praktikum-1294010.html (дата обращения 25.03.2025).

УДК 373.21

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС

А. В. Боброва – учитель-логопед
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 130», г. Краснодар, Россия
ania.bobrova.1996@mail.ru

Аннотация. Описание разработанной модели развития социально-коммуникативной компетентности у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), объединяющую в себя компоненты, на которые важно опираться и взаимосвязь которых нужно учитывать во время коррекционных занятий.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, РАС, социально-коммуникативная компетентность, компоненты, модель развития социально-коммуникативной компетентности

Расстройства аутистического спектра представляют собой нарушения развития нервной системы, отличительными чертами которых являются трудности в социальном взаимодействии и общении, а также наличие повторяющегося поведения.

Основная характеристика людей с РАС, как детей, так и взрослых, заключается в сложностях установления контактов, отсутствии взаимопонимания с окружающими и дефиците социально-коммуникативных навыков. Важно подчеркнуть, что у детей с одинаковым диагнозом наблюдается различная степень выраженности проблем в социальном взаимодействии и общении – коммуникативные трудности проявляются индивидуально, в зависимости от тяжести нарушений. В связи с этим, одним из важнейших направлений в образовании и развитии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является их успешная интеграция в социум.

Исследуя этот вопрос, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова пришли к выводу, что существуют барьеры, мешающие успешной социальной адаптации таких детей, проявляющиеся в сложностях коммуникации, отсутствии инициативы в общении, а также в нарушениях или задержке развития как понимания, так и выражения речи [1].

Опираясь на определение Л.А. Петровской, коммуникативная компетенция рассматривается как «умение эффективно решать задачи общения, отражающее индивидуальные психологические особенности личности и обеспечивающее результативность ее взаимодействия с окружающими».

Иными словами, социально-коммуникативная компетентность – это возможность индивида устанавливать партнерские отношения, соответствующие потребностям, ожиданиям и целям других людей, а также реализовывать собственные цели и потребности посредством эффективной коммуникации, не выходя за рамки социально - одобряемого поведения.

Айзенбарт М. акцентирует внимание на существенной характеристике социально-коммуникативной компетенции, определяя её как интеграцию когнитивной, эмоциональной и коммуникативно-интерактивной составляющих. Ключевыми показателями здесь выступают: освоение социальных норм, способность к пониманию и регуляции собственных эмоций и эмоций окружающих, умение строить бесконфликтные отношения, активное слушание, извлечение информации и отстаивание своей точки зрения [2].

Лисина М.И. подчеркивает важность рассмотрения когнитивного, поведенческого и эмотивного (умение управлять поведением и эмоциями) компонентов коммуникативной компетенции [3].

Агафонова И.Н. выделяет пять значимых компонентов: когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий. Сидоренко Е.В., Зотова И.Н. и Пономарева И.Б. рассматривают структуру коммуникативной компетенции через призму коммуникативных способностей, знаний и умений [4].

На основе анализа различных научных подходов, определены пять ключевых компонентов, являющихся основой разработанной модели (когнитивный, эмоциональный, индивидуально-личностный, поведенческий, речевой). Данные компоненты легли в основу разработанной модели.

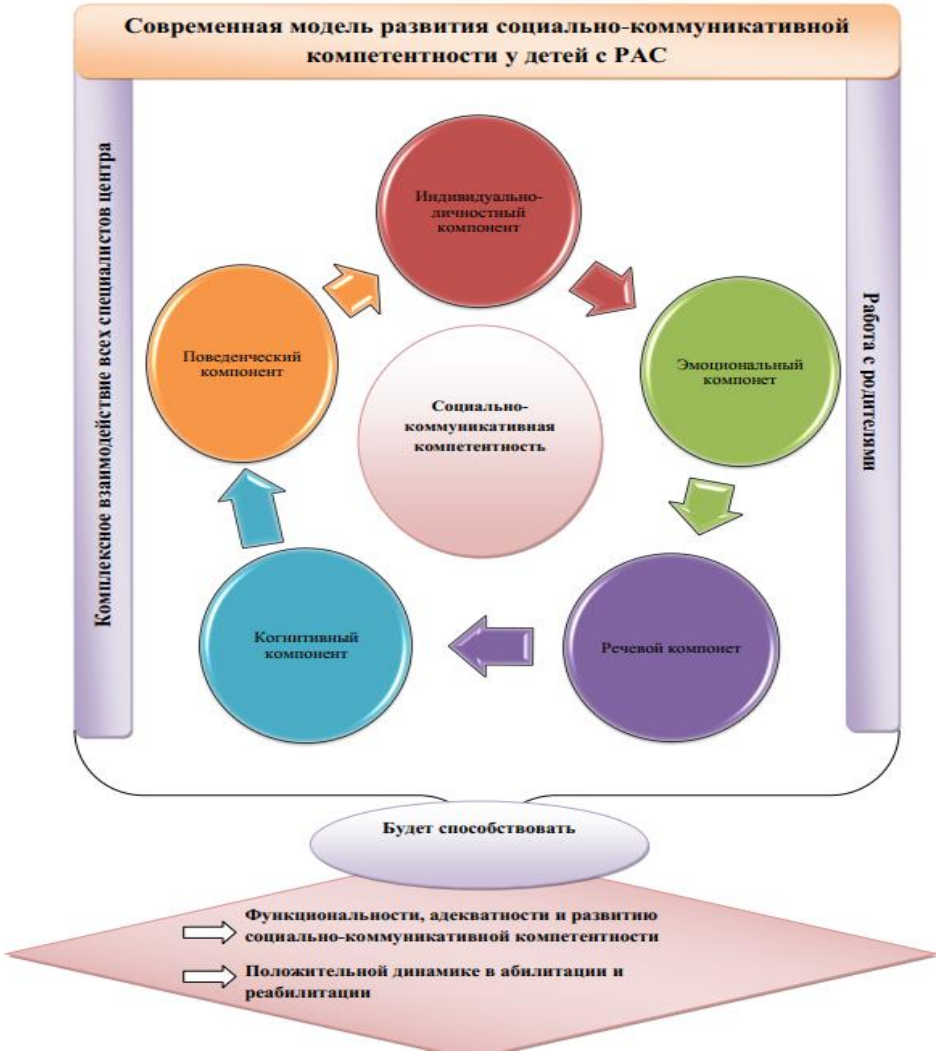


Рисунок – Модель развития социально-коммуникативной компетенции детей с РАС

Основные характеристики модели развития социально-коммуникативной компетенции у детей с расстройствами аутистического спектра:

- модель предназначена для оценки уровня развития компонентов социально-коммуникативной компетенции у детей с РАС с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, а также специфики диагноза.

- модель служит инструментом для определения последовательности этапов коррекционной работы, направленной на развитие социально-коммуникативной компетенции у детей с РАС.

- направления коррекционной работы формируются на основе результатов обследования детей на начальном этапе исследования и предполагают мониторинг динамики развития.

- при использовании модели требуется тщательная подготовка к проведению занятий с детьми: подготовить описание предполагаемой деятельности, предметы для обучения, карточки, поощрительный или мотивационный материал.

Рассмотрим каждый компонент в отдельности.

Основой когнитивного аспекта является понимание правил взаимодействия, методов общения, техник коммуникации и способов выражения мыслей и эмоций. Сюда же входит умение понимать другого человека и эффективно разрешать коммуникативные трудности.

Индивидуально-личностный аспект акцентирует внимание на личностных качествах участника общения, которые оказывают прямое воздействие на содержание, ход и характер коммуникативного процесса. Этот аспект принимает во внимание индивидуальные психофизиологические особенности.

Эмоциональный аспект коммуникативной компетенции играет ключевую роль в установлении и поддержании позитивного эмоционального контакта, самоконтроле, адекватной реакции и умении прогнозировать эмоциональное состояние собеседника. Благоприятный эмоциональный фон определяет комфорт или дискомфорт в процессе общения.

Поведенческий аспект коммуникативной компетенции проявляется в способности к сотрудничеству, умении находить выход из различных ситуаций, организаторских способностях, инициативности, а также в умении предугадывать поведение других и эффективно разрешать межличностные конфликты [5].

Обобщая, подчеркнем взаимодополняемость всех компонентов. Модель предполагает комплексный подход с участием специалистов разного профиля (логопеда, дефектолога, психолога, врачей) и активное взаимодействие с родителями. Такой подход обеспечивает комплексность, целостность и единство всех элементов, способствуя развитию социальных и коммуникативных навыков у детей, умению взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, выражать просьбы, корректировать поведение в играх и оптимизировать работу каждого специалиста с детьми с РАС.

Литература

1. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Изд. 12-е. – Москва : Теревинф, 2021. – 288 с.

2. Колесникова, Г. И. Основы специальной педагогики и специальной психологии : учебное пособие для СПО / Г. И. Колесникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 176 с.

3. Козловская, Г. Ю. Развитие навыков речи и коммуникации у детей и подростков с аутистическими расстройствами : практикум / Г. Ю. Козловская. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2019. – 111 с.

4. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 209 с.

5. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 1998. – 680 с.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

А. Г. Брутова – воспитатель дошкольного образования
ГУО «Детский сад № 68 г. Могилева», г. Могилев, Республика Беларусь
brutova2014@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются понятие информационной культуры в современном обществе, возможности ее формирования и эффективность в учреждении дошкольного образования.

Ключевые слова: информационная культура, технические средства, образовательные ресурсы, дошкольное образование

В жизнь современного ребенка прочно вошли компьютерные и иные интерактивные технические средства. Он буквально с рождения оказывается погруженным в насыщенную медиасреду. Это специфика современной жизни должна учитываться в повседневной практике учреждения дошкольного образования, а мультимедийные технологии должны занять в ней прочное место.

Современная система дошкольного образования отражает все сложные, подчас противоречивые процессы, которые происходят в обществе и транслируются в сферу образования. Одним из них является процесс цифровизации, который активно охватил все образовательные ступени, включая дошкольное образование. Сегодня сложно представить образовательную среду учреждения дошкольного образования без компьютеров, смартфонов, интерактивных досок, сети Интернет, социальных сетей, онлайн-платформ и т.д. [1].

Совершенно очевидно, что современная жизнь человека, включая ежедневные бытовые функции, невозможна без мобильных устройств, электронных приложений, различных гаджетов. Чтобы нашим детям соответствовать, быть подготовленными к современной жизни, необходимо владеть определенным уровнем цифровой грамотности.
Учитывая это, важно понимать, с какой целью мы используем ИКТ в образовательном процессе учреждения дошкольного образования, чему мы обучаем, применяя те или иные информационные устройства.

Систематическое и тщательно продуманное применение мультимедиа в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста в настоящей практике учреждения является одной из наиболее важных и в то же время мало разработанных проблем современной дошкольной педагогики.

Образовательным стандартом дошкольного образования названо формирование творческих возможностей дошкольника, его способности решать ранее недоступные задачи, умения сформировать собственную уникальную идею и реализовать ее в жизненных ситуациях.

Старший дошкольный возраст крайне благоприятен для формирования креативности. Это связано с высокой познавательной активностью ребенка этого возраста, его любознательностью, гибкостью мышления.

Одной из наиболее существенных предпосылок формирования креативности детей старшего дошкольного возраста, несомненно, можно считать обеспечение благоприятной развивающей среды, которая в современных условиях не может не включать новейших средств технического и цифрового прогресса.

Использование средств мультимедиа в рамках развивающей работы в учреждении дошкольного образования сегодня особенно необходимо, так как оно является

многоплановым и весьма продуктивным направлением работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Для формирования ребенка как творческой личности необходимо предоставлять ему разнообразные инструменты, среди которых одним из самых мощных является мультимедийное оборудование. К числу основных средств мультимедиа, применяемых в условиях учреждения дошкольного образования, можно отнести следующие: компьютеры; презентационную технику; интерактивные доски и столы [2].

Электронные образовательные ресурсы включают в себя звукозаписи, видеофрагменты, обучающие компьютерные игры, тесты, викторины, которые дети решают на компьютере или планшете. Термин «Электронные образовательные ресурсы» (ЭОР) объединяет весь спектр средств обучения, которые можно разработать и воспроизвести на базе компьютерных технологий. Встречается также термин «ЦОР» - цифровые образовательные ресурсы – это ресурсы, созданные на базе цифровых технологий, их можно воспроизводить с помощью цифровых устройств. Все эти средства необходимо систематически использовать в учреждениях дошкольного образования для развития креативного потенциала ребенка: «Мультимедийные средства предоставляют педагогу большие возможности в этом направлении: компьютерная техника позволяет пробудить творческую активность ребенка, управлять ею, с помощью цифровой техники можно сделать занятия с детьми более интересными, приобрести практически неограниченные возможности для оформления занятий, дополняя материал клипами, музыкой, видеопрезентациями» [2].

Вовлекая в процесс образовательной деятельности учреждения современные технологии, воспитатель ставит дошкольника в центр познавательной деятельности, делает его организатором собственного творчества, выстраивающим личное креативное развитие в соответствии с имеющимися индивидуальными потребностями и возможностями.

Компьютеры являются эффективными техническими средствами, с помощью которых можно значительно разнообразить процесс развития и обучения. Несомненно, что занятия по развитию речи, музыкальной деятельности, восприятию художественной литературы и фольклора, хореографии с использованием этого технического средства вызовут у ребенка больший интерес и эмоциональный подъем. Названные области знаний, несомненно, самые творческие из всех, что предлагаются сегодня для знакомства детям 5-6 лет. Кроме того, даже интеллектуально слабые, мало чем интересующиеся дети охотнее участвуют в общей работе группы, когда педагог использует компьютер [3].

Яркие музыкальные и цветовые образы, видеоряды презентации оживляют материал, делают его восприятие ребенком максимально эффективным: «Педагог получает неограниченные возможности по проведению видеоэкскурсий разной тематики, использованию богатейшего иллюстративного материала видеотек Интернета, по просмотру обучающих мультфильмов, которых на данный момент уже создано огромное количество» [4].

Мультимедиа технологии могут современному педагогу помочь:

- подбирать иллюстративный материал для непосредственно образовательной деятельности и оформления стендов, групп, кабинетов (сканирование, Интернет, принтер, презентации);

- находить дополнительный материал из разных источников для непосредственно образовательной деятельности, знакомиться со сценариями детских праздников и других мероприятий;

- обмениваться опытом, знакомиться с периодикой, наработками других педагогов;

- создавать презентации в программе Power Point для повышения эффективности образовательных занятий с детьми;

- использовать цифровую фотоаппаратуру и программы для редактирования фотографий, позволяющие управлять снимками так же просто, как фотографировать, легко находить нужные, редактировать и демонстрировать их дошкольникам;

- использовать Интернет и цифровые образовательные ресурсы в собственной педагогической деятельности, с целью информационного и научно-методического сопровождения образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, как поиск дополнительной информации для занятий, расширения кругозора детей старшего дошкольного возраста;

- готовить буклеты, открытки, заготовки, разного рода материалы по различным направлениям деятельности с детьми старшего дошкольного возраста;

- создавать медиатеки для дальнейшего использования на занятиях с воспитанниками.

Привлекая в процесс образовательной деятельности учреждения дошкольного образования современные технологии, педагог ставит воспитанника в центр познавательной деятельности, делает его организатором собственного творчества, выстраивающим индивидуальное креативное развитие в соответствии с имеющимися потребностями и возможностями [5].

Повышается познавательная активность детей, что ведет к положительной динамике в процессе усвоения знаний. Цифровые образовательные ресурсы служат отличным средством развития и совершенствования речи дошкольников, их познавательной и личностной сферы, а также основой сплоченной работы педагогов и законных представителей.

Образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает «построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка, вовлечение законных представителей воспитанников непосредственно в образовательный процесс.

Таким образом, информационная культура становится неотъемлемой частью всестороннего развития современного ребенка. Компетентность воспитателя дошкольного образования, эффективно организованная предметно-пространственная среда в учреждении дошкольного образования, взаимодействие с законными представителями воспитанников – все это необходимые факторы развития у дошкольников умения находить, воспроизводить и использовать информацию.

Литература

1. Дмитриев, Ю. А. Возможности информационный и коммуникативных технологий и их использование в сотрудничестве педагогов ДОО и родителей / Ю. А. Дмитриев, Т. В. Калинина, Т. В. Кротова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2017. – № 1. – С. 47-54.

2. Шилина, Н. И. Медиапедагогическая компетентность как интегративная компетентность в условиях цифровизации и информатизации / Н. И. Шилина, Е. Я. Сердюкова // Педагогика и психология: теория и практика. – 2021. – № 3. – С. 186-193.

3. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников // «CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык» – международный информационно-аналитический журнал № 2. – URL: https://e-publish.ru/ranepa/2018-I/content/books/book15.pdf. – Дата размещения: 09.09.2014. (дата обращения: 30.04.2025).

4. Сергеева, Б. В. Формирование информационной культуры дошкольников / Б. В. Сергеева, Ю. А. Мотылева // Молодой ученый. – 2022. – № 11. – С.142-147.

5. Минкина, В. А. Формирование информационной культуры личности : роль библиографа / В. А. Минкина В. В. Брежнева // Мир библиографии. – 1998. – № 4. – С. 21-23.

УДК 373. 2

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ЛОГОПЕДА: ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ПРОФЕССИИ В МНОГОМЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О. В. Бурдюгова[1] – канд. пед. наук
О. Н. Сухарева – магистрант[1], учитель-логопед[2]
[1]ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, Россия
[2]МОАУ «СОШ № 34», г. Оренбург, Россия
[1]ovburdygova@mail.ru
[2]308104ok@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована востребованность профессии «логопед» в современном многомерном образовательном пространстве. На основе аналитики данных отмечается рост числа детей с нарушениями речи. Сопровождение ребенка специалистом-логопедом становится обязательной составляющей процесса обучения и воспитания.

Ключевые слова: логопед, логопедическая помощь, профессиональная компетентность, нарушения речи, дети с ОВЗ

Нарушения развития речи детей изучаются давно, но и сейчас это одна из самых актуальных проблем логопедии. Своевременное выявление речевых нарушений и точное определение патогенеза являются важными для построения системы логопедической работы с детьми. Знания о симптоматике и механизмах нарушения речи, умение их диагностировать служат основой для подготовки будущих специалистов в области логопедии.

Актуальными в предметном поле логопедии являются следующие концептуальные аспекты: определение проблем речеязыкового развития и путей их преодоления (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина); разработка теорий и методик оказания коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста (Е.Ф. Архипова, С.Б. Лазуренко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова); организация логопедической работы в системе комплексной реабилитации (Т.Г. Визель, В.М. Шкловский), проработка идеи персонифицированного логопедического воздействия (О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева).

В последние годы в России сохраняются негативные тенденции в динамике состояния здоровья детей. По данным статистики [1], число новорожденных с проблемами в состоянии здоровья, с физиологической незрелостью составляет 74 %, с неврологической патологией – до 86 %. В настоящее время заметно увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее многочисленна группа детей с нарушениями речи различной формы, структуры дефекта и степени выраженности. Нарушение речи отрицательно влияет на развитие ребенка, отражается на его поведении и деятельности. Речевые недостатки являются предпосылкой нарушения умения полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, затрудняют социальное и личностное развитие детей, способствуют развитию у них чувства неуверенности в себе, повышенной тревожности, внутреннего дискомфорта.

Динамика численности детей, обучающихся по образовательным программам дошкольного образования в Оренбургской области за 2021-2023 гг., представлена в таблице.

Таблица – Динамика численности детей, обучающихся по образовательным программам дошкольного образования в Оренбургской области за 2021-2023 гг. [2]

Показатели	2021 г.	2022 г	2023 г.
Численность воспитанников в организациях дошкольного образования, чел.	101900	95900	89976
Доля охвата дошкольным образованием детей в возрасте от 1 - 6 лет, %	75,6	75,1	81,0
Доля детей с ОВЗ в общей численности детей, посещающих дошкольные организации, %	3,38	4,18	4,4 %
Доля детей с инвалидностью в общей численности детей, посещающих дошкольные организации, %	0,9	1,01	1,07

Данные показывают, что численность воспитанников в организациях дошкольного образования Оренбургской области сокращается (это связано с сокращение общей численности населения в области с 1 855 781 чел. в 2022 г до 1 841 377 чел. в 2023 г., естественная убыль населения составила в 2023 г. 9 393 чел.), хотя доля охвата дошкольным образованием детей увеличивается до 81 % в 2023 г, но все же является недостаточной. При этом наблюдается рост доли детей с ОВЗ и с инвалидностью в общей численности детей, посещающих дошкольные организации Оренбургской области [2].

Одним из главных факторов, влияющих на качество дошкольного образования, является образовательный уровень педагогических кадров, реализующих программы воспитания и обучения различной направленности.

Численность педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования в Оренбургской области, представлена в таблице.

Таблица – Численность педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования в Оренбургской области за 2020-2022 гг. [2]

Категории педагогических работников	Численность педагогических работников, чел.			Педагогическое образование высшее / среднее профессиональное, %					
	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2020 г.		2021 г.		2022 г.	
Воспитатели	6901	6756	6469	53,5	45,8	54,1	45,4	54,6	45,4
Учителя-логопеды	244	246	246	98	2	98	2	98,8	4,2
Учителя-дефектологи	48	45	46	100	-	100	-	100	-
Педагоги-психологи	194	194	194	97,9	2,1	98,5	1,5	97,4	2,0

Данные, представленные в таблице, показывают, что численность педагогических работников увеличивается. Работу с детьми ведут различные специалисты с высшим и средним профессиональным образованием. При этом наблюдается востребованность таких специалистов, как дефектологи, логопеды и психологи. Данные специалисты имеют преимущественно высшее педагогическое образование (около 98,0 %).

В настоящее время в практику все больше входит ранняя диагностика отклонений развития у детей. К сожалению, на деле коррекция нарушений речевой деятельности у детей в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте (после 3-5 лет), когда уже сформирован стойкий патологический стереотип речевых расстройств. При этом оказывается упущенным сензитивный период развития психики и речи, который приходится на первые три года жизни ребенка. Отклонения в речевом развитии носят различный

характер и по-разному влияют на ребенка. Если ребенку своевременно не оказать логопедическую помощь специалистов на этапах дошкольного и школьного обучения, то отставание в учебе неизбежно. Логопед помогает ребенку преодолевать речевые нарушения, включаться в процесс общения и приобретать уверенность в собственных силах. Сопровождение ребенка специалистом-логопедом становится обязательной составляющей процесса обучения и воспитания.

Особое внимание уделяется вопросу получения дошкольного образования детьми с ОВЗ. Структура численности детей с ОВЗ, обучающихся по образовательным программам дошкольного образования в группах в возрасте от 1-6 лет в Оренбургской области за 2020-2023 гг., представлена в таблице.

Таблица – Структура численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обучающихся по образовательным программам дошкольного образования в группах в возрасте от 1-6 лет в Оренбургской области за 2020-2023 гг., % [3]

Направленность групп	Основные нарушения здоровья	Доля детей с ОВЗ / доля детей-инвалидов					
		2021 г.		2022 г.		2023 г.	
Компенсирующая	нарушение речи	48,9	10,2	43,3	6,7	42,4	4,6
	задержка психического развития	14,3	44,3	15,6	49,2	15,6	30,2
	нарушения зрения	3,6	4,4	3,1	3,8	3,19	1,8
	нарушение опорно-двигательного аппарата	1,6	9,8	1,6	7,9	1,4	4,7
	нарушение слуха	0,7	4,0	0,4	0,7	0,61	1,8
	нарушения интеллекта	-	-	-	-	-	-
Комбинированная		30,8	25,3	36	28,9	35,9	17,6
Оздоровительная		0,2	2,1	,-	0,69	-	0,5

По данным статистики [3], структуре численности детей с ОВЗ в Оренбургской области преобладают дошкольники, обучающиеся в группах компенсирующей направленности, из них доля детей с нарушениями речи составляет в 2020 г. 49,06%, в 2023 г. сокращается до 42,4%.

Данные, представленные в таблице, показывают, что на протяжении указанного периода в структуре численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов Оренбургской области компенсирующая группа является многочисленной. Доля детей-инвалидов с нарушениями речи значительно меньше, она сокращается с 9,46 % в 2020 году до 4,6 % в 2023 году.

Режим пребывания ребенка в образовательном учреждении и условия образования определяются в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии.

Динамика численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, получающих дошкольное образование в группах компенсирующей, комбинированной и оздоровительной направленности в Оренбургской области за 2021-2023 гг. представлена в таблице.

Таблица – Динамика численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, получающих дошкольное образование в группах компенсирующей, комбинированной и оздоровительной направленности в Оренбургской области за 2021-2023 гг. [3]

Период	Численность детей с ОВЗ, чел.	Численность детей-инвалидов, чел.	Общая численность детей с ОВЗ и детей-инвалидов, чел.	В т.ч. численность детей с нарушениями речи, чел.	Доля детей с нарушениями речи, %
2021 г.	3524	902	4426	2646	59,7
2022 г.	3487	986	4473	2236	50,0
2023 г.	3389	1371	4760	2237	47,0

Данные таблицы показывают, общая численность детей с ОВЗ и детей-инвалидов в Оренбургской области возрастает на 334 чел. в 2023 году по сравнению с 2021 годом и составляет 4 760 чел. При этом численность детей с нарушениями речи в общей численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов сокращается на 12,7%, но по-прежнему это довольно существенная часть детей, т.е. около 50% детей нуждаются в логопедической помощи.

Соотношение численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в возрасте от 1-6 лет в Оренбургской области за 2021-2023 гг. представлено на рисунке.

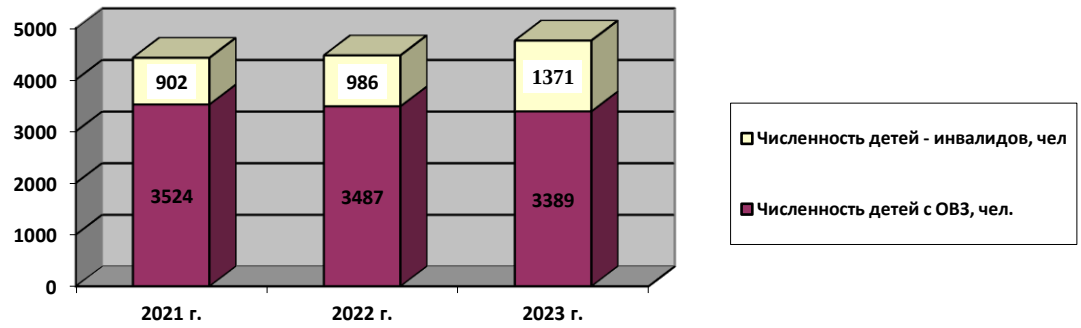


Рисунок – Соотношение численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в возрасте от 1-6 лет в Оренбургской области за 2021-2023 гг.

Динамика количества детей с нарушениями речи в общей численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в возрасте от 1-6 лет в Оренбургской области за 2021-2023 годы представлена на рисунке.

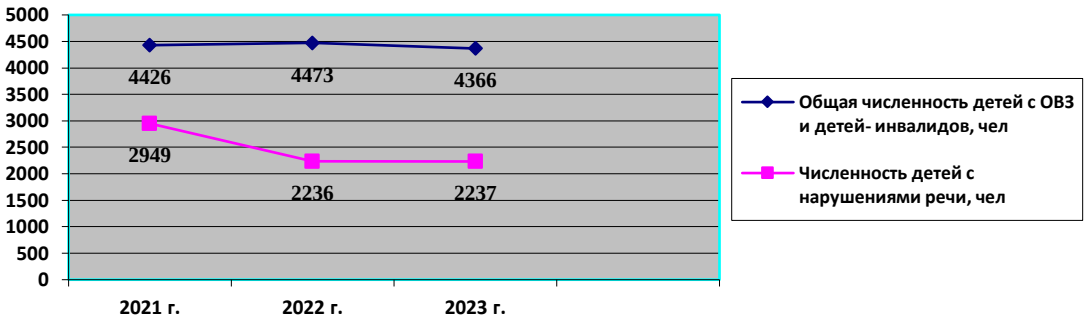


Рисунок – Динамика количества детей с нарушениями речи в общей численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в возрасте от 1-6 лет в Оренбургской области за 2021-2023 гг.

Отметим, что проблемные области логопедии широки и актуальны, рассмотрены в классических и современных научно-теоретических концепциях. Обратимся к некоторым достижениям теории и практики отечественной логопедии.

К примеру, проблемами коммуникации детей с речевыми нарушениями в раннем, дошкольном и школьном возрасте интенсивно занимались сотрудники лаборатории под руководством Г.В. Чиркиной. Актуальность проблематики определяется современными подходами к организации образовательного процесса детей с нарушениями речи, которые ориентированы не только на овладение академическим компонентом образования, но и на усиление роли жизненной компетенции, успешной социализации этих детей. Данные направления тесно связаны с состоянием коммуникативной компетенции детей с выраженной речевой патологией, так как ядро их дефекта определяет нарушение речевого общения, речевого взаимодействия со взрослыми и сверстниками [4]. Исследования лаборатории по выявлению и коррекции нарушений устной и письменной речи у детей с различными формами речевой патологии в разном возрасте не носили разрозненный характер, а основывались на единых теоретических позициях, сформулированных Р.Е. Левиной и Г.В. Чиркиной.

При изучении и устранении системных речевых нарушений в современной логопедии широко используются данные психолингвистики, основывающиеся на учении Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания.

Значительным вкладом в развитие организации логопедической помощи в системе образовательных учреждений явилась разработанная Р.Е. Левиной психолого-педагогическая классификация речевых нарушений. Известны труды и передовой опыт, представленный в работах М. М. Безруких, Т. Г. Визель, Л. С. Выготского, О. Е. Грибовой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, В. В. Лебединского, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, Т. Б. Филичевой, Т. В. Чиркиной и др. специалистов в области логопедии и смежных науках. Отрадно, что в настоящее время фундаментальные идеи логопедии получают новую жизнь.

В настоящее время в условиях модернизирующихся педагогических систем с применением новых образовательных и цифровых технологий, в традиционных и инклюзивных формах организации специального образования назрела потребность в специалистах нового поколения. Возросшая значимость логопеда в организации психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в развитии и обучении способствует росту требований к уровню его профессиональной компетентности и знаний смежных отраслей специальной педагогики, общей педагогики, психологии, медицины.

Как стать компетентным специалистом, профессионалом высокого уровня, любящим свое жизненное кредо, способным к постоянному развитию и оказанию логопедической помощи? Основными плоскостями профессиональной позиции человека выступают «деятельность – личность – общение». Структура профессиональной компетентности учителя-логопеда представляется нам через совокупность компетенций: общепрофессиональные (владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями); профессионально-специализированные (владение специфическими знаниями и умениями); технологические (освоение новых образовательных технологий); коммуникативные (установление доверительных взаимоотношений с обучаемыми и с коллегами); рефлексивные (регулирование личностных достижений, профессионального роста) [5]. Общеизвестно, что становление специалиста в любой области неразрывно связано с развитием его личности.

Черты личности логопеда – ответственность, мобильность, гибкость, творческий подход и другие – могут способствовать успешности его профессиональной деятельности. Профессиональное развитие неотделимо от личностного развития, что позволяет превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и творческой самореализации. Поэтому профессионализм логопеда определяется не только профессиональными качествами, но и личностными. Любой специалист, в том числе и

логопед, должен быть открыт к всевозможным новинкам, мобилен и быстро обучаем, уметь ориентироваться в потоке информации, вычленять важное для своей работы и применять инновационное на практике. Логопеду необходимо использовать междисциплинарный подход в области психологии, педагогики и медицины, что дает возможность преодолеть границы между отдельными дисциплинами, расширяет возможности взаимодействия и позволяет видеть ребенка «целостно».

В заключении отметим, что логопеду необходима постоянная работа над формированием и повышением профессиональных компетенций, по развитию личностных качеств, овладению инновационными технологиями обучения. Рефлексия профессиональной деятельности, самосовершенствование и саморазвитие будут способствовать формированию личности логопеда как профессионального, грамотного, успешного специалиста образовательного пространства.

Литература

1. Российский статистический ежегодник. 2024 : статистический сборник / Федеральная служба государственной статистики (Росстат). – Москва : Росстат, 2024. – 630 с.

2. Статистический ежегодник Оренбургской области. 2023 : статистический сборник / Оренбургстат. – Оренбург, 2023. – 464 с.

3. О результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2023 г. : Итоговый отчет министерства образования Оренбургской области. – URL: https://minobr.orb.ru (дата обращения: 29.04.2025).

4. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина // Дефектология. – 2017. – № 4. – С. 45-50.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» : Приказ Минтруда России от 13.03.2023 № 136н.

УДК 37.02

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КЛАССИФИКАЦИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

А. Р. Бурханова[1] – магистрант
И. И. Лейфа[2] – канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия
[1]annaburkhanova872@gmail.com
[2]iilblg@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены теоретические аспекты использования дидактических игр в образовательном процессе, их роль в формировании учебной, трудовой и социальной адаптации личности. Проанализированы концепции Л. С. Выготского, А. С. Макаренко и Г. К. Селевко, подчеркивающие значение игры в развитии воображения и социальных навыков. Особое внимание уделено проблеме классификации дидактических игр: сопоставляются подходы П. И. Пидкасистого, Т. Г. Рысевой, Л. В. Байбородовой и других исследователей, выявлены противоречия в терминологии и структурировании понятий. Авторы предлагают интегративный взгляд на дидактические игры как часть более широкой системы игровых технологий, характеризующихся дидактической целью, игровой формой и педагогическим контролем.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровые технологии, высшее образование, развитие личности

Игровая деятельность издавна рассматривается как один из эффективных механизмов

познания мира, формирования личностных качеств и социализации индивида. В современном образовательном процессе дидактические игры приобретают особое значение, становясь не только средством повышения мотивации учащихся, но и инструментом развития когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций. Теоретические концепции Л.С. Выготского, А.С. Макаренко и Г.К. Селевко подчеркивают, что игра служит фундаментом для становления учебной и трудовой деятельности. Однако, несмотря на общее признание ценности игровых методов, вопрос классификации и систематизации дидактических игр остается дискуссионным. Различные исследователи предлагают собственные подходы к определению понятия «дидактическая игра», ее целевой направленности и места в педагогическом процессе, что порождает терминологическую неоднозначность и методологические разногласия.

Объект исследования: теоретические концепции и классификации дидактических игр в контексте их роли в образовательном процессе.

Методы исследования: анализ научной и методической литературы по теме; сравнительный анализ подходов к классификации дидактических игр; синтез данных для выявления общих тенденций и противоречий в определении категориального аппарата.

Л.С. Выготский в книге «Психология развития ребенка» подчеркнул, что «полноценную трудовую деятельность можно сформировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную деятельность – только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у личности воображения и символической функции, как раз формирующихся в игре» [1].

А.С. Макаренко полагал, что между игрой и работой нет значительных отличий. Хорошая работа похожа на хорошую игру больше, чем на плохую работу. Различие между игрой и работой заключается в том, что работа представляет собой активное участие индивида в общественном производстве, направленное на создание материальных, культурных и социальных ценностей. Игра, в свою очередь, не направлена напрямую на достижение общественных задач, однако косвенно связана с ними, поскольку способствует формированию у человека физических и психических навыков, необходимых для выполнения трудовых функций [2].

Согласно Г.К. Селевко, игра преследует разнообразные педагогические цели, такие как образовательные, воспитательные, развивающие и социализирующие. Достижение названных целей прямо и косвенно способствует успешной учебной, социальной, межличностной и личностной адаптации студентов.

Образовательные цели включают в себя расширение кругозора, активное использование знаний в практической деятельности, развитие умений и навыков, необходимых для успешной работы, а также развитие общеучебных и трудовых навыков.

Воспитательные цели направлены на развитие самостоятельности, воли, формирование определенных ценностных установок, включая нравственные, эстетические и мировоззренческие, а также на развитие навыков сотрудничества, коллективизма и коммуникативности.

Развивающие цели игры включают развитие внимания, памяти, речи, мышления, способности сравнивать и аналогии, а также стимулирование воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии и рефлексии. Они также способствуют развитию навыков нахождения оптимальных решений и мотивации к учебной деятельности.

Социализирующие цели игры включают приобщение к нормам и ценностям общества, адаптацию к условиям окружающей среды, управление стрессом и саморегуляцию, обучение навыкам общения и даже психотерапевтический эффект. В этом контексте игра выступает как важный инструмент для формирования социальных связей и развития межличностных отношений. Кроме того, игровая деятельность способствует развитию эмоционального интеллекта, позволяя участникам лучше осознавать и регулировать свои эмоции, а также понимать чувства других людей [3].

К играм должны выдвигаться определенные требования, чтобы они не только захватывали внимание индивида, но и были полезны ему. По мнению А.С. Макаренко необходимо контролировать стремления ребенка, чтобы игры не стали самоцелью, и он не начал уклоняться от социальных обязанностей. Также во время игры должны формироваться те психофизические навыки, которые будут иметь прямое отношение к будущей профессиональной деятельности.

А.С. Макаренко говорил в первую очередь о детях во многих своих работах и лекциях, но им также была отмечена польза для использования игр не только для детей, но для взрослых, поэтому можно полагать, что правила, которые он вывел в своих лекциях возможно экстраполировать и на построение дидактических игр для студентов, новоявленных взрослых. Важным также остается вопрос о количестве проводимых игр. А.С. Макаренко подчеркивал, что избыток игрушек либо превращает детей в коллекционеров, либо же приводит к потере интереса к игровой деятельности [4].

При анализе понятия и сущности «дидактическая игра» были выведены некоторые особенности. Часть исследователей полагает, что игровые технологии включают в себя дидактические игры (П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров, Л.В. Байродова) [5, 6], другие придерживаются противоположного мнения – дидактическая игра не является структурным компонентом целого, а скорее вбирает в себя различные понятия (Т.Г. Рысева, А.Г. Кукушкина, О.В. Коновалова) [4, 7, 8], третьи и вовсе не включают дидактическую игру в классификацию игр (Г.К. Селевко) [2]. У четвертых понятие «дидактическая игра» является одновременно фундаментальным понятием, образующим подгруппы областей и, одновременно, частью целого (В.И. Андреев) [9].

Дидактическая игра (по определению, взятому из педагогического энциклопедического словаря Б.М. Бим-Бада) – это «специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры».

В статье И.Ф. Сергеевой приводится информация о следующей классификации дидактических игр согласно Т.Г. Рысевой: игровые приёмы, сюжетные игры, имитационные игры, ролевые игры и деловые игры [4].

У А.Г. Кукушкиной дидактические игры являются обширным понятием, включающим в себе классификацию игр по следующим признакам: по виду деятельности, по предметной области, по этапу педагогического процесса, по игровой методике, по количеству участников, по характеру познавательной деятельности и по времени проведения [7]. По игровой методике ее классификация частично совпадает с классификацией Т.Г. Рысевой – игры-драматизация, соревновательные, деловые и ролевые.

В классификации выдвинутой Л.В. Байбородовой дидактические игры являются частью игровых технологий и находятся в ряду с другими играми, выдвинутыми по характеру педагогического процесса: познавательные, воспитательные, развивающие, творческие (репродуктивные, продуктивные), диагностические, профориентационные, психотерапевтические. По характеру игровых действий она различает: сюжетные, ролевые, деловые, драматизации, имитационные, спортивные, военноприкладные, туристические [5].

П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров разделили игры на две ключевые ветви: искусственные и естественные, где дидактические игры не включают деловые, а идут им параллельно.

О.В. Коновалова, используя рисунок П.И. Пидкасистого, ошибочно озаглавила его «Классификация дидактических игр», что внесло еще большее осложнение дифференциации смежных понятий и определения категориального аппарата [6].

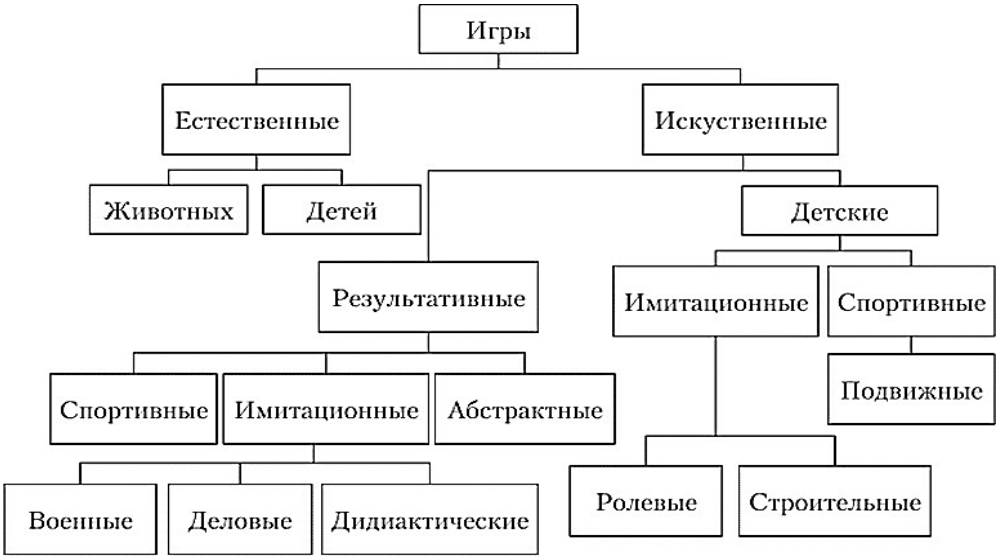


Рисунок – Классификация игр (П. И. Пидкасистый).

В классификации игр по Г.К. Селевко вовсе отсутствует понятие дидактических игр и вместо педагогического процесса игры группируются по признаку психологического процесса: обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические [3].

У некоторых исследователей (Д.А. Косяков, В.В. Кузнецов) можно отследить использование другого понятия как «педагогические игры», что скорее является попыткой подбора синонимического высказывания к «дидактическим играм», чем введением нового предметного понятия [10, 11].

В.И. Андреев в учебном курсе для творческого саморазвития обратил внимание на то, что игры можно разделить по их целевой ориентации на *дидактические, воспитывающие и контролирующие.* Дидактические игры позволяют углубить знания учащихся через организацию различных видов учебной деятельности в игровом контексте. Воспитывающие игры направлены на культивирование духовных, нравственных, эстетических ценностей, на взращивание социально и личностно-полезных качеств. Контролирующие игры позволяют выполнить функции контрольно-оценочной деятельности [9].

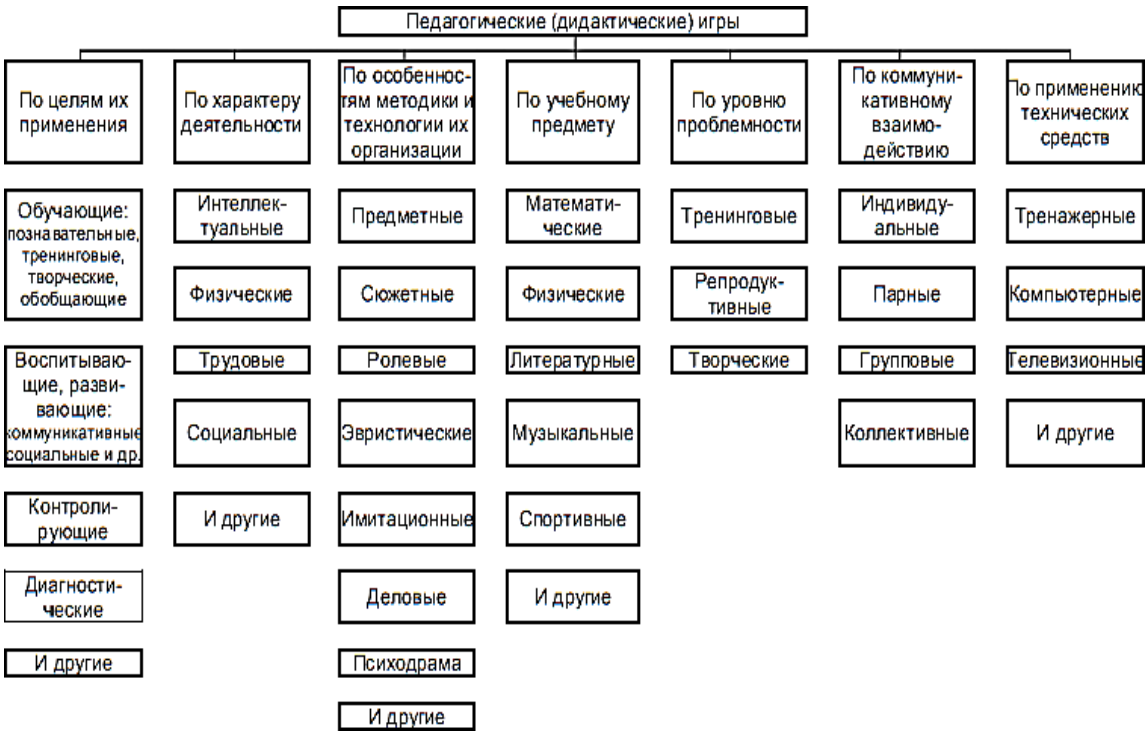


Рисунок – Классификация педагогических (дидактических) игр по В. И. Андрееву.

Более подробно В.И. Андреев рассмотрел дидактические игры, в которые, по особенностям методики и технологии их организации, включил предметные, сюжетные, ролевые, эвристические, имитационные, деловые, психодраматические и другие игры. Выражение «педагогические игры» он тоже использует как синоним к «дидактическим играм» [9].

Проведенный анализ теоретических подходов к пониманию дидактических игр позволил сделать ряд выводов. Во-первых, игра выступает ключевым фактором формирования личности, обеспечивая развитие абстрактного мышления, эмоционального интеллекта, социальных навыков и профессиональных компетенций. Концепции Л.С. Выготского, А.С. Макаренко и Г.К. Селевко едины в том, что именно через игру закладывается основа для успешного освоения учебной и трудовой деятельности. Во-вторых, классификация дидактических игр остается предметом научных дебатов: одни исследователи видят их частью более широкой системы игровых технологий, другие – самостоятельной категорией, объединяющей различные формы педагогического взаимодействия. Противоречия в терминологии и структурировании понятий подчеркивают потребность в унификации подходов, учитывающих как дидактические цели, так и возрастные и профессиональные особенности обучающихся.

Авторы статьи приходят к выводу, что дидактические игры следует рассматривать как интегративный элемент образовательного процесса, характеризующийся тремя ключевыми характеристиками: ориентацией на конкретные педагогические задачи, использованием игровой формы для активизации познавательной деятельности и контролем со стороны педагога. Это позволяет не только повысить мотивацию учащихся, но и обеспечить преемственность между игровой, учебной и профессиональной деятельностью.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования методик обучения, проектирования образовательных программ и повышения эффективности педагогических технологий.

Литература

1. Игна, О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени

доктора педагогических наук / Игна Ольга Николаевна. – Томск, 2014. – 42 с.

2. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 20 с.

3. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации : материалы Международной научной конференции. – Челябинск, 2011. – С. 140-146.

4. Коновалова, О. В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения / О. В. Коновалова // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Международной научной конференции. – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 35-36.

5. Педагогические технологии : в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под общей редакцией Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 258 с.

6. Смирнова, М. С. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе. Изучение историко-обществоведческого материала : учебное пособие для вузов / М. С. Смирнова, А. Н. Россинская, Л. Е. Штанова ; под редакцией М. С. Смирновой. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 196 с.

7. Кукушкина, А. Г. Методика организации игры / А. Г. Кукушкина. – Новгород : НовГУ, 2012. – 301 с.

8. Сергеева, И. Ф. История возникновения игровых технологий в процессе обучения иноязычному речевому общению / И. Ф. Сергеева, Е. С. Нораева // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2022. – № 1. – С. 19-27.

9. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

10. Косяков, Д. А. Игровые технологии обучения: применение и виды / Д. А. Косяков. – URL: https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obuchenija/igrovye-tehnologii-obuchenija/ (дата обращения: 10.10.2024).

11. Кузнецов, В. В. Введение в педагогическую деятельность : учебник и практикум для среднего профессионального образования / В. В. Кузнецов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 222 с.

УДК 373.2.

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Ю. Ю. Великанова – преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
МАОУ ДПО ИПК, г. Новокузнецк, Россия
velikanova_80@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена важности поддержки детских инициатив в дошкольном возрасте, ее влиянию на развитие ребенка и роли педагога в этом процессе. В статье рассмотрено, как педагоги могут создавать условия для проявления инициативы, а также обсуждается необходимость повышения компетенций педагогов в этой области, в том числе в ходе курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: дошкольное образование, детская инициатива, поддержка, повышение квалификации педагогов, личность ребенка

Дошкольный возраст – это период интенсивного развития личности, когда закладываются основы характера, развиваются познавательные интересы и социальные навыки. В этот период особенно важно создать благоприятную среду, способствуя

раскрытию возможностей каждого ребенка. Ключевым аспектом такой среды является поддержка детских инициатив.

Детская инициатива – это активная форма поведения ребенка, выражающая стремление к самостоятельности, познанию нового, обеспечению интереса к деятельности и общению, а также в помощи выдвижению собственных идей и планов. По мнению Т. Н. Зениной, инициатива является двигателем развития ребенка, стимулируя его к познанию окружающего мира, самовыражению и социализации. Автор утверждает, что развитие инициатив является ключевым аспектом формирования личности ребенка, его самосознания и социальной адаптации [1].

Основные компоненты детских инициатив:

Самостоятельность: стремление ребенка к независимости в выборе видов деятельности, материалов для решения задач обучения и воспитания.

Познавательная активность: любознательность, стремление к получению новых знаний и информации, желание решать вопросы и изучать окружающий мир.

Творчество: способность придумывать новые идеи, находить нестандартные решения, экспериментировать и самовыражаться.

Социальная активность: готовность к общению, взаимодействию со стороны сверстников и взрослых, участие в играх и мероприятиях.

Поддержка детских инициатив играет ключевую роль в развитии личности ребенка. Она оказывает положительное влияние на различные аспекты развития ребенка:

- инициатива стимулирует познавательную активность, способствуя формированию исследовательских способностей, развитию любознательности, расширению кругозора и внедрению новых знаний;
- проявленные инициативы приводят к появлению чувства уверенности в себе, удовлетворенности, радости от достигнутых результатов, что способствует формированию позитивной самооценки и развитию эмоционального интеллекта;
- инициативы способствует развитию навыков общения, сотрудничества, навыков договариваться, отстаивать свою точку зрения, а также осознавать свою роль в коллективе;
- поддержка инициативы формирует такие важные качества, как целеустремленность, настойчивость, ответственность, умение принимать решения и справляться с трудностями.

Пренебрежение детской инициативой или ее подавление может привести к негативным последствиям для развития ребенка:

- снижение познавательной активности (ребенок теряет интерес к образовательной деятельности, становится пассивным и безразличным к новым знаниям;
- низкая самооценка и неуверенность в себе (ребенок боится инициативы, проявляя страх перед неудачами, сомневается в своем выборе);
- трудности в общении и социальной адаптации (ребенок испытывает затруднения в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, становится замкнутым и некоммуникативным);
- развитие тревожности и страхов (ребенок постоянно принимает меры предосторожности, боится себя, избегает новых ситуаций);
- снижение творческих способностей (ребенок не высказывает идей, не проявляет оригинальности и креативности).

Педагог играет ключевую роль в создании благоприятной среды для развития детских инициатив. Его задача заключается в том, чтобы стимулировать любознательность дошкольников, поощрять вопросы детей, создавать условия для исследования и экспериментирования, обеспечивающих развитие познавательной активности. Ю.В. Илюхина акцентирует внимание на необходимости учитывать особенности каждого ребенка, его интересы и внимание при планировании образовательной деятельности [2]. Педагогу необходимо предоставлять возможности для самовыражения детей через различные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование, музыка, театр), что способствует развитию творческих способностей. В том числе, педагогу необходимо активно

организовывать совместные игры, проекты, обсуждения, направленные на развитие социальных навыков и умений взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, предоставлять детям возможность для самостоятельного решения задач. Важно, чтобы дети чувствовали себя комфортно и безопасно, чтобы не боялись предлагать свои идеи и экспериментировать. Для этого педагогу необходимо признавать и ценить усилия и достижения детей, при этом важно оценивать усилия ребенка, его отношение к делу, его творческий подход, а не только конечный результат.

Педагоги часто допускают ошибки, такие как чрезмерный контроль, игнорирование интересов детей и критику инициатив, подавление самостоятельности. Недостаточное внимание к индивидуальным интересам детей, ориентация исключительно на программные требования, ведет к снижению мотивации и активности в образовательном процессе. Одной из ошибок педагогов является недостаточное внимание к организации развивающей предметно-пространственной среды: ограниченность развивающей среды, отсутствие необходимых материалов приводит к невозможности для самовыражения детей, проявлению творческих способностей, любознательности. Развивающая среда должна быть не просто набором материалов, а динамично развивающимся пространством, стимулирующим познавательную активность, творчество и самостоятельность детей [3]. Для исправления выявленных ошибок необходим самоанализ, повышение квалификации и учет личности каждого ребенка. Педагогическим работникам важно развивать коммуникативные навыки, планировать занятия с учетом интересов детей и создавать стимулирующую среду.

В современных условиях дошкольного образования, где главным приоритетом является развитие активной и самостоятельной личности ребенка, особая роль отводится совершенствованию компетенций педагогов, необходимости постоянного профессионального роста педагогов, связанного с освоением новых подходов и технологий в области дошкольного образования [4]. Это обусловлено требованиями к качеству образовательного процесса и необходимостью перехода к новым тенденциям в педагогике. Курсы повышения квалификации на базе МАОУ ДПО «Института повышения квалификации» предоставляют педагогическим работникам необходимые знания, навыки и инструменты для эффективной поддержки детских инициатив. Преподавателями кафедры дошкольного и начального образования МАОУ ДПО ИПК разработаны и успешно реализованы дополнительные профессиональные программы «Поддержка детской инициативы и самостоятельности в образовательном процессе дошкольной образовательной организации» и
«Проектирование занятий и режимных процессов в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО с учетом поддержки детской инициативы и самостоятельности»

Данные программы направлены на совершенствование профессиональных компетенций слушателей, необходимых для поддержки детской инициативы и самостоятельности в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. В рамках программ особое внимание уделяется освоению передовых методик и технологий, стимулирующих развитие детских инициатив. Основными направлениями повышения квалификации в этой области являются: теоретические основы современного дошкольного образования, включая более глубокое понимание поддержки детского инициативы, способов и направлений поддержки детской инициативы и субъектности в режимных процессах и на занятиях, так как по мнению Забзеевой В. А., даже такие, казалось бы, рутинные процедуры, как утренний прием детей, организация питания или прогулка, могут стать мощным инструментом для развития самостоятельности, активности и творчества дошкольников [5]. В том числе, в программах курсов повышения квалификации особое внимание уделяется изучению специфики организации развивающей предметно-пространственной среды, способствующей раскрытию способностей каждого ребенка. Программы предусматривают развитие навыков эффективного взаимодействия с детьми, основанных на принципе недирективной помощи, позволяющей педагогам оказывать поддержку, сохраняя при этом свободу выбора и инициативу ребенка. Не менее важным элементом программ является

развитие у педагогов навыков профессиональной рефлексии и самоанализа. Слушатели анализируют свою педагогическую практику, выделяют сильные и слабые стороны, а также разрабатывают стратегии для дальнейшего профессионального роста, определяя «точки роста» для поддержки самостоятельности и инициатив детей в образовательном процессе.

Оценка эффективности таких курсов повышения квалификации многогранна. Во-первых, оценивается повышение уровня знаний и навыков педагогов, их способность применять эти знания на практике. Во-вторых, проводится анализ изменений в педагогической практике, внедрение новых методик и пересмотр подходов к организации образовательного процесса. В-третьих, по отзывам слушателей, происходит повышение мотивации и уверенности педагогов, что отражается в их более активном участии в методической работе, обмене опытом с коллегами, а также в улучшении взаимодействия с детьми, что выражается активном проявлении детской инициативы и самостоятельности в образовательном процессе.

Детские инициативы в дошкольном возрасте является ключевым фактором успеха развития ребенка. Она оказывает положительное влияние на когнитивное, эмоциональное, социальное и личностное развитие, формирует основы для дальнейшего обучения и самореализации.

Поддержка детской инициативы – многогранная и ответственная задача, требующая от педагогов не только сохранения знаний и профессиональных умений, но и постоянных стремлений к самосовершенствованию и творческой поддержке образовательного процесса.

Инвестиции в повышение квалификации педагогов в области поддержки детских инициатив – это инвестиции в будущее наших детей, в будущее нашей страны. Создавая благоприятную среду для развития детских инициатив, мы закладываем фундамент для формирования развитой личности, способной к самореализации, творчеству и успешной жизни.

Литература

1. Зенина, Т. Н. Детская инициатива в ДОО: от теории к применению : учебно-методическое пособие / Т. Н. Зенина. – Москва : Национальное образование, 2020. – 144 с.

2. Илюхина, Ю. В. Современные подходы к развитию инициатив детей дошкольного возраста : методическое пособие / Ю.В. Илюхина – Самара : Издательство ООО «Порто-Принт», 2023. – 122 с.

3. Новоселова, С. Л. Развивающаяся предметно-пространственная среда детства: психолого-педагогические основы проектирования / С. Л. Новоселова – Москва : Айрис-пресс, 2020. – 240 с.

4. Ежкова, Н. С. Теоретические основы дошкольного образования : учебник для среднего профессионального образования / Н. С. Ежкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 183 с.

5. Зебзеева, В. А. Организация образовательной деятельности дошкольников в режимных процессах / В. А. Зебзеева – Москва : ТЦ «Сфера», 2024. – 112 с.

УДК 376.36:[373.291:159.942.5]

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В. А. Волкова – канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО МелГУ, Запорожская обл., г. Мелитополь, Россия
vera_bar@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы эмоциональной готовности старших дошкольников с ОНР к обучению в школе. Отмечаются особенности эмоционального развития детей с ОНР, основные проблемы, с которыми могут столкнуться такие дети; приведены данные констатирующего эксперимента, выделены критерии и

показатели эмоциональной готовности к школе и условия повышения уровня эмоциональной готовности детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

Ключевые слова: эмоциональная готовность, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, самооценка, тревожность

Введение. В современном обществе, где образование является ключевым фактором личностного и общественного развития, важным аспектом выступает успешная адаптация детей к условиям школьного обучения. Особенно это касается детей с общим недоразвитием речи, для которых поступление в школу может стать стрессовой ситуацией, способной негативно сказаться на их эмоциональном состоянии и учебной активности. Вопрос эмоциональной готовности приобретает особую значимость, так как низкий уровень речевой подготовки может приводить к чувству неполноценности, затруднениям в коммуникации и, как следствие, к возникновению тревожности и страха перед новой образовательной средой.

Теоретические основы исследования составили: положение о взаимовлиянии и единстве эмоционального развития ребенка Л. С. Выготского; концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина). Проблемой развития эмоционального состояния детей с общим недоразвитием речи занимались также С. В. Дель, И. Ю. Кондратенко, В.Г. Колягина, Н.С. Марцун, О.В. Серебрякова, О.Н. Тверская, Н.М. Трубникова, Т.Б. Филичева и другие.

Объекты и методы. Объектом исследования является эмоциональная готовность старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе. Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы, обобщение; эмпирические – педагогический эксперимент,

Ожидаемый обществом тип поведения человека связан с его способностями анализировать собственные переживания, понимать эмоции других людей, грамотно использовать эту информацию для дальнейшей жизни, что требует от человека высокого уровня развития эмоциональной сферы [1]. Эмоциональная готовность к обучению в школе – это сложный и многофакторный процесс, который включает в себя как личные, так и социальные аспекты развития ребенка. Она охватывает способность детей адаптироваться к новому окружению, отражая их уверенность в собственных силах и готовность к взаимодействию с окружающими.

Успешная адаптация и обучение детей с общим недоразвитием речи в школе требуют индивидуализированного подхода и поддержки со стороны педагогов и психологов, что делает этот процесс особенно актуальным для создания благоприятных условий для их развития.

Рассматривая особенности и компоненты эмоционального развития старших дошкольников, мы придерживаемся подхода А. А. Неверовой, согласно которого эмоциональное развитие старшего дошкольника означает готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем [2, с. 103]. Г. А. Баранова отмечает, что может произойти установление устойчивого отрицательного эмоционального отношения к сверстникам [3]. На основе этого обозначается крайне важная задача, встающая перед окружающими старших дошкольников взрослыми – педагогами, психологами, родителями – задача по установлению у детей положительного эмоционального отношения к сверстникам.

Основываясь на исследованиях ведущих педагогов и психологов: Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Н. И. Гуткиной, А. В. Запорожца, Г. А. Урунтаевой, были выделены следующие критерии и показатели сформированности эмоциональной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи:

Когнитивный критерий (представления ребёнка о школе отличаются полнотой и точностью, знанием всех существенных сторон; ребенок выделяет главное, устанавливает связи между отдельными явлениями, делает верные выводы и обобщения.

Эмоционально-мотивационный критерий (у ребенка проявляется определенное отношение к школе, обучению: желание стать учеником, учиться; осознание учения в школе как способа достижения взрослости; ребенок показывает интерес к самостоятельной деятельности, близкой к учебной (рассматривание книг, использование дидактических игр).

Деятельностный критерий (ребенок проявляет любознательность в виде углубленного интереса к предметам (их строению, назначению, способу использования); у ребенка проявляется потребность узнать о неизвестном, разобраться в сложном, приобрести новые умения.

С учётом критериев и показателей был подобран комплекс диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности эмоциональной готовности к обучению в школе у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: методика «Отношение ребенка к обучению в школе» (Р. С. Немов); методика исследования эмоции обучения у старших дошкольников (М. Р. Гинзбург); методика «Детские вопросы» (К. М. Рамонова); методика «Сказка» (Н. И. Гуткина).

В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Диагностика проводилась индивидуально с каждым воспитанником. Анализ результатов показал: у 10% детей было выявлено преобладание учебных эмоций; у 35% испытуемых было выявлено преобладание внешних эмоций; у 5% испытуемых было выявлено преобладание позиционных эмоций; у 0% детей было выявлено преобладание социальных эмоций; у 17,5% детей было выявлено преобладание оценочных эмоций; у 35% испытуемых было выявлено преобладание игровых эмоций. Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о преобладании у большинства воспитанников 6-7 лет с общим недоразвитием речи (экспериментальная и контрольная группы) низкого уровня сформированности эмоциональной готовности к школе. У воспитанников отсутствуют полные и корректные представления о школе и учении, не сформированы учебные эмоции.

Обсуждение результатов. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДОО) [4] подчеркнута необходимость развития у дошкольников эмоциональной отзывчивости и сопереживания, социального и эмоционального развития, воспитания гуманных чувств и отношений, а также усвоения и присвоения принятых в российском обществе норм, правил поведения и морально-нравственных ценностей, как показателей общей культуры человека.

Значительного внимания со стороны педагогов и родителей требуют дети, имеющие различные виды нарушений речевого развития, в частности дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые испытывают затруднения в понимании чужих и своих эмоций, о чем писали Т.Б. Филичева [5], А. А. Чубисова [6] и другие исследователи. Еще одной значимой особенностью является то, что такие дети затрудняются в подборе необходимых лексических средств для вербализации эмоциональных состояний.

Основные проблемы, с которыми могут столкнуться дети с общим недоразвитием речи:

1. Повышенный уровень тревожности и стресса. Результаты исследований показывают, что дети с нарушениями речи чаще подвержены речевым и эмоциональным стрессам, что может затруднять их готовность к учебной деятельности.

2. Низкая самооценка. Из-за трудностей в общении дети могут сталкиваться с негативными социальными взаимодействиями, что приводит к формированию низкой самооценки и негативного восприятия себя, что в свою очередь повлияет на их эмоциональную устойчивость.

Для повышения уровня эмоциональной готовности детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе необходимо создание следующих условий:

1. Создание комфортной эмоциональной атмосферы в образовательной среде, способствующей самовыражению ребенка и обеспечивающей его эмоциональную безопасность.

2. Внедрение специальных программ по развитию эмоционального интеллекта, адаптированных для детей с речевыми нарушениями, что поможет им лучше понимать свои эмоции и эмоции окружающих.

3. Стимулирование вербальной активности через игровые и арт-терапевтические техники, позволяющие детям более свободно выразить свои чувства и эмоции.

4. Поддержка со стороны педагогов и родителей, которые должны оказывать внимательное сопровождение, понимание и помощь детям в преодолении возникших эмоций и трудностей.

Современные технологии могут играть важную роль в поддержке детей с общим недоразвитием речи. Они могут способствовать как речевому, так и эмоциональному развитию. Это такие направления:

1. Программное обеспечение для обучения. Существуют различные приложения и программы, которые помогают детям улучшать свои речевые навыки через игры и интерактивные задания, что делает обучение более увлекательным.

2. Онлайн-платформы для общения. Использование видеозвонков и чат-комнат может помочь детям практиковать свои навыки общения в менее стрессовой среде, что способствует их уверенности.

3. Адаптивные технологии. Специальные устройства и программное обеспечение могут быть использованы для более легкого выражения эмоций и потребностей, что может уменьшить фрустрацию ребенка.

Создание благоприятной образовательной среды с акцентом на эмоциональное развитие детей в сочетании с речевой терапией может положительно сказаться на готовности детей с общим недоразвитием речи к школе.

Вовлечение детей в различные социальные и игровые мероприятия может значительно помочь в развитии их социальных навыков и улучшении эмоционального состояния. Среди них:

1. Командные игры. Игры, где нужно работать в команде, помогают детям учиться взаимодействовать, делиться и договариваться с другими.

2. Творческие занятия. Художественные и музыкальные занятия могут быть эффективными для выражения эмоций, что позволяет детям находить альтернативные способы общения и самовыражения.

3. Мастер-классы и кружки. Участие в различных кружках по интересам помогает детям расширять круг общения и уверенно чувствовать себя в разных социальных ситуациях.

4. Регулярные занятия. Программы лечебной педагогики, направленные на развитие речи и эмоциональной сферы, могут быть адаптированы под индивидуальные нужды ребенка.

5. Групповые проекты и тренинги. Социальная активизация через участие в групповых занятиях с другими детьми, имеющими похожие проблемы, позволят детям легче справляться с ощущением одиночества.

Введение специальных психологических тренингов и развивающих занятий может существенно повысить уровень эмоциональной готовности детей, помогая им адаптироваться к новым условиям.

Важнейшей составляющей успешной адаптации детей является активное участие родителей и педагогов. Крайне важно формировать командный подход в работе, чтобы обеспечить комплексную поддержку ребенку.

Выводы. Эмоциональная готовность детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе имеет свои особенности, которые значительно отличаются от таковых у сверстников с нормальным речевым развитием. Эти особенности проявляются в более высоком уровне тревожности, затруднениях в социальных взаимодействиях и недостаточной самооценке. Такие дети часто испытывают повышенный уровень тревожности и неуверенности, что связано как с недостаточной речевой компетенцией, так и с трудностями в социальном

взаимодействии. Эмоциональная поддержка и адекватная среда для общения способствуют не только снижению внутреннего напряжения, но и формированию положительного отношения к учебному процессу, что является основополагающим для успешной интеграции в школьную жизнь.

Литература

1. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2021. – 450 с.

2. Неверова, А. А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста / А. А. Неверова // Актуальные вопросы современной психологии : материалы III Международной научной конференции. – Челябинск, 2023. – С. 102-106.

3. Баранова, Г. А. Эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Г. А. Баранова. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2013. – 70 с.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (редакция от 17 февраля 2023). – URL: https://dou12krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/federalnyy_gosudarstvennyy_obrazovatelnyy_standart_doshkolnogo_obrazovaniya_17.02.2023.pdf (дата обращения: 27.04.2025).

5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2022. – 224 с.

6. Чубисова, А. А. Коррекция недочетов лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи / А. А. Чубисова // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. – Тверь : Тверской государственный университет, 2023. – С. 234-238.

УДК 373.24/636.093

ЖИВОТНЫЙ МИР И ОПАСНОСТЬ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА: УРОК ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

И. В. Гавриленко – канд. ветеринар. наук, доцент
ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ, г. Красноярск, Россия
giv2710@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено проведение урока для детей старшего дошкольного возраста детского сада города Красноярск, с целью обсуждения опасностей, которые могут нести домашние и дикие животные, а также насекомые для человека.

Ключевые слова: дошкольники, безопасность, урок для дошкольников, животные, насекомые, человек, опасность от животных, укусы животных, укусы насекомых

В настоящее время животные совершенно разных видов могут содержаться в домашних условиях. Дети очень любят котов, собак, а также всевозможных грызунов, птиц, насекомых. Разнообразие диких животных, которыми славится город Красноярск: суслики, белки, бурундуки, не оставят никого равнодушным. Но, так ли безопасны все виды животных? Чем могут угрожать на вид безобидные суслики или белки? Почему кошек и собак нельзя злить? – эти и многие другие вопросы обсудили доцент кафедры анатомии, патологической анатомии и хирургии Гавриленко Ирина Владимировна, с воспитанниками старшего дошкольного возраста группы «Енот», детского сада №4 города Красноярск (см. рисунок).

Рисунок – Гавриленко И. В. (автор) с воспитанниками группы «Енот»

В начале образовательного урока детям предоставили возможность поделиться, у кого есть домашние животные, а также обсудили вопрос, каких животных можно встретить, гуляя по городу. Красноярцам знакомы с детства местные достопримечательности, которые находятся в черте города, и любой житель с удовольствием посещает такие природные парки, как: эко-парк Гремячая грива; эко-парк Юдинская долина; остров Татышев – рекреационная зона в центре Красноярска; национальный парк Красноярские Столбы. Любой человек может в «дикой природе» не выезжая за пределы города наблюдать за жизнью животных, таких как: суслики, белки и бурундуки. В национальном парке «Столбы» - можно даже встретить диких животных, которые часто выходят к людям: косули, маралы, лоси, медведи, глухарь, соболь, лисы, и другие. В связи с многообразием дикой фауны, детям необходимо знать всю опасность, которую несут животные и насекомые для человека. После обсуждения животных, детям была предложена «памятка» поведения при встрече с дикими животными (рисунок 2 [1]). Обсуждение возможного контакта с диким животным на прогулке (в лесной зоне) – у детей вызвало множество вопросов, и переросло в дискуссию (рисунок 3).

Рисунок – Памятка поведения при встрече с дикими животными [1]

Рисунок – Обсуждение вопросов

Далее перешли к обсуждению опасности от бродячих собак, и выяснили, что:

1. Собака – может быть агрессивной, броситься в самый неожиданный момент.
2. Не поддается контролю – редко, когда слушают и понимают команду.
3. Могут укусить, и даже разорвать человека.
4. Раны – это источник заражения, могут заразить при укусе бешенством.
5. Часто собираются в стаи по 5-6 особей. В этот период собаки особенно агрессивны.
6. Животные являются переносчиками многих опасных заболеваний.
7. Являются переносчиками: блох, лишай, чесотка.

Опасность от кошек может заключаться в следующем: болезнь кошачьих царапин; бешенство, блохи, чесотка, лишай, токсокароз и другие гельминты.

Опасность от птиц также обсуждалась. Не рекомендуется: кормить птиц из рук, трогать птиц, особенно тех, которые лежат на земле, специально ходить там, где скопление птиц. Птичий помет на обуви – может быть опасен. Слюна птиц может быть опасна. Важно помнить, что птицы являются переносчиками заболеваний: орнитоз, и туберкулез.

Опасность от сусликов, белок, бурундуков: бешенство, гельминты, туляремия, листериоз. Нельзя - трогать, гладить, доводить до укусов и царапин.

В конце урока посмотрели фото, на котором изображены укусы от насекомых, и кратко обсудили какие насекомые могут нести опасность для человека, и как распознать по укусам, какое насекомое напало на человека (рисунок 4) [2].

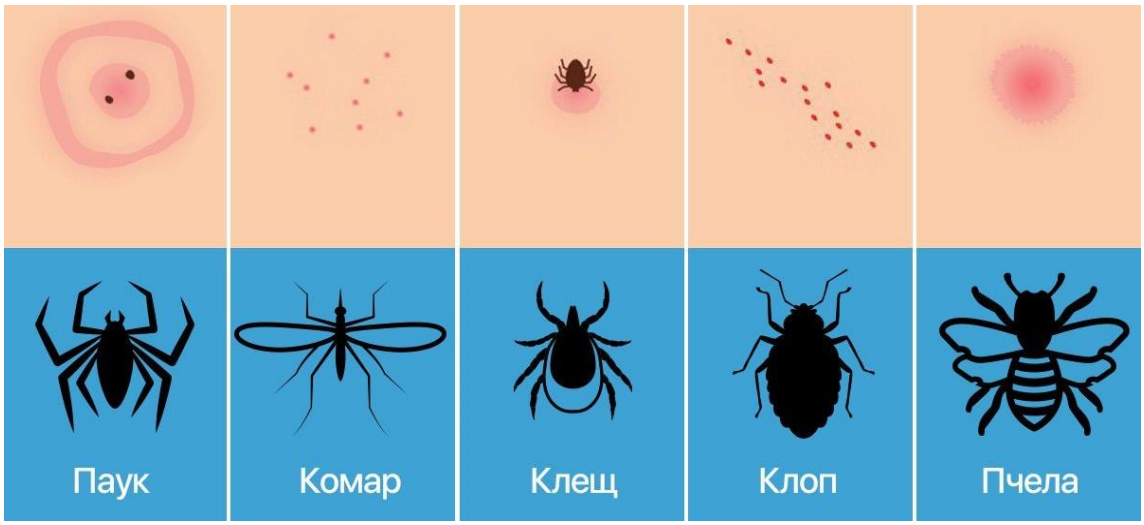


Рисунок – Виды укусов насекомых [2]

Таким образом, в заключении хотелось бы отметить, что обсуждение опасности от животных и насекомых, с использованием доступных методов и материалов, в рамках обучающих занятий, носит положительных характер на детей старшего дошкольного возраста, и помогает лучше воспринимать новую информацию [3]. Профориентация дошкольников – это новое, современное направление в психологии и педагогике. Его активно стали использовать ВУЗы в рамках профориентационной работы, Красноярский государственный аграрный университет не стал исключением [4], и преподаватели стараются по-возможности донести детям от младшего дошкольного, до старшего возрастов всевозможные темы, которые касаются животных и человека.

Литература

1. Памятка поведения при встрече с дикими животными // Главное управление МЧС России по Ульяновской области. – URL: https://73.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/4577415 (дата обращения 16.02.2025).

2. Укусы насекомых или как избежать последствий // Департамент здравоохранения. – URL: https://dzhmao.ru/info/articles/ukusy-nasekomykh-ili-kak-izbezhat-posledstviy/ (дата обращения 16.02.2025).

3. Гавриленко, И. В. Мастер-класс как метод восприятия информации дошкольниками / И. В. Гавриленко // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке : сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции, Киров, 20 мая 2024 года. – Киров : Вятский государственный агротехнологический университет, 2024. – С. 8-11. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68003485 (дата обращения 16.02.2025).

4. Гавриленко, И. В. Профориентация дошкольников / И. В. Гавриленко // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы международной научно-практической конференции, Красноярск, 18–20 апреля 2023 года. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2023. – С. 78-80. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=56734798 (дата обращения 16.02.2025).

УДК 376.37

К ВОПРОСУ О ЕДИНСТВЕ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Д. И. Герасимишина[1] – магистрант
Т. С. Ручица – ст. преподаватель кафедры СДО
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, Россия
[1]dgera19122001@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи. Обосновывается взаимосвязь между общим недоразвитием речи и слоговой структурой слова. Отмечена важность проведения диагностической работы с детьми-логопатами. Рассмотрены различные методики, направленные на исследование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: слоговая структура слова, исследование, методики, общее недоразвитие речи

Вопросами диагностики и коррекции слоговой структуры слова занимаются многие современные педагоги, такие как З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, С.Е. Большакова, В.А. Ковшиков, Т.А. Ткаченко, Н.С. Четверушкина и другие [1].

Н.С. Жукова представила периодизацию формирования слоговой структуры слов, как в норме, так и у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, Т.А. Титова раскрывают наиболее распространённые нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР и описывают различные варианты её искажений. З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Л.С. Ванюкова, Т.А. Титова, Н.С. Четвертушкина разработали практические методики логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи [2].

Об актуальности данной проблемы говорит тот факт, что своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для становления полноценной личности ребёнка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе. Любые искажения слогового состава слов у детей может сохраниться в школьном возрасте, негативно влияя на весь процесс обучения чтению и письму. В связи с чем, особую значимость проблема преодоления нарушений слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи приобретает в условиях детского сада, как подготовительной ступени в обучении грамоте.

Анализ теоретических источников показывает, что у ребёнка предшкольного возраста с ОНР наблюдается отставание в появлении активной речи, бедный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность развития фонематического слуха и частые нарушения звукопроизношения. Специалисты отмечают стойкость данного дефекта, низкую динамику его преодоления. В ходе обучения речи обнаруживается, что овладение слоговой структурой слова представляет для них особенно большую трудность и требует специального внимания со стороны учителя-логопеда в процессе коррекционно-развивающей работы [3].

В своей практике учитель-логопед должен опираться на принцип единства диагностики и коррекции. Невозможно вести эффективную коррекционную работу, не зная об уровне развития ребёнка. Трудно или невозможно подобрать необходимые методы и приёмы для проведения логопедических занятий, если у педагога нет полных данных, полученных в результате диагностики, о причинах и характере нарушения дошкольника, его индивидуальных особенностях, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми [4, с. 14].

Таким образом, любые корригирующие мероприятия следует начинать с полного обследования речевого развития ребёнка. То есть без проведения диагностики нельзя будет построить образовательный маршрут для коррекционно-развивающей работы, так как в ходе логопедического исследования специалист получает более подробную картину речевого дефекта [5].

Важно отметить, что обследованию слоговой структуры слова предшествует обследование состояния крупной и артикуляционной моторики ребёнка, его пространственной ориентировки, звукопроизношения.

Учителя-логопеды применяют в своей практической работе методики диагностики ведущих педагогов, таких как Т.Б. Филичёвой, Г.В. Чиркиной, Е.Ф. Архиповой, О.А. Безруковой, А.К. Марковой для исследования всех компонентов речевой системы.

Так же в диагностическом обследовании следует использовать методики следующих авторов: В.М. Акименко, Т.А. Ткаченко, Ф.Ф. Рау. Данные методики позволяют комплексно оценить развитие слоговой структуры слова, звукопроизношения, фонематического слуха, грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

С целью изучения уровня развития слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с ОНР проводилось исследование с применением методик А.К. Марковой, В.М. Акименко и Т.А. Ткаченко.

Стоит отметить, что методика А.К. Марковой [6] является ведущей при обследовании слоговой структуры слова у детей с речевыми проблемами. В основу положено обследование грамматического строя речи, произношение слов с различной слоговой структурой изучается с учётом её возрастающей сложности. При помощи данной методики можно узнать степень доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения;

обнаружить способность употреблять слова простой и сложной слоговой структуры в составе минимального контекста, основных черт и объема возможных деформаций при различных способах использования слов.

Методика В.М. Акименко [7] позволяет дифференцировать ошибки, когда ребёнок произносит слова различной слоговой структуры со стечением согласных в начале, середине и конце слова, многосложные слова и слова, состоящие из сходных звуков. По результатам обследования нарушения слоговой структуры слова определяется уровень сформированности, всего их – 5, где первый (низкий), пятый уровень (высокий).

Методика Т.А. Ткаченко «Обследование нарушений слоговой структуры слова» способствует развитию фонематического восприятия, положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [8]. Она предлагает отвести нарушению слоговой структуры особое место как при обследовании детей с речевым нарушением, так и в процессе коррекционно-педагогического воздействия. В основу методики положены следующие принципы развития слоговой структуры слова: работа учителя-логопеда над слоговой структурой должна осуществляться в тесной связи с лексическими и грамматическими значениями слова; коррекция фонематического образа слова должна проходить параллельно с уточнением и закреплением его лексического значения. Предлагается рассматривать нарушение слоговой структуры как одно из следствий глубокого недоразвития фонематического восприятия, что, в свою очередь, свидетельствует о наличии ОНР. По результатам обследования нарушения слоговой структуры слова определяется исходный уровень развития.

Базой исследования являлось Государственное казённое дошкольное образовательное учреждение «Детский Сад № 289 комбинированного вида городского округа Донецк» Донецкой Народной Республики. Группа детей была разделена на экспериментальную и контрольную. По результатам обследования были получены данные, свидетельствующие о том, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР, принимавших участие в исследовании, был выявлен средний уровень развития слоговой структуры слова: у 60% детей из экспериментальной группы и у 80% детей контрольной группе. В экспериментальной группе 40% детей имеют низкий уровень развития слоговой структуры слова, а в контрольной – 20%; Высокий уровень развития в обеих группах не выявлен. Можно заключить, что у детей с ОНР отмечается низкий и средний уровни сформированности слоговой структуры слова, дети совершают ошибки при употреблении длинных и малознакомых слов, переставляют слоги или пропускают их. В связи с чем с детьми с ОНР необходимо провести коррекционно-развивающую работу по развитию речеслухового восприятия, слуховой памяти, оптико-пространственной ориентации, чувства ритма и правильного произношения слов разной слоговой структуры.

Важно отметить, что обследование слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи проводится с учётом общего уровня речевого развития ребёнка, его интеллектуальных возможностей и возраста.

Далее с детьми экспериментальной группы будет вестись коррекционно-развивающая работа с использованием авторского проекта (краткосрочный, практико-ориентированный) «Слонёнок-Слоговичёк» по формированию слоговой структуры слова с применением традиционных и инновационных логопедических технологий.

Участники проекта: учитель-логопед, дети (старшие дошкольники (5-6 лет) с ОНР III уровня) и родители (законные представители).

Цель проекта: создать условия для успешного формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

– Развивать и совершенствовать речеслуховое восприятие, фонематическое восприятие.

– Готовить детей к освоению ритмической структуры слова.

– Учить произносить слова простого и сложного слогового состава. Развивать слоговой анализ и синтез.

– Повысить интерес родителей к проблеме развития речи своих детей.

Используемые логопедические технологии: игровые, кинезиологические, информационно-коммуникационные технологии.

Ожидаемый результат. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня научатся воспроизводить слова различной слоговой структуры. Привлечение родителей к сотрудничеству с дошкольным учреждением по коррекционно-логопедическому направлению.

Ожидается, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня научатся правильно воспроизводить слова различной слоговой структуры, уровень речеслухового восприятия, слуховой памяти, оптико-пространственной ориентации, чувства ритма приблизится к возрастной норме.

Из вышеизложенного следует, что для коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нужна глубокая диагностика, которую проводит учитель-логопед, опираясь на методики практикующих коллег, апробируя их. Далее вся коррекционно-развивающая работа с детьми будет направлена на развитие речеслухового восприятия, слуховой памяти, оптико-пространственной ориентации, чувства ритма и правильного произношения слов разной слоговой структуры.

Характер логопедического воздействия при формировании или развитии слоговой структуры слова определяется уровнем речевого развития ребёнка. Для составления плана коррекционных занятий необходимо учитывать ведущую деятельность детей-логопатов, использовать системный подход, для эффективности можно разработать долгосрочный или краткосрочный проект.

Литература

1. Вдовина, И. А. Особенности воспроизведения слоговой структуры слова детьми с ОНР / И. А Вдовина // Логопед. – 2012. – № 2. – С. 11-18.

2. Курдвановская, Н. В. Формирование слоговой структуры слова. Логопедические задания / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 87 с.

3. Уварова, Т. Б. Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР и её коррекция с помощью фонетических ритмо-рифмовок / Т. Б. Уварова // Конференциум АСОУ. – 2018. – № 3. – С. 341-348.

4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев. – Москава : Академия, 2002. – 272 с.

5. Карауш, И. С. Методологические основы диагностики сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. С. Карауш, М. А. Былинкина // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 389-391. – URL: https://moluch.ru/archive/445/97877/ (дата обращения: 01.03.2025).

6. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения : методические рекомендации / А. К. Маркова. – Москва : Педагогика, 1974. – 239 с.

7. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов на Дону : Феникс, 2015. – 45 с.

8. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова : альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет к пособиям «Учим говорить правильно» / Т. А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2004. – 40 с.

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

А. В. Данилкина[1] – преподаватель кафедры ТиМДНиСО
Д. В. Костяева[2] – студент
ФГБОУ ВО Калужский государственный университет
имени К. Э. Циолковского, г. Калуга, Россия
[1]danilkina.ania@yandex.ru
[2]kostyaeva2003v@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования арт-педагогических видов деятельности при коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Автором рассматривается актуальность темы, описываются возможные виды нарушений связной речи у детей данной нозологической группы, а также представляются результаты практического исследования. В статье описаны результаты, позволяющие судить об эффективности использования арт-педагогических методов, а также рекомендации по их использованию для специалистов. Практической значимостью данного исследования является то, что все данные, а также разработанные варианты упражнений могут быть использованы при организации работы логопеда, воспитателя, дефектолога с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, арт-педагогические методы, старший дошкольный возраст, аппликация, театрализованная деятельность, рисование

Актуальность исследования. Связная речь – это развёрнутое изложение определённого содержания, в котором соблюдена последовательность предложений, их смысловая взаимосвязь и грамматически правильное оформление [1]. Связная речь у детей старшего дошкольного возраста играет ключевую роль в их общем развитии и социализации. Она позволяет детям выражать свои мысли, чувства и потребности, что крайне важно для установления контакта с окружающими и формирования социальных навыков. Когда дети умеют формулировать свои мысли в связной форме, это способствует развитию их логического мышления, памяти и воображения. Они учатся структурировать информацию. В процессе формирования связной речи дети активно используют новые слова и выражения, что обогащает их словарный запас и улучшает языковые навыки [3].

Однако не все дети могут своевременно согласно возрастным нормам освоить связную речь, к ним можно отнести детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР III уровня). Данное нарушение характеризуется достаточно развернутой фразовой речью с наличием множественных фонетико-фонематических и лексико-грамматических дефектов. Это в свою очередь приводит к неполноценности связной речи, которая проявляется в следующем:

- использовании более простых, односложных речевых конструкций в процессе общения;
- преимущественном использовании в речи существительных и глаголов, нежели других частей речи;
- сложностях подбора подходящих семантических значений слов;
- недостаточной сформированности навыков словообразования, словоизменения и согласования слов, что приводит к ярко выраженным аграмматизмам устной речи;
- пропуске значимых частей предложения;
- нарушении логики и последовательности рассказа или пересказа и др. [2].

Проблемой развития и коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня занималось и продолжает заниматься множество отечественных исследователей –

Е.И. Тихеева, В.П. Глухова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичевой, Ф.А. Сохиной и многих других. При коррекции связной речи зачастую используют традиционные методики обучению диалогу, описательному рассказу, пересказу и др., однако современное образование требует применения более многофункциональных методов коррекции речи, к ним можно отнести различные виды арт-педагогической деятельности.

Исходя из этого, была определена **цель исследования** – изучение эффективности и возможностей использования арт-педагогических видов деятельности на фронтальных логопедических занятиях по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Эмпирическое исследование.

База исследования: ГКОУКО "Кировская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ" (дошкольное образование). Для проведения исследования были сформированы 2 группы детей (экспериментальная и контрольная) по 8 детей с ОНР III уровня в каждой.

Для проведения первичной диагностики была использована методика обследования связной речи, предложенная В.П. Глуховым [4]. В ходе диагностики были получены результаты, которые представлены на гистограмме (см. рисунок).

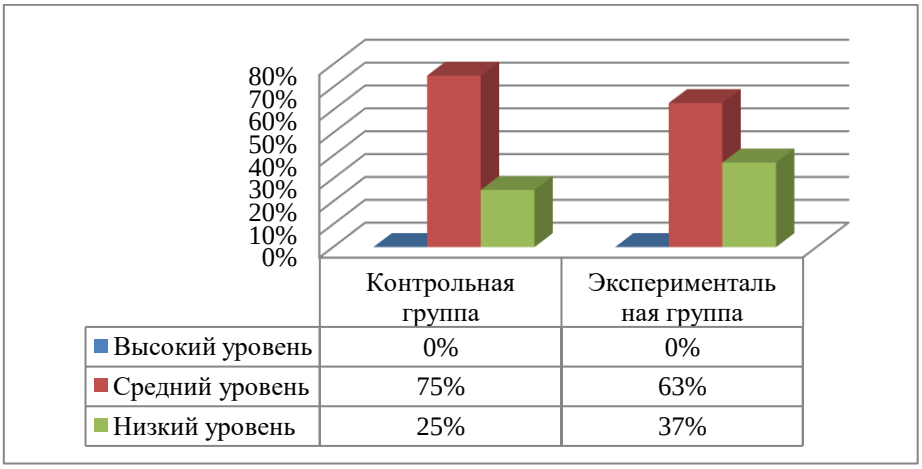


Рисунок – Результаты исследования состояния связной речи у детей экспериментальной и контрольной групп

По результатам обследования, представленных на гистограмме, можно сделать вывод, что у детей обеих групп отмечаются относительно равные показатели об уровнях сформированности связной речи. Качественный анализ показал, что наибольшие трудности у детей отмечались при составлении описательного рассказа, фразы и речевые конструкции были максимально упрощены, зачастую рассказ составлялся на основе наводящих вопросов логопеда. При пересказе услышанного рассказа, логика изложения детьми выдерживалась, однако, при попытках использовать услышанные от логопеда слова, редко используемые детьми в активной речи, получались некоторые нелепицы, подмена понятий, неправильное согласование и словоизменения слов. В целом связная речь характеризовалась проявлением ряда устных аграмматизмов.

Практическое исследование было реализовано с 06.10.2024 г. по 31.12.2024 г. (по 24 занятия в каждой группе). Для осуществления формирующего этапа по коррекции связной речи у детей обеих групп были поставлены следующие задачи: 1) развивать словарный запас; 2) улучшать грамматическую структуру речи; 3) формировать связность и последовательность высказываний; 4) развивать навыки составления описательного рассказа и пересказа; 5) развивать самоконтроль за собственной речью. При реализации коррекционной работы использовалась программа фронтальной работы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [2].

С детьми контрольной группы использовались традиционные методы работы, а с детьми экспериментальной группы применялись арт-педагогические виды деятельности.

Рассмотрим несколько разработанных вариантов использования аппликации, театрализованной, музыкальной и танцевальной деятельности для коррекции связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, которые использовались при реализации исследования.

1. Изобразительное искусство: аппликация.

Цель – развитие связной речи, мелкой моторики, творческого потенциала.

Описание (на примере лексической темы «Домашние животные»): Данное упражнение целесообразнее проводить в конце заключительного занятия, оставив на его выполнение 5-7 минут. Перед детьми располагался материал в виде различных бумажных деталей разного цвета и размера, картонный лист и клей. Детям по образцу предлагалось собрать изображение домашнего животного (у каждого ребенка свое животное). Затем воспитанники представляли свою аппликацию, рассказывали – кто изображен на картинке, какие части тела у него есть, как подает голос, что ест, в каком домике живет и т.д. Помимо этого, отдельных детей, испытывающих трудности с самоконтролем, можно просить сопровождать процесс создания аппликации речью, описывая выполняемые деятельности, что также положительно сказывается на связной речи.

2. Изобразительное искусство: коллаж.

Цель: закрепление знаний по лексической теме, развитие связной речи, формирование творческого потенциала, умений работать в коллективе.

Описание (на примере темы «Дикие животные»): Данное задание также использовалось на заключительном занятии по лексической теме. Заранее логопед подготавливал иллюстрации для составления коллажа. Затем детям предлагалось составить картину о диких животных, чтобы ее составить, необходимо отвечать на вопросы, полным ответом. Образец: 1) Где живут дикие животные? «Дикие животные живут в лесу». Дети формируют фон, прикрепляя деревья к ватману. Кого можно встретить в лесу? Дети по очереди перечисляют и описывают животных, прикрепляют их к коллажу и т.д.

3. Изобразительное искусство: рисование.

Цель: развитие связной речи, творческих умений, мелкой моторики, ассоциативного мышления.

Описание: Детям предлагался лист с изображением той или иной геометрической фигуры (круг, овал, прямоугольник, квадрат, ромб, треугольник). Затем детям было необходимо дорисовать данную фигуру, чтобы получился какой-то предмет, объект или целая картина. Чтобы выполнить данную работу, детям предлагалось вспомнить, какие предметы из нашего окружения имеют ту или иную геометрическую форму. После выполнения рисунка, дети демонстрируют свой предмет, описывают его. Логопед задает вопросы, которые позволят описать предмет более полно. Задание можно усложнить, предложив детям дорисовать «кляксу».

4. Театрализованная деятельность.

Цель: развитие связной речи, эмоциональной лексики, умения строить диалог, пересказывать.

Описание (на примере различных лексических тем): Данный вид деятельности был реализован в нескольких вариантах. 1) Кукольный театр по теме «День матери», использовался рассказ собственной разработки о девочке Маше, которая не хотела помогать маме. Следует отметить, что в тексте акцент сделан на отображение эмоций речи (весело сказала, с обидой пробормотала, грозно вскрикнул и т.д.) Детям предлагалось просмотреть небольшой театрализованный сюжет с частичным погружением в непосредственную деятельность постановки, что заключалось в отраженном повторении фраз с той или иной эмоцией. По окончании сюжета производился анализ рассказа, а затем детям предлагалось разыграть сюжет, в котором демонстрировалось обратное поведение главной героини. 2) Прием «Волшебный мешок» по лексической теме «Зима. Зимние забавы». Началом выполнения являлось изучение фона для постановки, один из воспитанников описывал его, затем другие воспитанники вытаскивали из «волшебного мешочка» персонажа и включали

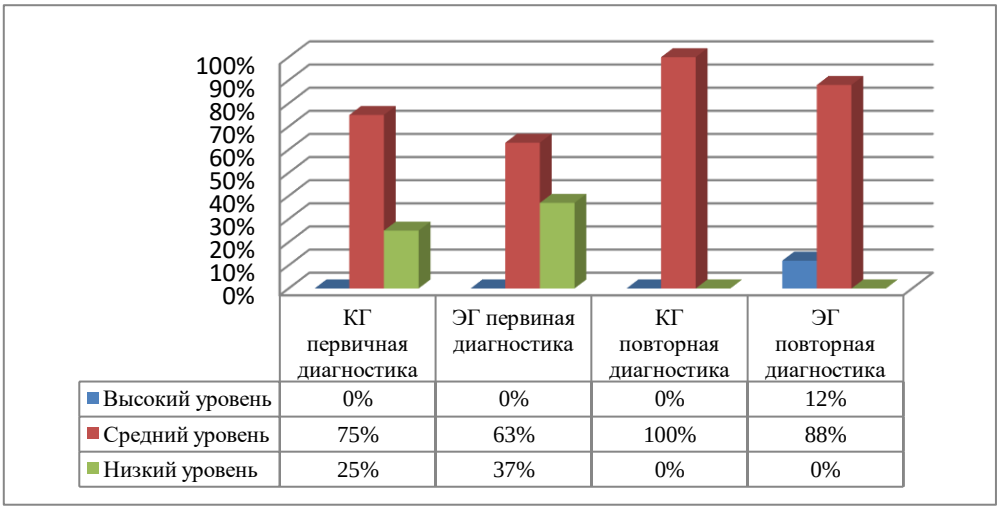
его в рассказ, тем самым формируя сюжет. В ходе постановки помимо описания сюжета детям предлагалось выстроить диалог между персонажами. Логопед при этом варианте театрализованной деятельности направлял детей, давал подсказки, чтобы сюжет приобретал смысл [5].

5. Литературные чтения: чтение стихотворений.

Цель: развитие связной речи, умения подбирать рифму, памяти, лексики.

Описание: Данный вид деятельности применялся в нескольких вариациях. 1) Дети слушали стихотворение, имитировали действия, отображенные в содержании, что позволяла улучшать смысл прочитанного. Затем описывали связным рассказом содержание. 2) Детям предлагалось прослушать первую строку и начало второй строки стихотворения, закончить строчку словом, подходящим по смыслу и по звучанию (рифме).

На заключительном этапе исследования была проведена повторная контрольная диагностика нарушений связной речи у детей контрольной и экспериментальной группы, результаты которой представлены на гистограмме (см. рисунок).



	КГ первичная диагностика	ЭГ первиная диагностика	КГ повторная диагностика	ЭГ повторная диагностика
Высокий уровень	0%	0%	0%	12%
Средний уровень	75%	63%	100%	88%
Низкий уровень	25%	37%	0%	0%

Рисунок – Сравнительные результаты исследования состояния связной речи детей экспериментальной и контрольной групп

По данным, представленным на гистограмме, можно сделать вывод о том, что наиболее положительная динамика развития связной речи отмечается у детей экспериментальной группы. Незначительное расхождение показателей у детей экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о том, что арт-педагогические виды деятельности могут быть использованы при коррекции связной речи у детей с ОНР III уровня наравне с традиционными методами. Также нельзя оставлять без внимания, что арт-педагогические приемы в ходе занятий снижали уровень стресса у детей, концентрировали их внимание на занятии, помимо этого отмечались значительные улучшения развития эмоциональной лексики, логического построения высказываний, более глубокое понимание смысла рассказа и контекста.

Следует отметить, что в ходе данного исследования были сформированы некоторые рекомендации для специалистов о применении арт-педагогических видов деятельности на логопедических занятиях:

1. При применении театрализованной деятельности или литературных чтений логопеду необходимо тесно поддерживать связь с воспитателем для того, чтобы тот изучал то или иное произведение с детьми заранее, с целью экономии времени на логопедическом занятии;

2. При использовании в работе аппликаций, коллажей и иных изобразительных видов деятельности логопеду необходимо заранее разрабатывать и подготавливать заготовки, так как временные рамки занятия ограничивают возможность самостоятельного вырезания детьми отельных деталей;

3. Театрализованная деятельность должна появляться в деятельности детей постепенно от просмотра, до самостоятельного участия в инсценировки;

4. Все виды арт-педагогической деятельности должны быть подобраны и адаптированы к изучаемой лексической теме;

5. Наиболее актуально представленные в исследовании приемы использовать на заключительных занятиях по той или иной теме, чтобы у детей был уже достаточно расширен словарь и грамматические навыки по теме;

6. Арт-педагогические виды деятельности могут использоваться на постоянной основе, но лишь как вспомогательное, а не основное средство коррекции.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение театрализованной, изобразительной деятельности, литературных чтений является актуальным и эффективным методом развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Нельзя оставлять без внимания их многофункциональность, то есть положительное влияние на эмоционально-волевую сферу, развитие высших психических функций, творческих способностей, мелкой моторики, ассоциативного мышления. Следует отметить, что имеется необходимость продолжения исследования по данной проблеме с целью получения более высоких результатов, расширения вариативности арт-педагогических приемов, изучение возможностей их внедрения в логопедическую практику.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

2. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2023. – 224 с.

3. Зубаилова, П. Ф. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / П. Ф. Зубаилова // Вестник СПИ. – 2021. – № 2 (38). – С. 27-31.

4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2020. – 144 с.

5. Калинина, О. В. Использование приемов творческого рассказывания при коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / О. В. Калинина, Е. С. Неустроева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72 (4). – С. 124-127.

УДК 37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА МЕТОДА «СТОРИТЕЛЛИНГ» ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНО–КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Забавчук – учитель-логопед
МБДОУ г. Мурманска № 73 «Красная шапочка», г. Мурманск, Россия
annazabavchuk@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается использование метода сторителлинг в развитии речи дошкольников с ОВЗ, значимость в развитии психических функций. Раскрывается актуальность педагогической технологии, направленной на развитие коммуникации и связной речи ребёнка.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, связная речь, дошкольники с задержкой психического развития, сторителлинг, кубики историй

В современном мире особенно востребованы люди, обладающие гибкостью мышления и креативностью, умеющие выстраивать гармоничные отношения.

Критически важным этапом для становления эмоционального и коммуникативного интеллекта у детей является период дошкольного возраста. Первичные социальные контакты закладывают основу для дальнейшего личностного роста.

Значительное влияние на формирование характера и социальную адаптацию ребёнка оказывает его опыт общения в первом детском коллективе – группе детского сада. Важной задачей, которую необходимо решить к началу школьного обучения, является овладение навыками общения и способами взаимодействия с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками. Особое внимание уделяется развитию речи, в особенности – связной речи, что важно для детей с задержкой психического развития, учитывая особенности их когнитивных процессов.

Одним из перспективных подходов к организации деятельности, направленной на развитие социально-коммуникативных навыков и речи у дошкольников с ЗПР, является сторителлинг, который зарекомендовал себя как увлекательный и эффективный метод.

Использование этого подхода в коррекционном обучении помогает детям с ЗПР научиться структурировать свои мысли и адекватно реагировать на речевую ситуацию.

Сторителлинг – это педагогическая технология, основанная на создании психологической связи между рассказчиком и слушателем посредством историй, имеющих чёткую структуру и запоминающегося главного героя, и используемая для решения задач воспитания, развития и обучения.

Метод сторителлинга был разработан Дэвидом Армстронгом, руководителем крупной компании. Разрабатывая данную технику, Армстронг принял к сведению известный общепсихологический фактор: истории выглядят более живыми, интересны, увлекательны и проще соединяются с личным опытом [1].

Задачи сторителлинга заключаются в том, чтобы сразу привлечь внимание детей, поддерживать его на протяжении всего рассказа, вызвать у них сочувствие к герою, донести до них ключевую идею и способствовать решению задач социально-коммуникативного развития.

Метод сторителлинга позволяет разнообразить образовательную деятельность, заинтересовать каждого ребенка в происходящем действии. Способствует развитию творческой активности детей и коммуникативных навыков. С помощью данного метода можно научить воспринимать и перерабатывать внешнюю информацию. У дошкольников с задержкой психического развития обогащается устная речь, процесс запоминания сюжета не вызывает трудностей.

Для чего детям нужны сказки, истории, мультики и фильмы? В первую очередь для того, чтобы передавать практический опыт, рассказывать о различных действиях их последствиях, совершенствовать воображение и пробуждать эмоции [2].

Для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья необходима зрительная опора, поэтому для них используют кубики с картинками на гранях. Вариантов игр может быть различным от составления предложений до придумывания историй. Такая игра помогает детям научиться умственному восприятию, переработке информации, развивает грамотную речь, творческое мышление и воображение. Символический язык ярких придуманных рассказов развивает гибкость ума [3].

Чтобы истории получились интересными, они должны быть похожи на сказки, чтобы дети с ЗПР их лучше запоминали. Персонажи истории должны быть знакомы и понятны. Самая лучшая история не понравится и не запомнится, если дети в неё не поверят.

Создаваемые истории должны вызвать у слушателя интерес и увлечь его, зацепить их внимание и удерживать его. Развитие события помогает ребёнку проникнуть в проблему или конфликт, о котором рассказывается. Во время кульминации находится решение, и этот ответ, как правило, совсем не тот, которого ожидали. А заключение должно быть краткое, оно подытоживает рассказ одним предложением [4].

Наибольший интерес для решения задач по социально-коммуникативному развитию дошкольников с ЗПР вызывает активный сторителлинг. В данном направлении возможен вариант игры конверт–доски. Это плоскостное изображение с помощью пластилина на определённую тему (в качестве самой доски можно использовать доску для лепки). Благодаря такой технологии в процессе совместной работы с детьми или при объяснении материала можно изменять содержание, дополнять изображение на доске различными элементами или удалять их с помощью стеки.

Во время образовательного процесса был создан проект по социально-коммуникативному развитию «Внимательный пешеход». Итогом проекта стала история про правила дорожного движения. Поверхность конверт–доски была заготовлена заранее, некоторые персонажи были вылеплены на индивидуальных занятиях, так же в процессе создания истории появились новые персонажи и детали. Итак, историю я начала таким образом: «Моя Семья только что переехала из одного города в другой…..». Дети самостоятельно вылепили себе персонажа, наделили его различными свойствами и чертами характера, выражали своё отношение к поставленной в начале проблемы. Логопед выступал в качестве такого же участника, как и ребёнок. Направлял историю в соответствии со взрослой целью, помогала закончить историю.

В зависимости от интересов ребят, сюжет сказки можно изменить: убрать неважного героя, придумать нового или переписать события. Когда общая история готова, дети могут воспроизвести её.

Использование конверт-доски в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, принесло ощутимые положительные результаты. Создание специально организованного пространства для занятий с помощью этой методики способствовало формированию комфортной и безопасной атмосферы, что, в свою очередь, привело к снижению уровня тревожности у детей.

Важно отметить, что конверт-доска не просто создавала удобство, а активно стимулировала развитие эмоционального интеллекта. Дети, работающие с конверт-доской, более глубоко проникались эмоциональным состоянием персонажей, изображённых на картинках, развивая тем самым эмпатию – способность к сопереживанию и пониманию чувств других.

Процесс работы с конверт-доской позволил детям освоить основы безопасного поведения и взаимодействия в группе, что является неотъемлемой частью социального развития. В целом, применение конверт-доски демонстрирует высокую эффективность в стимулировании социально-эмоционального интеллекта у детей с ЗПР, создавая благоприятные условия для их гармоничного развития.

Другим эффективным методом развития коммуникативных навыков, эмоциональной отзывчивости и сопереживания у детей с ЗПР является игра с «кубиками историй» на заданную тему, например, «Дом добра». Эта игра представляет собой набор из девяти кубиков с 54 уникальными картинками, которые способствуют погружению детей в мир фантазий и стимулируют творческое воображение. Каждый кубик – это своего рода «квант» сюжета, неожиданный поворот повествования, который заставляет детей импровизировать и развивать навыки рассказывания историй. Магия игры заключается в неожиданности каждого броска кубика и непредсказуемости развития сюжета. Дети, доставая кубики из «волшебного мешочка» и бросая их, получают возможность создавать уникальные истории, в которых они становятся полноправными участниками и соавторами.

Для того, чтобы игра была доступна детям с разным уровнем развития коммуникативных навыков, процесс можно адаптировать. Например, на начальном этапе, когда не все дети с ЗПР свободно общаются, рассказывание истории может происходить по очереди. Дети сами договариваются, кто начинает, кто продолжает, и кто завершает историю. Это учит их не только рассказывать, но и взаимодействовать, координировать свои действия, учитывать мнение других детей. Правило очередности обеспечивает всем детям возможность участия и позволяет им чувствовать себя увереннее.

Для начал истории можно использовать заготовленные фразы-шаблоны, такие как «Однажды…», «Хочу рассказать, как я…», «Я сегодня шла в детский сад и увидела…», «Когда-то давным-давно…», «В некотором царстве, в некотором государстве…», что помогает детям преодолеть затруднения с началом рассказа. Каждый игрок, бросив кубик, должен продолжить историю, ориентируясь на выпавшее изображение и сохраняя логическую связь событий. Этот процесс развивает не только речь, но и способность к планированию, логическому мышлению и согласованию своих действий с действиями других участников игры. В целом, игра «Кубики историй» предоставляет детям с ЗПР уникальную возможность развития коммуникативных навыков в игровой форме, делая процесс обучения занимательным и эффективным. Она способствует формированию у них умения выражать свои мысли и чувства, сопереживать другим и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Использование "Кубиков историй" предоставляет особые возможности для развития речи у детей с задержкой психического развития, способствуя лучшему усвоению повествования и стимулируя рассуждения. Особенно увлекательными оказываются импровизированные рассказы, которые пробуждают воображение и совершенствуют логическое мышление.

Рассказывание историй также оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние детей, помогая стеснительным стать увереннее, а молчаливым – более открытыми. Каждый ребёнок, опираясь на свой личный опыт, делится своими историями.

Мы успешно применяем метод сторителлинга в проектной работе и при организации совместных занятий, что позволяет сделать процесс обучения более разнообразным и найти подход к каждому ребёнку.

Ребёнок с задержкой психического развития, испытывавший ранее затруднения в выражении своих мыслей, в поддерживающей и доброжелательной обстановке, в кругу сверстников, сначала повторяет фразы из предыдущих игр, а затем начинает самостоятельно развивать сюжет.

Благодаря этому интерактивному методу, возможно максимально быстро обучать общепринятым в коллективе правилам и обязанностям; минимизировать количество конфликтов в коллективе; стимулировать на достижение новых целей; повышать уровень доверия к педагогу; показывать, что советы и правила, которые даются детям, работают, потому что есть конкретный человек, герой, который воспользовался ими и у него все получилось [5].

В результате работы с использованием сторителлинга можно отметить заметные достижения. У дошкольников с ЗПР проявился большой интерес к созданию историй, они стремятся участвовать в этом процессе. Рассказывание историй значительно расширило их словарный запас. Дети стали более активными и смелыми на других занятиях. Родители также стали более вовлечены в образовательный процесс, сочиняя истории дома, создавая комиксы и видео, и проводя больше времени вместе.

Литература

1. Русакова, А. С. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки / А. С. Русакова. – Москва : Обруч, 2015. – 192 с.

2. Пастернак, Н. Сказки нужны ребенку как воздух / Н. Пастернак // Дошкольное образование. – 2008. – № 8. – С. 23-35.

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1998. – 355 с.

4. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А. Симмонс. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 177 с.

5. Белько, Е. С. Учим детей рассказывать / Е. С. Белько, Д. М. Дубина, В. Старжинская. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

УДК 373.2

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕСУРСНОГО ИННОВАЦИОННОГО ЦЕНТРА КАК ФОРМА ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗВАНИЯ

И. Л. Загорская – заместитель заведующего по основной деятельности
ГУО «Дошкольный центр развития ребенка
№ 8 г. Могилева», г. Могилев, Республика Беларусь
zagorskaya.irina76@mail.ru

Аннотация. В статье акцентируется внимание на реализации республиканских инновационных проектов гражданско-патриотической направленности в учреждении дошкольного образования, приводятся примеры реализации образовательных проектов с воспитанниками старшего дошкольного возраста, транслируется деятельность ресурсного инновационного центра и результаты взаимодействия всех участников образовательного процесса в ходе реализации сетевого патриотического проекта «Мы помним, мы гордимся!».

Ключевые слова: патриотизм, образовательный проект, ресурсный центр, воспитание

В Республике Беларусь одним из приоритетных направлений воспитания детей дошкольного возраста определяется гражданское и патриотическое. В Кодексе Республики Беларусь об образовании обозначены такие направления как «обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у граждан духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, патриотизма, гражданственности, трудолюбия, ответственности». Согласно нормативным правовым документам: Образовательному стандарту дошкольного образования, а также Положению об учреждении дошкольного образования одной из функций учреждения образования на современном этапе является формирование у воспитанников гражданственности и национального самосознания, основ патриотизма, традиционных ценностных установок.

Образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает формирование представления у воспитанников о своей малой родине, формирование представлений о Республике Беларусь, людях, прославивших Родину, о традициях и праздниках, ценностях народа [1].

В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022/2025 годы обозначено совершенствование государственной политики патриотического воспитания населения через формирование национальной идентичности на основе единых ценностей, гордости за собственную страну, ее историю и культуру, готовности к защите независимости Республики Беларусь [2, с. 5-7].

В Учебной программе дошкольного образования определены следующие задачи образовательной области «Ребёнок и общество» для реализации работы по нравственно-патриотическому воспитанию:

- формировать представление о родном населенном пункте, его достопримечательностях, людях, прославивших Беларусь, государственных праздниках о белорусской армии, об обязанности защищать Родину; скульптурно-археологических объектах;
- развивать интерес к событиям прошлого своей страны;
- воспитывать чувство любви к своей Родине [3, с. 292].

Как известно, чувство любви к Родине, зарождается еще с раннего детства. Этому благоприятствует патриотическая атмосфера семьи, окружающей ребенка действительности, детского сада. Основным этапом формирования патриотизма в детстве является накопление социального опыта жизни в своем Отечестве, принятие и усвоение норм поведения и взаимоотношений. Патриотическое воспитание обучающихся должно осуществляться в единстве с нравственным и социально-личностным развитием, физическим и эстетическим. Основной целью воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста является

формирование потребности совершать добрые дела и поступки, чувства сопричастности к окружающему и развитие таких качеств как сострадание, сочувствие, любознательность. К.Д. Ушинский, Е.И. Водовозова, Л.Н. Толстой считали, что воспитание патриотизма нужно начинать именно с дошкольного возраста.

Нельзя стать патриотом, не чувствуя личной связи с Родиной, не зная, как берегли и защищали ее наши деды. Задача педагога – помочь сохранить память об исторических фактах, героических поступках защитников нашей страны. Патриотизм и нравственность идут нераздельно, и на протяжении всей жизни человека формируются такие духовные ценности как смелость, честность, верность, доброта, ответственность, милосердие, терпение, трудолюбие.

В ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 8 города Могилева» проводится целенаправленная и планомерная работа в этом направлении, начиная с 2016г.: с момента, когда учреждение стало участником республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования гражданской идентичности обучающихся в рамках организации и деятельности региональных виртуальных музеев». В 2019 году по итогам успешно завершенной инновационной деятельности учреждение стало областным ресурсным инновационным центром по теме «Центр проектной деятельности как форма гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста». Основная цель деятельности Ресурсного инновационного центра - повышение качества образования посредством создания научно-педагогического пространства Могилевской области, обеспечивающего эффективный поиск, распространение инновационного опыта и становление режима инновационного развития учреждений образования региона.

Областной Ресурсный инновационный центр решает ряд важных задач, одной из которых является:

- распространение инновационного педагогического опыта,
- ознакомление педагогической общественности с результатами работы по реализуемым содержательным направлениям посредством создания и сопровождения веб-сайтов, электронных СМИ, публикаций в СМИ, проведения мастер-классов, семинаров, педагогических мастерских и др., а также организация сетевого взаимодействия образовательных структур по соответствующим направлениям развития образования.

Достижению данных целей и решению поставленных задач способствует материально-техническое оснащение учреждения образования. Для функционирования Ресурсного центра создана насыщенная информационная среда, которая включает технические средства обучения, электронные образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии:

В 2022/2023уч.г. мы продолжили работу в инновационном режиме и завершили реализацию республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования социально-гражданских компетенций обучающихся на основе создания и реализации туристско-краеведческих медиапутешествий». Реализация данных инновационных проектов объединила всех участников образовательного процесса. Был создан медиацентр, где педагоги получили возможность работать, создавая методические продукты, используя современные технические средства обучения, а также проводить занятия с воспитанниками и разные формы работы с родителями.

Основным, и, как показала практика, наиболее эффективным методом ознакомления детей с историческим прошлым родного края стал метод проектов. Именно в ходе проектной деятельности, целенаправленного включения в процесс изучения культурно-исторического наследия своего региона у детей постепенно приходит ощущение и понимание чувства Родины (когда дети начинают узнавать и понимать, что они – это маленькая неотъемлемая частичка большого и могучего общества) [4].

Начиная с 2016 года, в учреждении дошкольного образования был реализован ряд познавательных, творческих и исследовательских проектов.

Например, образовательный проект «Мой город» познакомил воспитанников с историей возникновения города на Днепре, с легендой о его происхождении, с самой главной достопримечательностью: Могилевской ратушей. Продуктом проекта стали познавательные видеоролики и медиапутешествия, которые в дальнейшем используются в образовательном процессе. (Могилевский областной драматический театр, музей им. П. Масленикова, Полыковичская Крыница, парк им. Горького и др.)

Познавательный проект «Моя улица Якубовского» – один из самых весомых и значимых проектов, который оставил след в памяти наших воспитанников старших групп и педагогов: в ходе дети знакомились с великим человеком, героем ВОВ – Иваном Якубовским, с его человеческими качествами, подвигами и достижениями.

Не менее интересным и результативным был проект «Заводы и фабрики города Могилева»: проект с увлекательной экскурсией и незабываемой дегустацией на Могилевскую фабрику мороженого, где приняли активное участие родители наших воспитанников, которые с энтузиазмом помогали в организации и проведении экскурсии на предприятие, вместе с детьми обсуждали, рисовали, создавали творческие работы в рамках проекта, а также презентовали свои итоги работы. Продуктом проекта стало дидактическое пособие «Заводы и фабрики города Могилева», которое успешно используется в образовательносм процессе в дальнейшем. Содержание наглядно-дидактического пособия включает раздаточный и демонстрационный материал для проведения групповой и индивидуальной работы с воспитанниками учреждения дошкольного образования, иллюстрации, дидактические игры, направленные на закрепление представлений о предприятиях города Могилева: УП «Белкукла» ОАО «Актамир», ОАО «Бабушкина Крынка», ОАО «Домочай», ОАО «Могилевский мясокомбинат», «Могилевская фабрика мороженого» и др.

Учитывая то, что большинство детей, посещающих учреждение дошкольного образования, живут на улице имени Алексея Пысина, то по инициативе воспитанников был реализован творческий проект «Алексей Пысин – наш знаменитый земляк». Это был один из первых наших проектов, который позволил познакомиться с творчеством известного белорусского поэта – уроженца Могилевской земли Алексеем Пысиным, провести литературную гостиную, в ходе которой дети отгадывали интерактивные загадки по произведениям А.Пысина, читали стихи, а также презентовали выставку рисунков по произведениям поэта.

В рамках реализации образовательного проекта «День Победы» в 2017/2018 учебном году было налажено взаимодействие с ГУСО «Могилевский специальный дом для ветеранов, престарелых и инвалидов», при посещении которого дети старших групп узнали, что в доме ветеранов проживает Федор Иванович Криваногов, ветеран войны и труда, почетный гражданин Быховского района, которому в 2024 году исполнилось 98 лет. Ежегодно он делится интересными историями своей жизни с подрастающим поколением и всегда выражает добрые и теплые слова благодарности детям и педагогам за праздничные мероприятия. Ветераны рассказывают о тяжелом военном времени, о своих подвигах, предлагают детям посмотреть фотографии военных лет. На словах невозможно передать те чувства, которые испытывают ветераны, рассказывая о былом времени малышам, а в глазах детей светится неподдельный интерес и желание услышать и увидеть еще больше, задать вопросы, и именно в этот момент возникает та незримая, но вполне ощутимая нить, связывающая поколения.

В 2024 году в рамках работы ресурсного инновационного центра и реализован сетевой проект «Мы помним, мы гордимся!», который посвящен 80-летию освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков. Данный проект объединил всех участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогов не только нашего учреждения и города Могилева. Продуктом стал Google-сайт «Память Поколений» (https://clck.ru/3E2aLW), где размещены продукты проектной деятельности, акции, презентации, челленджи, видеоролики, медиапутешествия и др.

Одним из значимых продуктов проекта стал челлендж для детей и родителей нашего учреждения образования «Я помню, и я горжусь, а помнишь ли ты?». Для участия в челлендже семьям наших воспитанников необходимо было посетить памятные места боевой славы в городе Могилеве и Могилевской области, рассказать о нем, записать короткое видео о посещении таких мест. Итог челленджа в виде видеоролика представлен на сайте «Память поколений» (https://youtu.be/7zVn1qCZxIU)

Присоединиться к нашему проекту может любое учреждение дошкольного образования, заполнив регистрационную форму на сайте.

Создание сайта «Память поколений» содействует активизации работы с семьями, педагогами и воспитанниками по формированию основ гражданско-патриотической культуры подрастающего поколения, а также позволяет транслировать опыт учреждений образования Могилевской области в данном направлении.

Таким образом, функционирование ресурсного инновационного центра по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста с использованием проектной деятельности в образовательном процессе, позволяет находиться в постоянном поиске эффективных и современных методов и форм работы со всеми участниками образовательного процесса. Деятельность ресурсного инновационного центра активизирует работу с родителями воспитанников в процессе формирования основ гражданско-патриотической культуры детей дошкольного возраста, содействует обобщению методического инструментария по гражданско-патриотическому воспитанию и распространению инновационного опыта, становлению режима инновационного развития учреждений образования региона в интересах достижения целей устойчивого развития Могилевской области [5].

Литература

1. Образовательный стандарт дошкольного образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 4 августа 2022 г. № 228 // Pravo.by : Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2022. (дата обращения: 27.04.2025).

2. Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022 – 2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 дек. 2021 №773 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

3. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : Нац. ин-т образования, 2023. – 380 с.

4. Ладутько, Л. К. Ребенок познает социальный мир. 5-7 лет / Л. К. Ладутько, С. В. Шкляр. – Минск : Аверсэв, 2020. – 255 с.

5. Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика / под науч. ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель, С. Б. Савеловой. – 2-е изд. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – 640 с.

УДК 37.015.3, 159.9, 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Е. Н. Зоркина – учитель-логопед
ГБДОУ Детский сад №127, Выборгский район, г. Санкт-Петербург, Россия
zorkina08@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования психологического благополучия у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речевой деятельности, посредством развития пространственных представлений. Автором определены трудности пространственной ориентировки у дошкольников с речевыми расстройствами. Недостатки в развитии представлений о пространстве отрицательно сказываются на познавательных процессах в целом, что влечёт за собой проблемы психологического благополучия дошкольников. Применения в логопедической практике специальных приёмов, нацеленных на формирование психологического благополучия детей с нарушением речи, существенно увеличивает эффективность коррекции.

Ключевые слова: психологическое благополучие, речевая функция, вторичные нарушения, речь, язык, пространственные представления, общее недоразвитие речи, логопедия

Введение. Психологическому благополучию как научной проблеме уделяется достаточно много внимания в трудах как отечественных, так и зарубежных учёных (А. В. Воронина, В. Э. Пахальян, О. Ю. Зотова, Д. А. Леонтьев, Н. А. Низовских, К. Рифф, A. Ben-Arieh, J. Bradshaw, P. D. Lee, E. L. Pollard и др.). Подробно исследуются процессы формирования и проявления благополучия в различных условиях и на различных возрастных этапах. Однако данные исследования не затрагивают лиц с особыми возможностями здоровья, в частности лиц с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного возраста. Говоря о детях, имеющих речевую патологию, подчеркнем, что изучение специфики формирования речи и её использование в жизнедеятельности является сложной задачей, для решения которой необходимы особые усилия в сфере организации и содержательного наполнения практики дошкольного образования.

Специалистами в области дефектологии отмечается прогрессирующий рост числа дошкольников с особыми образовательными потребностями, удовлетворить которые возможно исключительно в условиях специального обучения и воспитания. К данной группе дошкольников относятся дети, имеющие тяжёлое нарушение речи, среди которых выделяются дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Общее недоразвитие речи представляет собой совокупность связанных между собой речевых и неречевых расстройств, которая определяет системный характер данного вида нарушения (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Наличие взаимосвязи между становлением речи и иными сторонами психического развития впервые обосновано Р.Е. Левиной, которая указала на вторичные нарушения при общем недоразвитии речи, описала их признаки и обосновала механизм воздействия вторичных нарушений на речевую функцию у детей с ОНР [1].

Анализ проблемы. Аналитический обзор источников по вопросам общего недоразвития речи показал, что взгляды других учёных на характер вторичных нарушений совпадают. По мнению ряда исследователей (И.Т. Власенко Л.С. Волковой, Г.С. Гуменной Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова и др.) формирование неречевых психических функций при ОНР задерживается и имеют характер проявления нарушений [2]. Недоразвитие высших психических функций сказывается на состоянии отвлечённого мышления, функционирующего на базе языковых средств, и когнитивной сферы, что ведёт к

задержке в формировании пространственных представлений и опосредованно связанных других видов умений и навыков, например, графомоторных [3].

Б. Г. Ананьев утверждает, что на речевой развитие большое влияние оказывает способность ребёнка включать в самостоятельную речь категории пространства [4]. Таким образом, основой становления речи выступают пространственные представления. Данное понятие в Большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко определяется следующим образом: «представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении» [5, с. 380]. Приведённое определение отражает многоаспектность характеристик, относящихся к базовым компонентам познавательной функции и представляющих собой «ось координат» [6, с. 23], с помощью которой возможно осознанное восприятие и интерпретация окружающей действительности, выстраивание индивидуального образа мира.

Проблема становления и усвоения пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи – одна из первостепенных проблем психологии и логопедии, так как уверенная ориентировка в пространстве, как психический феномен, непосредственным образом связана с механизмами организации ребёнка внутри социума. Недостатки в развитии пространственно-аналитической деятельности оказывает негативное влияние на социально-психологическое благополучие детей с расстройствами речевой функции.

Задачи исследования:

– рассмотреть теоретические и нейропсихологические аспекты формирования пространственных представлений у детей с речевой патологией и их влияние на психологическое благополучие данной категории детей;

– сформулировать методические рекомендации по коррекции недостатков пространственно-аналитической деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость настоящей работы заключается в том, что применение специальных приёмов, нацеленных на формирование психологического благополучия, для коррекции недостатков пространственно-аналитической деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР существенно повысит результативность коррекционных мероприятий и может быть использован учителями-логопедами, учителями-дефектологами и другими специалистами речевых групп. Описанные результаты могут быть включены в систему логопедической коррекции при работе с воспитанниками дошкольного образовательного учреждения.

Методы и объект исследования. Методами выступили метод анализа библиографических источников, позволивший обобщить методологические и теоретические положения применительно к исследованию психологического благополучия у детей с речевыми нарушениями, и метод проектирования, позволивший сконструировать концепцию создания психологического благополучия у названной категории детей посредством развития пространственных представлений. Объектом исследования является пространственно-аналитическая деятельность у детей с нарушениями речи.

Результаты исследования. Пространственно-аналитическая деятельность – это сложный процесс, который включает в себя восприятие, анализ и интерпретацию пространственных отношений. Полноценное расширение представлений о пространстве, способность к пространственно-аналитической деятельности достигаются за счёт синхронизации двигательно-кинестетического, тактильного, зрительного и слухового анализаторов в процессе познания ребёнком окружающего мира.

У детей с нарушением речи часто возникают трудности с этим процессом из-за дефицитов в языковых, когнитивных и сенсомоторных навыках. Коррекционные мероприятия по формированию пространственных представлений у дошкольников с ОНР в условиях речевой группы является ключевой в системе комплексного воздействия и целенаправленно реализуются в ходе организации жизнедеятельности воспитанников:

режимные моменты, игровая деятельность, занятия хореографией и физической культурой, наблюдения за природой на прогулках, изобразительная деятельность.

Система формирования пространственно-аналитической деятельности у детей с нарушением речи включает следующие этапы:

1. Развитие собственно пространственных представлений

В рамках реализации коррекционных мероприятий в соответствии с онтогенетическим принципом развития пространственных представлений определяются четыре базовых направления:

1) формирование представлений о схеме собственного тела. Развитие навыков пространственной ориентации при определении положения в пространстве, следовании маршрутам.

2) формирование пространственных ориентировок в ходе взаимодействия с предметами окружающего мира. Формирование понятий о пространственных отношениях, таких как, сверху/снизу, впереди/сзади, слева/справа.

3) формирование представлений об отношении между предметами и развитие навыков пространственной визуализации, представлении объектов в уме, мысленное вращение объектов.

4) формирование ориентировок в двухмерном пространстве (на плоскости), развитие графомоторных навыков.

2. Развитие языковых навыков

Двигательно-кинестетический, слуховой и зрительный образы формируются параллельно с языковыми пространственными значениями. Наиболее употребительными лексическими средствами, отражающими пространственные отношения, являются прилагательные, наречия и предложно-падежные грамматические конструкции. Большое внимание уделяется развитию навыков пространственного описания расположения объектов, траекторий движений.

3. Развитие когнитивных и сенсомоторных навыков

Развитие зрительно-моторной координации (например, глазомер, точность движений) и тактильно-кинестетической чувствительности (например, восприятие формы, размера, текстуры объектов). Не менее важным является развитие умения синхронизировать различные двигательные навыки, помогая перераспределять внимание. Эта задача успешно решается на занятиях по логоритмике [7] и в процессе реализации программы Логодэнс [8].

Параллельно на всех этапах работы обеспечивается эмоциональная поддержка детей с речевыми нарушениями за счёт включения компонентов психогимнастики (например, упражнения «Дерево уверенности», «Море спокойствия») и музыкальной терапии (например, упражнения «Танец радости», «Музыка настроения»), коммуникативных игр (например, игры «Волшебный мешочек», «Секретный друг»). Эти простые на первый взгляд упражнения помогают детям с ОНР развивать эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и улучшать социальные навыки, что благотворно сказывается на психологическом благополучии детей с речевыми расстройствами.

Мероприятия по коррекции нарушений пространственно-аналитической деятельности организует учитель-логопед совместно с психологом на подгрупповых занятиях. Результативность данного направления работы ожидается при соблюдении принципа системности. Рекомендуется проводить занятия с включением заданий на развитие пространственных представлений 3-4 раза в неделю желательно в первой половине дня. Для автоматизации полученных на занятиях умений и навыков к коррекционно-развивающей работе целесообразно привлекать педагогов речевой группы и старших членов семьи воспитанников.

Обсуждения и выводы. Развитие речи и понимания пространственных категорий взаимосвязаны. Пространственные представления играют ключевую роль в когнитивном развитии ребенка, влияя на его способность ориентироваться в окружающем мире, планировать действия и взаимодействовать с другими людьми. Дети с нарушениями речи,

которые обладают более развитыми навыками в области пространственной ориентации, более активно используют языковые средства для описания и объяснения собственных действий.

Изучение взаимосвязи между уровнем развития пространственной ориентации и языковыми навыками позволяет предположить, что развитие пространственной ориентации способствует улучшению работоспособности механизмов когнитивной обработки информации и психологического благополучия дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, формирование психологического благополучия у детей с речевыми нарушениями через развитие пространственных представлений является комплексным процессом, включающим в себя работу на стыке психологии и логопедии. Это важный этап в коррекции речевых нарушений и улучшении качества жизни ребенка.

Перспективы дальнейшего исследования связываются с расширением психологического воздействия на практику логопедической коррекции недостатков развития детей с ОНР, использование специальных приёмов работы, нацеленных на формирование психологического благополучия детей с речевой патологией.

Литература

1. Левина, Р. Е. Свойства личности и овладение речью в норме и патологии / Р. Е. Левина // Изучение личности аномального ребенка : тезисы докладов конференции. – Москва, 1977.

2. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия : учебное пособие / В. А. Ковшиков. – Москва : Ин-т обще гуманитар, исслед. : В. Секачев, 2001. – 95 с.

3. Моргачева, И. Н. Формирование графических навыков как средство коррекции пространственно-аналитической деятельности детей с общим недоразвитием речи / И. Н. Моргачева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 110-113.

4. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей /Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко – Москва : Просвещение, 1964. – 304 с.

5. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко – Москва : Академия, 2017. – 3058 с.

6. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Москва : Просвещение, 2009. – 159 с.

7. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 191 с.

8. Моргачева, И. Н. Логодэнс (LogoDance) – спортивно-бальная хореография с логопедическим компонентом / И. Н. Моргачева // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов : сборник материалов xii международной научно-практической конференции. – Москва : ООО «ИРОК»; ООО "Издательство АЛЕФ", 2022. – С. 86-91.

УДК 373.21

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ ТЕХНОЛОГИЙ

Л. Т. Идиатуллина – канд. филол. наук, доцент
А. В. Идиатуллин[1] – канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВО РГУП им. В. М. Лебедева, г. Казань, Россия
УВО Университет управления «ТИСБИ» г. Казань, Россия
[1]art.idi@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования способности к интеллектуальному творчеству у детей дошкольного возраста с использованием ТРИЗ-технологий. Авторы рассматривают ключевые аспекты интеллектуального творчества, его связь с когнитивными и эмоционально-волевыми процессами, а также роль игровой деятельности в развитии творческого мышления. В статье подчеркивается важность дошкольного возраста как сензитивного периода для развития интеллектуального творчества и анализируются факторы, влияющие на этот процесс, включая влияние семьи, образовательной среды и индивидуальных особенностей ребенка.

Ключевые слова: интеллектуальное творчество, дошкольный возраст, ТРИЗ-технологии, развитие творческого мышления, игровая деятельность, системное мышление, креативность, образовательная среда, индивидуальные особенности, педагогические методы

Современное общество предъявляет высокие требования к способности человека мыслить нестандартно, находить современные решения и адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Эти качества формируются с раннего детства, и дошкольный возраст является ключевым периодом для развития интеллектуального творчества. Интеллектуальное творчество понимается как способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения задач и комбинировать имеющиеся знания для создания чего-то оригинального. В дошкольном возрасте закладываются основы творческого мышления, которые в дальнейшем определяют успешность ребенка в обучении и профессиональной деятельности.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности формирования способности к интеллектуальному творчеству у детей дошкольного возраста, выделить ключевые факторы, влияющие на этот процесс, и предложить практические рекомендации для родителей и педагогов.

Интеллектуальное творчество – это сложный процесс, который включает в себя не только когнитивные способности, но и эмоционально-волевые компоненты. Оно связано с такими психическими процессами, как мышление, воображение, память и внимание. В дошкольном возрасте интеллектуальное творчество проявляется в способности ребенка придумывать новые сюжеты для игр, находить необычные способы использования предметов, решать задачи, требующие гибкости ума [1].

Творчество в дошкольном возрасте тесно связано с игровой деятельностью, которая является ведущим видом деятельности в этот период. Именно в игре ребенок учится экспериментировать, фантазировать и находить новые решения. Кроме того, интеллектуальное творчество способствует развитию личности ребенка, формируя у него уверенность в своих силах, любознательность и стремление к познанию.

Дошкольный возраст (3-7 лет) характеризуется интенсивным развитием всех психических процессов. В этот период у ребенка активно развивается мышление, воображение, речь, эмоциональная сфера. Ведущим видом деятельности является игра, которая становится основным способом познания мира. В процессе игры ребенок учится взаимодействовать с окружающими, развивает свои творческие способности и осваивает социальные нормы.

Сензитивные периоды дошкольного возраста особенно благоприятны для развития интеллектуального творчества. В это время дети проявляют повышенный интерес к новому, задают множество вопросов и стремятся экспериментировать. Задача взрослых – поддержать эту естественную любознательность и создать условия для развития творческого потенциала.

Формирование способности к интеллектуальному творчеству зависит от множества факторов, среди которых можно выделить: влияние семьи, влияние образовательной среды, индивидуальные особенности ребенка [2].

Несомненно, родители играют ключевую роль в создании благоприятной среды для развития творчества. Поддержка инициативы ребенка, поощрение его экспериментов и предоставление свободы для самовыражения способствуют развитию творческого мышления. Важно, чтобы родители не ограничивали ребенка строгими рамками, а давали ему возможность исследовать мир.

При этом дошкольные учреждения и педагоги также оказывают значительное влияние на развитие интеллектуального творчества. Использование современных методик обучения, создание условий для самостоятельной деятельности и поощрение детской инициативы способствуют формированию творческих способностей.

Надо учитывать, что каждый ребенок уникален, и его творческие способности зависят от темперамента, интересов и уровня развития когнитивных процессов. Важно учитывать индивидуальные особенности ребенка и подбирать методы развития творчества, которые будут ему наиболее полезны.

Для развития интеллектуального творчества у дошкольников можно использовать следующие методы и средства: игровые методы, художественно-творческая деятельность, развивающие занятия. Каждый из этих методов вносит свою лепту в развитие ребенка. Так игра является естественным способом познания мира для ребенка. Сюжетно-ролевые игры, головоломки, конструкторы и настольные игры способствуют развитию творческого мышления и воображения. Вместе с тем рисование, лепка, аппликация и другие виды художественной деятельности позволяют ребенку выразить свои идеи и эмоции, развивая при этом творческое мышление. Дополнительно задачи на логику, эксперименты, исследовательская деятельность и проектная работа стимулируют интеллектуальное творчество. Например, можно предложить ребенку придумать новый способ использования знакомого предмета или решить нестандартную задачу. И несомненно использование интерактивных технологий, развивающих программ и игрушек также способствует развитию творческих способностей. Однако важно соблюдать баланс между использованием технологий и традиционными методами обучения [3].

Педагоги и родители играют важную роль в создании условий для развития интеллектуального творчества. Они должны поддерживать инициативу ребенка, поощрять его любознательность и создавать ситуации, в которых ребенок может проявить свои творческие способности. Важно не критиковать ошибки ребенка, а помогать ему находить новые решения и учиться на своих ошибках.

Формирование способности к интеллектуальному творчеству в дошкольном возрасте является важным этапом в развитии личности ребенка. Этот процесс требует комплексного подхода, включающего поддержку со стороны родителей и педагогов, создание благоприятной среды и использование разнообразных методов развития творчества. Развитие интеллектуального творчества не только способствует успешному обучению, но и помогает ребенку адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, становясь важным ресурсом для его будущего.

Одним из эффективных инструментов для достижения этих целей является Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанная Генрихом Альтшуллером. Изначально ТРИЗ создавалась для решения технических задач, но ее методы и принципы успешно адаптируются для использования в образовании, в том числе в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст – это период интенсивного развития когнитивных, эмоциональных и социальных способностей ребенка. В это время закладываются основы мышления, воображения и творческого подхода к решению задач. Использование ТРИЗ-технологий в дошкольном образовании открывает новые перспективы для развития у детей гибкости ума, креативности и способности к системному мышлению [4].

В этой связи считаем целесообразным использовать возможности и перспективы применения ТРИЗ-технологий в дошкольном возрасте, выделить ключевые методы и приемы ТРИЗ.

Основные принципы ТРИЗ включают: рассмотрение объекта или задачи как части системы, понимание взаимосвязей между ее элементами; поиск решений с минимальными затратами, использование имеющихся возможностей; отказ от шаблонного мышления, поиск нестандартных подходов; стремление к максимально эффективному и простому решению.

В дошкольном возрасте ТРИЗ адаптируется с учетом возрастных особенностей детей. Основной акцент делается на развитие воображения, логического мышления и способности видеть проблему с разных сторон.

Как мы уже отмечали дошкольный возраст (3-7 лет) характеризуется высокой пластичностью психики, любознательностью и стремлением к познанию мира. В этот период дети активно осваивают речь, развивают мышление и воображение, учатся взаимодействовать с окружающими. Ведущим видом деятельности является игра, которая становится основным способом познания и развития. ТРИЗ-технологии идеально подходят для дошкольного возраста, так как они: стимулируют любознательность и интерес к новому; развивают логическое и творческое мышление; учат видеть проблемы и находить пути их решения; формируют навыки системного подхода [5].

Использование ТРИЗ в дошкольном образовании позволяет превратить процесс обучения в увлекательную игру, где дети учатся думать, экспериментировать и находить нестандартные решения. Для работы с дошкольниками используются адаптированные методы ТРИЗ, которые соответствуют их возрасту и уровню развития. Основные методы включают: метод противоречий, метод фантазирования, метод морфологического анализа, метод моделирования маленькими человечками, игры и задачи на развитие системного мышления.

В рамках использования этих методов детям предлагается найти противоречия в знакомых ситуациях или объектах. Например, почему зонт защищает от дождя, но мешает видеть дорогу? Это учит детей видеть проблемы и искать пути их решения; предлагается придумать необычные свойства предметов или создать фантастические образы. Например, "Как выглядела бы машина, которая может летать и плавать?"; предоставляется возможность комбинировать разные признаки объектов для создания новых идей. Например, "Что получится, если соединить птицу и велосипед?"; детям предлагается рассмотреть объект как часть системы и понять, как он взаимодействует с другими элементами. Например, "Что произойдет, если исчезнут все деревья?"

Использование ТРИЗ-технологий в дошкольном образовании имеет ряд преимуществ. Во-первых, ТРИЗ учит детей мыслить нестандартно, находить новые идеи и решения; во-вторых, дети учатся анализировать, сравнивать, выделять главное и делать выводы; в-третьих, ТРИЗ-методы стимулируют фантазию и помогают детям создавать новые образы и сюжеты; в-четвертых, дети учатся не бояться трудностей, а искать пути их преодоления. Ну и, наконец, ТРИЗ развивает навыки, которые помогут детям успешно учиться в школе: умение думать, анализировать и творчески подходить к задачам [6].

Для реализации потенциала ТРИЗ важно создать условия, в которых ребенок чувствует себя свободно и может экспериментировать. Это может быть уголок для творчества, наборы для конструирования, материалы для рисования и лепки. ТРИЗ-методы лучше всего воспринимаются детьми в форме игры. Например, можно организовать "лабораторию изобретателя" или "клуб фантазеров". Важно поощрять любые попытки ребенка найти новое решение, даже если оно кажется необычным или ошибочным. При этом

детям легче понять принципы ТРИЗ, если они видят их применение на конкретных примерах. Например, можно разобрать, как работает простой механизм или как решается бытовая задача. Конечно, родители и педагоги могут участвовать в решении задач вместе с детьми, показывая пример творческого подхода.

Использование ТРИЗ-технологий в дошкольном возрасте открывает широкие перспективы для развития творческого и логического мышления у детей. Эти методы помогают детям не только находить нестандартные решения, но и учат их видеть проблемы, анализировать их и искать пути решения. Внедрение ТРИЗ в дошкольное образование способствует формированию у детей навыков, которые будут полезны им на протяжении всей жизни.

Для успешного применения ТРИЗ-технологий важно учитывать возрастные особенности детей, создавать благоприятную среду для творчества и поддерживать инициативу ребенка. В этом случае ТРИЗ становится не только инструментом развития, но и увлекательным способом познания мира.

Литература

1. Азлецкая, Е. Н. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционных техник рисования / Е. Н. Азлецкая, Е. Н. Швецова, С. В. Дахина // Педагогическая перспектива. – 2024. – № 2. – С. 34-42.

2. Солдатенко, К. Ю. Исследование интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе с использованием комплекса игровых заданий / К. Ю. Солдатенко, Н. С. Аверин // Современное дошкольное образование. – 2024. – № 3(123). – С. 28-41.

3. Никитина, Е. Ю. Ситуационный подход к процессу формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста / Е. Ю. Никитина, Н. В. Бутенко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 5(183). – С. 151-168.

4. Галиева, И. Р. педагогические условия эффективного использования ТРИЗ в педагогике дошкольного образования / И. Р. Галиева // NovaUm.Ru. – 2019. – № 17. – С. 340-343.

5. Шиповский, С. В. Особенности и психолого-педагогические условия формирования изобретательского мышления, необходимого для успешного решения практических задач методами ТРИЗ / С. В. Шиповский // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2024. – № 7. – С. 155-169.

6. Кузнецова, А. Н. Развитие инженерного мышления старших дошкольников посредством ТРИЗ-технологии / А. Н. Кузнецова // Социальная сфера: процессы цифровизации : сборник научно-методических статей. – Йошкар-Ола : Поволжский государственный технологический университет, 2024. – С. 114-121.

УДК 373.21

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

А. А. Калинина – учитель-логопед
Г. В. Шатохина – педагог-психолог
МБДОУ "Детский сад № 3" город Орёл, Россия
kalinina3004@mail.ru
gala.shatoxina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эффективного взаимодействия специалистов в процессе организации занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выделяются некоторые формы и методы взаимодействия, активно применяющиеся

на практике в детском саду. Показаны особенности работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: взаимодействие, коррекционная помощь, педагогическое сопровождение, организация занятий

Современная ситуация развития системы образования претерпевает значительные изменения как в требованиях, предъявляемых к результатам обучения детей, так и к специалистам, обеспечивающим этот, зачастую трудоемкий и нелегкий процесс. Рассматривая современную ситуацию развития системы образования, можно отметить тот факт, что происходят значительные изменения как в требованиях, предъявляемых к результатам обучения детей, так и к специалистам, обеспечивающим коррекционно-воспитательный процесс.

Когда возникают вопросы, связанные с воспитанием и обучением детей с расстройством аутистического спектра (РАС), внимание зачастую акцентировано, прежде всего, на коррекции негативных особенностях ребёнка, оттеняя важное направление – развитие психических функций, осознанного понимания обращенной речи, развитие коммуникации с окружающими. В Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в методических рекомендациях по организации коррекционных занятий детям с РАС и их семьям, определены цели, направленные на повышение качества образовательных услуг для ребёнка и расширение социальных контактов ребёнка и семьи [1].

Рассматривая деятельность по обеспечению помощи и соблюдению прав ребенка с особенностями развития, современная система образования придерживается разностороннего влияния на ребенка, комплексного взаимодействия разных специалистов при организации занятий. Значимыми и ценностными отличиями данного подхода является полноправное партнерское участие всех участников образовательного процесса во всем ходе оказания помощи ребенку [2, 3].

В нашем дошкольном учреждении создано три группы для детей с расстройством аутистического спектра (РАС), в каждой группе наполняемость детей составляет от семи до десяти детей в каждой группе. Помимо организации и подбора адекватного материала для организации фронтальных и индивидуальных занятий, специалисты находятся в поисках новых средств и методов, направленных на улучшение взаимодействия всех участников педагогического процесса [4].

Большая наполняемость групп для детей с РАС не позволяет в полной мере оказывать коррекционное воздействие на каждого ребёнка. Поэтому было принято решение. что занятия в группах для детей с РАС младшего возраста будут носить комплексный характер при совместном участии нескольких специалистов в тандеме с психологом. Это комплексные занятия в паре педагог-психолог и учитель-дефектолог (или учитель-логопед) в зависимости от того, какие цели преследуют специалисты. Предполагалось, что форма взаимодействия во время коррекционных занятий, будет способствовать не только полноценному удовлетворению образовательных потребностей детей с РАС, но и способствовать эффективному взаимодействию в детском коллективе, позволит обратить внимание на потенциальные возможности каждого ребёнка.

Коррекционный процесс с детьми, должен проводиться с учетом всех особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья и партнерском взаимодействии всех специалистов. Поэтому на современном этапе структура организации коррекционных занятий может подвергаться различным изменениям, включать использование различных форм и методов сотрудничества [5].

Проводимые тандемные занятия имели постоянную структуру: определенное начало и окончание, количество и последовательность заданий в занятии, что способствовало формированию собственной мотивации у ребенка. Задания подбирались таким образом, что

его можно было выполнять за столом (на полу); содержало интерес для ребенка и одновременно позволило учитывать его особые образовательные потребности.

Учитывая, что одной из особенностей детей с РАС является стереотипность, в нашу работу включалось создание расписаний как обязательное условие для организации обучения [5].

В настоящей статье, мы хотим предложить один из вариантов использования тандемного подхода при организации коррекционных занятий с детьми с РАС. Представленные обучающе-игровые задания используются в рамках изучаемой лексической темы. Задания на закрепление понятий определенной лексической темы идут на протяжении двух недель и на фронтальных, и на индивидуальных занятиях.

В предлагаемом комплексе заданий, решаются следующие педагогические задачи:

✓ Уточнить и расширить словарь по теме «Весна»

✓ Закреплять признаки весны.

✓ Закрепить понятие «дикие животные» и их названия (лиса, волк, медведь, еж, белка, заяц).

✓ Продолжать учить отгадывать простые загадки.

✓ Формировать умение слышать педагога, реагировать на обращение, выполнять простую инструкцию: *«Покажи …», «Кто это?»*

✓ Отвечать на вопрос педагога, простой фразой, словом или указательным жестом по карте ответов.

✓ Выдерживать время, отведенное на занятие.

✓ Развивать элементы произвольности внимания, мышление, память

✓ Формировать элементы самоконтроля и умение ждать.

✓ Развивать зрительное соотнесение.

✓ Воспитывать внимательное, бережное отношение к природе;

✓ Учить играть в паре (физминутка).

Мы предлагаем использовать следующий *дидактический материал:* картинки с изображением весны. «Приметы весны», «Дикие животные», разрезная картинка: солнышко, туча, лужа, цветок (по уровню сложности), наборное полотно с картинками на липучках «Приметы весны» [6].

Основное содержание занятия:

Психолог (П): Занятие начинается. «Сначала занятие – потом игра» (показывает карточку «сначала-потом»)

Дети стоят в кругу. Приветствие друг друга:

-Здравствуй, небо!

Здравствуй, земля!

Здравствуйте, мои друзья!

Кто сегодня пришел сюда?

Дети показывают указательным жестом или просто прикладывая руку к своей груди, говорят «Я-Матвей ,, Я-Богдан…»

-Сели все красиво, ножки вместе, руки на столе, (педагог показывает картинку, где дети сидят красиво)

- Посмотрите сегодня расписание на занятие. Первое задание – Время года.

(отрывает карточку и показывает детям, затем обратно прикрепляет).

Логопед (Л): Какое сейчас наступило время года?

Дети: Весна.

П: постоянно поощряет всех детей словом (Молодец! Хорошо! Отлично! Умница! Здорово! Ты справился!)

П: Задание закончилось, следующее задание– приметы весны.

- Что весной бывает? (педагог по очереди предлагает детям картинки с приметами весны.

- Весной светит солнышко

- Прилетают птицы
- На деревьях набухают почки
- Появляется первая травка
- Идет дождик
- Просыпаются насекомые
- Просыпаются животные
- Прилетают бабочки

Л: - покажи, где солнышко? Где дождик? и т.д.

П: Задание закончилось, следующее задание – отгадай загадку.

Дети внимательно слушают загадку о приметах весны и с помощью карты – ответов дети показывают и называют правильный ответ.

П: Светит, сверкает и всех согревает (солнышко)

- Что это? (ответы детей)

У меня тоже есть солнце (показывает детям Желтый круг).

- А как вы думаете, чего не хватает нашему солнышку? Дети: Солнышку не хватает лучиков.

Психолог: Ребята, а давайте сделаем лучики солнышку. С помощью прищепок.

Л: Ребята, а солнышко какого цвета? Дети: Желтого.

Психолог: А какие будут лучики? Дети: Лучики будут тоже желтого цвета. На желтый круг дети цепляют прищепки желтого цвета.

Логопед: Вот солнышко расправило свои лучики. Оно светит ярко и греет нас.

П: С неба кап, кап, кап.. (дождь) динамическая пауза: Игра «Солнышко-дождик» (динамическая пауза).

Все педагоги: дети двигаются по ковру, как только взрослый скажет: «Дождик», все дети и взрослый прячутся под зонтик! Дождик закончился, и мы снова идем гулять (играет музыка, дети изображают прогулку).

П: В небе высоко летает и крыльями машет. (птица)

-Кто это? (ответы детей)

- Ребята, давайте сделаем целую стаю птиц из счетных палочек (из 2-х счетных палочек дети делают «галочку» - птицу)

П: Распускается весной, радует всех красотой. (цветок)

-Давайте соберем разрезные картинки и назовем эти цветы.

Дети собирают подснежники, тюльпаны, разрезанные на 3-4части.

Л: Задание закончилось, следующее задание – животные.

Л: Все животные весной просыпаются. Давайте посмотрим, кто проснулся? Это кто? Появляются картинки медведя, ежа. А другие животные меняют свои шубки:

- заяц был белый, стал серый (подуть на контур зайца, покрытого кусочками ваты, вата сдувается и контур зайца – серый;

-лиса и белка были серыми, а стали рыжими (контуры животных уложить оранжевыми липучками)

П: Задание закончилось, следующее задание – Найди тень. Каждому ребенку предлагаются листы с изображением предмета и его контурного изображения. Необходимо найти и соединить предмет и его тень.

П: следующее задание – «Кораблики»

Таз с водой. Давайте и вы запустите свои кораблики. Представьте, что подул сильный ветер. Ребята, а как дует ветер? А теперь подуем на кораблики. Они поплыли. Каждый ребенок пускает свой кораблик на воду и дует в коктейльную трубку, чтобы он поплыл. Задание выполняется поочередно. Действия ребенка комментируются: «Кораблик, плыви», «Дую»

П: показывает картинку «сначала занятие – потом приз». Снимает картинку занятие, проговаривая, что занятие закончилось и теперь приз.

П*:* поощряет всех детей. Занятие закончилось – теперь игра.

Конечной целью проведения комбинированных занятий с детьми с РАС является обеспечение возможности максимально самостоятельного участия в образовательной деятельности (организованной взрослым или свободной), что важно для обучения в школе. При этом мы не рассматриваем это обучение как самоцель.

Безусловно, среди детей с РАС есть дети, которым сложно усваивать учебный материал, находясь среди других детей, а значит необходимо подбирать и пробовать, разные методы и формы организации занятий. Специальная организация начального дошкольного этапа проведения специальных коррекционных занятий с разными специалистами с детьми с РАС способствует более успешному освоению ими содержания занятия, переносу знаний в новую ситуацию и включению детей с РАС во взаимодействие со сверстниками. Важность этой составляющей образовательного процесса для социализации сложно переоценить.

Литература

1. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/ (дата обращения: 28.04.2025).

2. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие : книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 144 с.

3. Караневская, О. В. Начальный этап коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды : материалы Международной научно-практической конференции. – Москва, 2008.

3. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррои, О. П. Комарова ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

4. Нуриева, Л. Г. Развитие речи аутичных детей : методические разработки / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2005. – 112 с.

5. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2004.

УДК 373.24

УСПЕШНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

И. В. Каменская[1] – старший воспитатель
А. А. Пиронко[2] – учитель-логопед
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 130», г. Краснодар, Россия
[1]smallzzzzz@gmail.com
[2]annapironko03@gmail.com

Аннотация. Социализация детей – это важнейший процесс, который начинается с самого раннего возраста и продолжается в течение всей жизни. Особенно это актуально для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, которые сталкиваются с особыми трудностями в общении и взаимодействии с другим. В этой статье мы рассмотрим, как патриотическое воспитание может стать эффективным инструментом в процессе социализации таких детей, обеспечивая им поддержку, уверенность и чувство принадлежности.

Ключевые слова: успешная социализация, тяжелые нарушения речи, патриотическое воспитание, взаимодействие с семьей, ценности, любовь к Родине

Социализация – это процесс, посредством которого ребенок осваивает социальные ценности, нормы и роли, необходимые для успешной интеграции в общество. Для детей с ТНР, вопрос социализации стоит особенно остро. Многим из них сложно налаживать коммуникацию, что может приводить к социальной изоляции, замкнутости и снижению самооценки. Патриотическое воспитание, акцентирующее внимание на гуманистических ценностях, может помочь в преодолении этих барьеров. Оно направленно на формирование чувства любви к Родине, уважения к культуре и истории, способствует улучшению коммуникативных навыков, расширению словарного запаса.

Социализация дошкольников включает в себя различные аспекты: формирование навыков общения, развитие эмоционального интеллекта, умение находить общий язык с окружающими. Дети могут научиться взаимодействовать через игры, коллективные занятия и мероприятия. Важно подчеркнуть, что такие дети, общаясь друг с другом и с воспитателями, учатся находить в различных ситуациях своё место, преодолевая стеснение и неуверенность [1].

Патриотическое воспитание играет ключевую роль в социализации детей с нарушениями речи, формируя их гражданскую идентичность и чувство принадлежности к обществу. Оно учит детей уважать других людей, независимо от их возраста, национальности или социального статуса. Знакомство с историей страны, с подвигами героев, с культурой разных народов, помогает детям развивать эмпатию, сочувствие и умение понимать других.

Педагоги стоят на первой линии поддержки детей в процессе социализации. Их задача - создавать комфортную и безопасную атмосферу для развития и обучения, где каждый ребенок сможет раскрыть свои способности. Важно, чтобы педагоги групп компенсирующей направленности обладали знаниями в области дефектологии и психологии, чтобы понимать и учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника, особенно тех, у кого имеются особенности в развитии.

Коммуникация должна быть разной: как вербальной, так и невербальной. Использование жестов, мимики, а также различных наглядных материалов поможет детям лучше воспринимать информацию и облегчить общение. Патриотическое воспитание должно проходить в формате доступного и интересного для детей занятия, где каждый из них чувствует себя значимым участником процесса.

Кроме того, важно, чтобы воспитатели давали положительный пример. Своим поведением они могут продемонстрировать, что патриотические ценности не только важны, но и интересны, прививая любовь к Родине через собственные увлечения и активное участие в жизни страны. Участие педагогов в мероприятиях, акциях, связанных с историей и культурой, может служить мотивацией для детей, показывая им, как можно проявлять свою любовь к Родине через действия [2].

Учитывая особенности речевых нарушений, необходимо адаптировать методы и формы работы. В первую очередь, акцент делается на создание позитивной эмоциональной атмосферы, где каждый из воспитанников почувствует себя принятым и ценным. Использование наглядных материалов, музыки и игровых ситуаций помогает обогатить представления о Родине, ее истории и культуре. Важно вовлекать детей в посильную деятельность, направленную на благо окружающих, развивая чувство ответственности и сопричастности.

В процессе патриотического воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо использовать доступные и понятные формы работы. Наиболее эффективными будут сюжетно-ролевые игры, в них дети могут воспроизводить исторические события, образы известных личностей или сценарии, связанные с традициями празднования, и тогда такие игры становятся не только увлекательными, но и образовательными. Они позволяют

каждому ребенку попробовать себя в различных ролях, создавать и обсуждать различные ситуации. Подвижные игры с патриотическим содержанием, позволяют детям в увлекательной форме познакомиться с традициями, обычаями и символикой своей страны. Также можно внедрить беседы о родном крае и городе, праздники, экскурсии выходного дня, просмотр иллюстраций, фотографий, видеороликов, дидактические игры, разучивание стихов и песен о Родине, участие в театрализованных представлениях [3]. Важно адаптировать содержание патриотических мероприятий к уровню речевого развития детей, используя простые и понятные формулировки. Особое внимание необходимо уделять развитию эмоциональной сферы, формированию чувства гордости за свой народ и страну, воспитанию уважения к другим культурам и традициям. Успешная социализация дошкольников с нарушениями речи невозможна без целенаправленного патриотического воспитания, которое помогает им стать полноценными членами общества.

Наряду с играми, важно применять также художественную деятельность - аппликацию, лепку, рисование, конструирование. Все это - пути самовыражения, которые особенно важны для детей с нарушениями речи, так как они зачастую испытывают трудности в вербальном общении. Патриотические тематики могут стать основой для создания коллективных проектов, связанных с какой-либо исторической датой, может побудить детей вместе искать информацию, обсуждать её, а затем представлять в виде презентации, рисунков или обсуждений. Это не только позволит развивать речевые навыки, но и даст возможность чувствовать себя частью группы, где каждый может внести свой вклад. Процесс подготовки к таким мероприятиям также важен. Это может быть подготовка к рисункам, созданию плакатов на тему патриотизма или просто беседы о значении того или иного события. Такие действия развивают критическое мышление, расширяют кругозор детей и способствуют социализации, так как они учатся взаимодействовать друг с другом, уважать другое мнение и обмениваться своими идеями [4].

Музыка и искусство также могут выступать как мощные инструменты для передачи патриотических чувств. Песни о Родине, народные танцы или театрализованные представления могут стать отличным способом вовлечения детей в этот процесс. Даже если ребенок не может выразить свои мысли словами, он может почувствовать гордость за свою страну через музыку и движение.

Коррекционная работа интегрируется в процесс патриотического воспитания. Развитие речи через тематические занятия, посвященные родному краю, городу, страны способствует формированию грамматически правильной речи и расширению словарного запаса. Совместная деятельность, например, создание стенгазеты или участие в праздничном концерте, конкурсах чтецов, викторинах, учит взаимодействию и сотрудничеству, преодолевая коммуникативные барьеры, что является важным условием их полноценного развития. Игры на развитие артикуляции, фонематического слуха, грамматического строя речи, а также упражнения на расширение словарного запаса, необходимо включить в занятия по патриотическому воспитанию.

Особое значение имеет взаимодействие с семьей в процессе патриотического воспитания дошкольников. Организация совместных семейных мероприятий, где могут участвовать и родители, и дети, будет способствовать и укреплению патриотических ценностей, и налаживанию связи между семьей и дошкольной образовательной организацией. Родители воспитанников могут быть активными участниками образовательного процесса, поддерживать интерес детей к истории и культуре своей страны, рассказывать им о героях и достижениях народа. Это также создаст дополнительную опору для детей, поскольку они будут видеть поддержку своих родителей. Педагогам необходимо проводить консультации, родительские клубы, семинары-практикумы, предлагать им идеи для совместных патриотических мероприятий [5].

Одним из ключевых факторов успешной социализации является поддержка на всех уровнях - от государственных органов до родителей. Важно создать атмосферу поддержки и понимания как в семье, так и в образовательных организациях. Родители и педагоги должны

активно участвовать в процессе воспитания, поощряя детей выражать свои чувства по отношению к Родине любыми доступными им способами. Это может быть как устное выражение (даже если оно ограничено), так и невербальные формы общения. Необходимо, чтобы патриотическое воспитание стало частью общего учебного процесса. Это подразумевает под собой создание специализированных программ, направленных на детей с нарушениями речи, которые бы интегрировали патриотическую тематику в обучение. Государственные органы могут способствовать организации специализированных мероприятий, предоставляя ресурсы для их реализации. Образовательные организации могут разрабатывать и внедрять программы, направленные на развитие патриотических ценностей у детей, учитывая их индивидуальные потребности и особенности. Родители, в свою очередь, могут стать активными участниками в этом процессе. Они должны получать рекомендации по проведению домашних занятий с детьми. Это могут быть совместные просмотры фильмов о героизме, чтение книг о великих событиях в истории страны или создание альбомов с семейными традициями и праздниками. Все это позволит не только поддерживать связь с культурой, но и интегрировать патриотические практики в повседневную жизнь.

Таким образом, в результате целенаправленной работы по патриотическому воспитанию дети с тяжелыми нарушениями речи приобретают не только знания о Родине ее истории и культуре, но и навыки успешной социализации, которые способствуют формированию активной гражданской позиции и успешной интеграции в общество. Развитие чувств и эмоций через патриотические ценности поможет не только в обучении, но и в формировании устойчивой личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром. Каждый ребенок уникален, и его патриотизм может проявляться по-разному; важно лишь дать ему возможность выразить свои чувства в доступной ему форме.

Литература

1. Закрепина, А. В. Социальное развитие дошкольников / А. В. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 11. – С. 72-79.

2. Кондрыкинская, Л. А. С чего начинается Родина? (Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ) / Л. А. Кондрыкинская. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 192 с.

3. Маркина, Е. Н. Патриотические воспитание детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Е. Н. Маркина // Молодой ученый. – 2024. – № 35 (534). – С. 163-165.

4. Комратова, М. Г. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет : методическое пособие / М. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – Москва : ТЦ Сфера 2007. – 224 с.

5. Мухина, В. С. Роль семьи в патриотическом воспитании детей / В. С. Мухина. – Москва, 2012. – 264 с.

УДК 376.3

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. Д. Климова[1] – студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК "Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова",
г. Симферополь, Россия
[1]valeriaklimova347@gmail.com
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу методов и приёмов коррекции недостатков произносительной стороны речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Рассмотрены теоретические основы коррекции, а также традиционные и современные

методы, включая артикуляционную гимнастику, фонематическую тренировку и использование мультисенсорных тренажёров. Описан дифференцированный подход, основанный на учете индивидуальных особенностей детей, а также рассмотрены практические рекомендации для логопедов, направленные на улучшение произносительных навыков и развитие фонематического восприятия. Также акцентировано внимание на важности использования инновационных технологий в логопедической практике.

Ключевые слова: коррекция речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, артикуляционная гимнастика, фонематическая тренировка, мультисенсорные тренажёры, дифференцированный подход, произношение, логопедическая практика

Недоразвитие произносительной стороны речи у детей с фонетико-фонематическими нарушениями представляет собой одну из наиболее сложных и актуальных проблем современной логопедической практики. Эти расстройства, включающие недостатки в восприятии и воспроизведении звуков, оказывают негативное влияние на речевое развитие, что, в свою очередь, влияет на способность детей к эффективному общению. Коррекция таких нарушений требует применения разнообразных методов и подходов, направленных на восстановление правильного произношения и развитие фонематической дифференциации.

Задача логопеда состоит не только в устранении дефектов произношения, но и в создании условий для успешного овладения нормами родной речи. Для этого необходимо тщательно выбрать методы, которые соответствуют конкретным особенностям каждого ребенка и степени выраженности его нарушения. Важно также учитывать возрастные особенности и особенности когнитивного развития, что позволяет адаптировать коррекционные занятия под индивидуальные потребности каждого пациента [1].

Коррекция произносительных нарушений требует комплексного подхода, который включает не только методы формирования артикуляции и фонематического восприятия, но и индивидуализацию подхода к каждому ребенку. Теоретической основой таких методов является психолого-педагогическая концепция, согласно которой успешная коррекция нарушений речи невозможна без комплексной работы с речевым развитием и когнитивными функциями ребенка. Это в свою очередь требует использования различных методик, включая как традиционные подходы, так и новейшие технологии [2].

Один из основных подходов в коррекции произношения — это методика формирования артикуляционной базы. Артикуляция является основой для правильного произнесения звуков, и любое нарушение в этой области влечет за собой цепочку проблем в восприятии и воспроизведении звуков речи. Поэтому разработка комплекса упражнений для улучшения координации мышц, участвующих в артикуляции, является важнейшим элементом коррекционной работы.

Следующим этапом в коррекции является работа с фонематическим восприятием. Дети с ФФНР часто испытывают трудности в восприятии звуков, что приводит к ошибкам в их воспроизведении. Для развития фонематического восприятия используется разнообразие слуховых упражнений, направленных на различение звуков. Также важно развивать активную звуковую дифференциацию в речи ребенка, что позволяет ему более точно воспринимать и воспроизводить звуки, а также лучше понимать речь других людей [3].

Коррекция ФФНР у детей требует применения различных методик, которые могут варьироваться в зависимости от тяжести нарушения и индивидуальных особенностей ребенка. К числу таких методик относятся традиционные подходы, такие как артикуляционная гимнастика и фонематические тренировки, а также инновационные методы, включая использование мультисенсорных тренажёров.

Одним из наиболее распространенных и эффективных методов является артикуляционная гимнастика. Эта методика включает в себя разнообразные упражнения для улучшения подвижности мышц лица, языка, губ и других органов речи. Важно, чтобы эти упражнения выполнялись в игровой форме, что повышает мотивацию ребенка и помогает ему преодолеть барьеры в восприятии и производстве звуков.

Основной задачей артикуляционной гимнастики является улучшение координации движений органов речи и приведение их в состояние, соответствующее для правильного произнесения звуков, например, упражнения на растягивание губ, поднятие языка к небу, создание воздушных потоков через рот помогают детям вырабатывать навыки правильного звукового воспроизведения [4].

Второй важной методикой является фонематическая тренировка, направленная на развитие фонематического восприятия. Дети с ФФНР часто не могут различать звуки, что мешает им правильно их произносить. Фонематическая тренировка включает в себя различные игры и упражнения на различие звуков по признакам (например, по глухости или звонкости). Постепенно эти упражнения становятся более сложными, что помогает ребенку лучше осваивать фонематическую дифференциацию и избегать ошибок в произнесении слов.

К числу таких упражнений могут относиться задания на выявление различий в словах с близкими по звучанию звуками (например, «кот» и «крот») и другие игры, способствующие развитию слухового восприятия и правильного произношения [5].

Современные технологии активно используются для коррекции ФФНР, и одним из примеров является мультисенсорный тренажёр «Интон-М». Этот тренажёр является примером использования сенсорной стимуляции для улучшения слухового восприятия и произношения. Он сочетает в себе визуальные, аудиальные и тактильные стимулы, что позволяет воздействовать на несколько сенсорных систем одновременно. Это позволяет детям быстрее воспринимать и усваивать правильные образцы произношения, улучшать их мотивацию и вовлеченность в процесс [6].

Такой подход является особенно эффективным для детей, которым сложно сосредоточиться на традиционных упражнениях, так как мультисенсорная стимуляция помогает удерживать внимание и активно включать все сенсорные системы в процесс коррекции. Применение тренажёров способствует улучшению произношения, делает занятия более увлекательными и позволяет детям быстрее достигать результатов [7].

Основной принцип работы с детьми с ФФНР – это дифференцированный подход. Каждый ребенок имеет свои индивидуальные особенности, и поэтому важно разрабатывать программу коррекции, которая будет учитывать все аспекты его развития. Например, для детей младшего возраста могут быть более подходящими игровые методики, а для старших детей – более сложные задания и тренировки, направленные на улучшение фонематического восприятия и артикуляции.

Дифференцированный подход включает также использование разных форм занятий – индивидуальных и групповых. Индивидуальные занятия позволяют глубже проработать проблемы, возникающие у каждого ребенка, в то время как групповые занятия способствуют развитию коммуникации и социализации детей [8]. Такие занятия могут включать в себя как логопедические игры, так и работу с родителями, что создает комплексную систему коррекции.

Коррекция недостатков произносительной стороны речи у детей с ФФНР представляет собой многогранный процесс, требующий применения как традиционных, так и современных методов. Среди традиционных методов можно выделить артикуляционную гимнастику и фонематическую тренировку, которые развивают моторные и слуховые навыки. Современные технологии, такие как мультисенсорные тренажёры, активно используются для ускорения процесса коррекции и повышения вовлеченности ребенка.

Таким образом, дифференцированный подход и использование различных форм работы с детьми с речевыми нарушениями позволяют достигать высоких результатов в коррекции и обеспечить успешное овладение нормами произношения. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход к коррекции должен быть гибким и адаптированным к его индивидуальным потребностям.

Литература

1. Иванова, И. В. Основы коррекции речевых нарушений у детей / И. В. Иванова. – Москва : Просвещение, 2020. – 245 с.
2. Петрова, С. Г. Артикуляционные упражнения для детей с речевыми нарушениями / С. Г. Петрова. – Санкт-Петербург : Логопед, 2019. – 185 с.
3. Михайлова, Т. Д. Фонематическое восприятие и его развитие у дошкольников / Т. Д. Михайлова. – Казань : Институт психологии, 2021. – 132 с.
4. Смирнова, И. А. Логопедические методики коррекции нарушений речи / И. А. Смирнова. – Екатеринбург : Уральское издательство, 2020. – 156 с.
5. Павлова, В. К. Специальная педагогика для детей с нарушениями речи / В. К. Павлова. – Челябинск : Знание, 2018. – 210 с.
6. Кузнецова, Е. В. Мультисенсорные тренажёры в коррекции речи у детей с ФФНР / Е. В. Кузнецова. – Новосибирск : Наука, 2022. – 110 с.
7. Дмитриева, Л. С. Современные методы в логопедической практике / Л. С. Дмитриева. – Казань : Издательство РИТ, 2021. – 174 с.
8. Григорьева Н. Н. Методы коррекции произносительных нарушений у детей с ФФНР / Н. Н. Григорьева. – Москва : Медиа-Пресс, 2019. – 146 с.

УДК 373.2

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. И. Крюковская – заведующий
ГУО «Дошкольный центр развития ребенка
№ 8 г. Могилёва», г. Могилев, Республика Беларусь
dcrr8@lenobr.by

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования основ функциональной грамотности у детей дошкольного возраста в условиях цифровизации образовательного процесса. Определены основные направления использования современных средств обучения детей старшего дошкольного возраста, а также методы и приемы, позволяющие формировать основные компетентности личности в будущем.

Ключевые слова: цифровизация, функциональная грамотность, воспитание, дошкольный возраст, современные средства обучения

Стремительное развитие современного общества требует изменять подходы к образованию подрастающего поколения. На современного ребенка обрушивается лавина информации, в которой он не должен «утонуть», а, наоборот, должен научиться грамотно функционировать. Дети нового поколения растут в цифровом обществе и само понятие «цифровое» определяет приоритеты их развития, где особое место принадлежит формированию умения свободно ориентироваться, адаптироваться и развиваться в современной среде, т.е. обладать основами функциональной грамотности.

В современных психолого-педагогических определениях нет единого представления о функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста, однако, можно выделить ключевые позиции функциональной грамотности: «Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1].

Доказано, что образовательный потенциал дошкольного образования, а также факторы, влияющие на развитие детей 5-6 лет, в значительной степени определяют успех их дальнейшего школьного обучения и полноценного становления личности в целом. В

настоящее время в область задач государственной важности возведена проблема формирования единой цифровой среды в сфере образования, решение которой необходимо для создания перспективной системы образования, способной подготовить специалистов нового уровня. Основная цель – повышение качества образования, сохранение, развитие и совершенствование имеющегося научно-педагогического потенциала страны, создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных и цифровых технологий [2]. Начинать работу в данном направлении нужно именно в учреждении дошкольного образования, чтобы заложить достойный и прочный фундамент для обучения будущего специалиста.

Целью формирования основ функциональной грамотности в учреждении дошкольного образования является формирование способности применять полученные в различных видах деятельности знания (представления), умения и навыки для решения различных задач в области быта, игры, учебы, развитие позитивных личностных качеств и установок, обеспечения стартовых возможностей, содействующих дальнейшему развитию личности [3].

Основу функциональной грамотности воспитанников учреждений дошкольного образования составляют соответствующие их возрастным возможностям навыки XXI века: критическое мышление, креативность, коммуникативность, социальный и эмоциональный интеллект, умение работать в команде, устойчивое развитие личности [4].

Формированию данных навыков у детей дошкольного возраста способствует наличие технического оснащения в учреждении дошкольного образования, а также использование педагогическими работниками современных средств и методов обучения в образовательном процессе.

Современный образовательный процесс характеризуется обязательным использованием современных средств и методов обучения, без которых уже нельзя представить современное образование. Мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии, образовательные медиапутешествия, видеообращения, обучающие видеоролики, элементы программирования, работа с QR-кодами (при наличии необходимого технического оборудования) и многое другое – неотъемлемые составляющие современного образовательного процесса.

По сравнению с традиционными формами обучения детей дошкольного возраста мультимедийный способ подачи информации с использованием современных технических средств обладает рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей повышенный интерес к деятельности;
- образный тип подачи информации: движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка;
- моделирование на компьютере таких жизненных ситуаций, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

Создание авторских электронных ресурсов: образовательных медиапутешествий, виртуальных путешествий и интерактивных игр позволяет педагогу развивать и совершенствовать свои профессиональные компетенции в сфере ИКТ, что позволяет разнообразить деятельность воспитанников, стимулирует их познавательную активность, выводит их на новый виток общения, взаимопонимания, развивает личностные качества, способствует формированию основ функциональной грамотности.

Принимая во внимание то, что образовательный процесс, ориентированный на формирование основ функциональной грамотности у детей дошкольного возраста, не требует радикальных изменений, целесообразным будет использование таких игр, заданий, образовательных ситуаций, которые станут эффективными для формирования вышеперечисленных навыков XXI века.

Использование метода проектов, исследовательской деятельности, интерактивных развивающих игр, образовательных медиапутешествий, виртуальных экскурсий и

обучающих видеороликов содействуют развитию критического мышления: системы суждений, которая применяется для анализа информации, интерпретации явлений, оценки, событий, составления выводов.

Проектная деятельность – это хороший инструмент для развития функциональной грамотности детей дошкольного возраста, их творческих способностей, совершенствования таких качеств как самостоятельность, оригинальность мышления, независимость. Кроме того, через проектную деятельность происходит формирование и развитие личностных качеств ребенка – умение работать сообща, способность быть полноправным членом коллектива, быть терпимым к своим товарищам. Дошкольный возраст представляет особую важность для формирования информационной грамотности как составляющей информационной культуры личности, так как именно в этот период происходит активизация развития познавательных способностей, формирование содержательных обобщений и понятий, основ мировоззренческих убеждений.

Проблемные ситуации, программирование, лего-конструирование (робототехника) развивают креативность: творческие способности, проявляющиеся в мышлении, чувствах, общении, способствущие генерированию оригинальных идей и принятию нестандартных решений.

В нашем учреждении дошкольного образования для работы с воспитанниками используются робототехнические наборы «Matatalab». С помощью данных наборов дети старшего дошкольного возраста обучаются основам программирования. В ходе нерегламентированной деятельности и при организации индивидуальной работы с воспитанниками достигается важная цель: формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста. Под алгоритмическими умениями понимаются способность планировать свои действия, работать по правилу, образцу, понимать, исполнять, применять и составлять простейшие алгоритмы (линейные, разветвляющиеся и циклические), анализировать, корректировать свою деятельность, направленную на получение результата, переносить усвоенные способы действий, алгоритмы в новые ситуации, описывать их понятным другим людям языком и средствами.

В процессе работы с роботом Matatalab у ребенка формируются следующие умения и навыки:

-умения действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы;

-умения выражать алгоритмические действия понятными языковыми средствами и в виде символов;

-умения находить ошибку в созданном алгоритме и корректировать ее самостоятельно или с помощью взрослого;

-умения выбирать из нескольких вариантов оптимальный, с точки зрения времени выполнения, количества шагов;

-пространственное восприятие;

-навыки планирования, сохранения цели;

-умения прилагать усилия для достижения определенного результата;

-коммуникативные навыки и умение сотрудничать в процессе выполнения и составления алгоритма.

Можно сделать вывод, что работа с набором «Matatalab» позволяет развивать умения, характерные для такого понятия как «мультиграмотность», которое включает предпосылки функциональной грамотности детей дошкольного возраста.

Также набор «Matatalab» можно использовать не только для интеллектуально, но и для творчески одаренных детей. Набор позволяет создавать мелодии различных песен, используя настоящие ноты и соответствующие функции. При помощи набора можно научить ребенка создавать различные рисунки.

Современный мир ставит перед образованием не простые задачи: учиться должно быть интересно, знания должны быть применимы на практике, обучение должно проходить в

занимательной форме, и все это, непременно, должно принести хорошие плоды в будущем для ребенка, такие как высокие показатели интеллекта, самореализацию.

Несомненно, владение умениями работать с современными техническими средствами обучения: интерактивной панелью, интерактивной партой, мультибордом позволяют детям легче ориентироваться в цифровом мире, в быту, социуме, в дальнейшем школьном обучении и достигать совершенства в будущем.

Грамотно подобранные видеоматериалы позволяют сделать специально организованную деятельность более интересной и динамичной, помогают «погрузить» ребенка в предмет изучения, создать ощущение соприсутствия, сопереживания с изучаемым объектом, содействуют становлению объемных и ярких представлений. Все это способствует повышению мотивации детей к познанию, повышает качество усвоения учебной программы и выполнение задач образовательного стандарта дошкольного образования [5].

Таким образом, насыщенная техническая среда учреждения дошкольного образования, грамотное применение педагогическим работником цифровых образовательных ресурсов, эффективных современных средств и методов обучения позволят создать необходимые условия для проявления познавательной активности воспитанников, успешного развития их способностей и, как следствие, достигнуть формирования основ функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Косенюк, Р. Р. Формирование основ функциональной грамотности воспитанников в учреждениях дошкольного образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования: состояние и перспективы / Р. Р. Косенюк // Пралеска. – 2021. – №12. – С. 3-7.

2. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы : утв. Министром образования Респ. Беларусь И. В.Карпенко, 15 марта 2019 года.

3. Теоретико-методические основания формирования основ функциональной грамотности у воспитанников учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования / Р. Р. Косенюк, Н. С. Старжинская, Е. В. Носова, М. А. Мельникова // Пралеска. – 2022. – № 8. – С. 18-29.

4. Организация проектной деятельности в учреждении дошкольного образования : пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, с белорусским и русским языками обучения и воспитания : в 3-х ч. Ч. 1 / Р. Р. Косенюк, В. Л. Пашко, О. М. Мукосей ; под редакцией Р. Р. Косенюк. – Минск : Национальный институт образования, 2023.

5. Образовательный стандарт дошкольного образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 4 августа 2022г. №228 // Pravo.by : Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2022.

УДК 373.211.24

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА В ИГРОВОЙ ФОРМЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т. А. Крючкова – воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Школа № 777 имени Героя Советского Союза Е. В. Михайлова»,
г. Москва, Россия
kryuchkova.t.a@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии как инструмент для формирования навыков взаимопонимания и сотрудничества у дошкольников. Анализируется влияние образовательных платформ, мобильных приложений, интерактивных игрушек и VR-технологий на развитие социальных компетенций детей. Приведён пример игры «Путешествие в страну дружбы», направленной на развитие навыков командной работы, эмпатии и доверия среди детей. Описаны результаты и предложены рекомендации по интеграции технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: дошкольное образование, современные технологии, игровые формы, сотрудничество, взаимопонимание, командная работа, развитие навыков

Введение. Дошкольный период является важным этапом в развитии ребенка. В этом возрасте дети учатся взаимодействовать с окружающими и развивать свои навыки сотрудничества. В отечественной психологии и педагогике проблема сотрудничества рассматривалась преимущественно в контексте вопросов развития общения в дошкольном возрасте и изучалась в следующих аспектах: в трудовой деятельности (Р.С. Буре), в игре (Н.А. Короткова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко), в продуктивной деятельности (В.Н. Давидович, С.В. Кахнович) [1]. Проблема формирования сотрудничества дошкольников тесным образом связана с исследованиями сотрудничества школьников, которые осуществлялись в контексте учебной деятельности и анализа учебного сотрудничества. В данных исследованиях сотрудничество рассматривается как синоним понятия «взаимодействие», «совместность», «кооперация» [2]. Развитие этих навыков особенно важно, поскольку они позволяют ребенку успешно адаптироваться в новом социальном окружении, а также учиться решать проблемы и конфликты [3]. Поэтому воспитатели дошкольных учреждений, а также родители играют важную роль в развитии навыков сотрудничества у детей. В современном мире, где технологии становятся неотъемлемой частью жизни, их роль в образовании, особенно в дошкольном возрасте, приобретает всё большее значение. Интерактивные формы обучения способствуют не только интеллектуальному, но и социальному развитию ребёнка, формируя базовые коммуникативные и кооперативные навыки. Вопрос о том, как эффективно использовать современные технологии для развития навыков взаимопонимания и сотрудничества у дошкольников, остаётся актуальным и требует глубокого научного изучения. Исследования показывают, что игровые формы обучения позволяют детям быстрее адаптироваться к новой информации, развивают гибкость мышления и улучшают способность к командной работе. Еще А.Н. Леонтьев, определяя социальную ситуацию развития личности, раскрыл базовое отношение между ребенком и его окружением через деятельность. По его мнению, в младенческом возрасте в качестве ведущей деятельности выступает общение ребенка со взрослыми; в раннем возрасте – предметная деятельность; в дошкольном возрасте – игра; в младшем школьном возрасте – учебная деятельность [4]. В настоящее время общепризнанно, что одной из ведущих социально-культурных технологий выступает игра, т. к. является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста [5]. Л.С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры, заключающейся, по его мнению, в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры. Такое добровольное подчинение правилам происходит в том

случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач, когда их выполнение составляет главную ее прелесть [6]. В исследовании Л.А. Ханиповой представлен анализ специфики взаимодействия дошкольника друг с другом, показана важность игровой деятельности в формировании навыка сотрудничества у старших дошкольников [7]. Важно отметить, что правильно организованная игровая деятельность стимулирует у детей желание помогать друг другу, выслушивать мнение сверстников и находить совместные решения. Внедрение современных технологий в этот процесс открывает дополнительные возможности для вовлечения детей в совместную деятельность и формирования у них навыков кооперации и эмпатии. Особая роль в освоении ребенком социальных отношений отводится сюжетно-ролевой игре как особой форме познания действительности. Для такого вида игровых технологий необходимо наличие видов отношений между детьми: воображаемых, соответствующих сюжету, роли, и реальных отношений участников совместной игры.

Объекты и методы исследования. Объектом исследования является процесс формирования навыков взаимопонимания и сотрудничества у детей дошкольного возраста в игровой форме с использованием современных технологий.

Методы исследования включают:

- Анализ научной литературы по теме;
- Наблюдение за процессом взаимодействия детей в ходе игры;
- Опросы и интервью с педагогами и родителями;
- Сравнительный анализ результатов применения различных видов технологий в игровой деятельности.

Обсуждение результатов. Современные технологии в формировании навыков сотрудничества. Современные технологии предоставляют педагогам и детям широкий спектр инструментов для обучения и развития. В дошкольном образовании активно используются:

1. Компьютерные программы

- Образовательные платформы (Uchi.ru, Skyeng, ЯКласс) предлагают интерактивные задания и тесты, развивающие как академические, так и социальные навыки.
- Программы для творчества (Tux Paint, Kid Pix) способствуют развитию мелкой моторики и воображения, позволяя детям реализовывать творческие идеи.

2. Мобильные приложения

- Обучающие игры (ABCmouse, Endless Alphabet) помогают детям освоить базовые навыки чтения, математики и логики в игровой форме.
- Аудиокниги и подкасты (Storynory, Audible) развивают воображение и навык восприятия информации на слух.

3. Интерактивные игрушки

- Роботы-программисты (Cubetto, Code-a-Pillar) помогают детям освоить основы программирования и логического мышления через игру.
- Интерактивные куклы (Furby, My Friend Cayla) способствуют развитию коммуникативных навыков.

4. Интерактивные доски и проекторы

- Позволяют организовать совместную работу детей в ходе выполнения заданий.
- Визуализация учебного материала делает процесс более наглядным и понятным.

5. Виртуальная реальность (VR)

- Хотя VR-технологии ещё редко используются в дошкольном образовании, они открывают перспективы для изучения окружающего мира в безопасной и увлекательной форме.

Пример игры: "Путешествие в страну дружбы"

Цель игры: Развить навыки общения, взаимопонимания и сотрудничества среди детей.

Подготовка к игре:

1. Определение концепции страны дружбы: Воспитатель разрабатывает название страны, её правила поведения и ключевые ценности (доверие, поддержка, уважение).

2. Создание карты маршрута: Маршрут может быть представлен на бумаге или в цифровом формате.

3. Подготовка станций: Каждая станция посвящена определённому аспекту социального взаимодействия.

Проведение игры:

1. Дети делятся на команды по 3–4 человека.
2. Педагог знакомит детей с правилами игры и ценностями страны дружбы.
3. Команды выполняют задания на станциях:
   - Станция «Доброе слово»: дети придумывают комплименты друг другу.
   - Станция «Помоги другу»: один ребёнок ведёт другого с завязанными глазами.
   - Станция «Совместное творчество»: дети совместно рисуют картину.
   - Станция «Загадочные подсказки»: команды разгадывают загадку для перехода к следующему пункту.
   - Станция «Волшебный круг»: дети делятся положительными впечатлениями о прошедшем дне.

Обсуждение и рефлексия:

- Воспитатель проводит общее обсуждение: что было сложным, что понравилось, чему научились.
- Дети получают задание на дом, связанное с темой дружбы.

Выводы. Интеграция современных технологий в образовательный процесс дошкольников способствует формированию у детей навыков сотрудничества, эмпатии и взаимопомощи. Игровая форма обучения на базе интерактивных платформ, мобильных приложений и VR-технологий позволяет детям быстрее адаптироваться к совместной деятельности, развивает уверенность в своих силах и умение работать в команде. Результаты наблюдений показывают, что после регулярного участия в совместных играх с использованием технологий дети становятся более открытыми, отзывчивыми и уверенными в общении с окружающими.

Литература

1. Зайцева, О. Ю. Сотрудничество в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста и условия его формирования / О. Ю. Зайцева, В. В. Кирих // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 116-120. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-v-igrovoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-i-usloviya-ego-formirovaniya (дата обращения: 08.04.2025).

2. Белкина, В. Н. Психологические аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте современных требований к дошкольному образованию / В. Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 1. – С. 291-294.

3. Гуськова, Е. Н. Формирование навыков сотрудничества и эмпатии у дошкольников / Е. Н. Гуськова, Е. Н. Чурина // Молодой ученый. – 2017. – № 10. – С. 29-31.

4. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7-18.

5. Кудинова, Л. С. Основные подходы к феномену «Игра» как средству формирования познавательной активности детей дошкольного возраста / Л. С. Кудинова // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. Вып. 1 (69). – С. 149-153. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-fenomenu-igra-kak-sredstvu-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 26.03.2025).

6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1984. – 397 с.

7. Ханипова, Л. А. Игровая деятельность как средство формирования сотрудничества детей старшего дошкольного возраста / Л. А. Ханипова // NovaUm.ru : электронный научный журнал. – 2019. – № 18. – С. 326–329. – URL: http://novaum.ru/public/p1305. – Дата публикации: 20.03.2019. (дата обращения: 30.04.2025).

УДК 37

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНОЙ АЛАЛИЕЙ И ОЛИГОФРЕНИЕЙ

Э. И. Кудусова – студент
М. И. Бекирова – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
kudusovaemine@gmail.com
bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. В данной работе представлен сопоставительный анализ развития речи у детей с сенсорной алалией и олигофренией. Рассматриваются основные характеристики речевого развития, типичные нарушения, а также влияние различных факторов на процесс приобретение речи у детей с данными диагнозами. Проведен обзор научной литературы, что позволяет выделить ключевые аспекты, отличия и сходства в речевом развитии у детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями. Исследование направлено на улучшение методик диагностики и коррекционной работы с детьми, имеющими указанные нарушения.

Ключевые слова: развитие речи, сенсорная алалия, олигофрения, дети с нарушением речи, дети с интеллектуальными нарушениями, анализ развития речи

Речь играет важную роль в общении, социализации и обучении детей. Нарушения речи могут возникать из-за сенсорных или интеллектуальных факторов. Наиболее распространенные нарушения − сенсорная алалия и олигофрения. Сенсорная алалия связана с проблемами восприятия и обработки звуковой информации, при этом интеллект обычно сохранен. Олигофрения характеризуется умственной отсталостью, влияющей на общее развитие, включая речь.

Цель исследования − выявить отличия и сходства в развитии речи у детей с сенсорной алалией и олигофренией, а также определить аспекты успешного коррекционного обучения.

Сенсорная алалия − это нарушение речи, вызванное проблемами в восприятии звуковой речи. Дети с сенсорной алалией обычно имеют нормальный слух, однако они не могут правильно воспринять и интерпретировать речь из-за проблем в анализе слуховой информации [1].

Основные характеристики сенсорной алалии:

Восприятие речи: дети с сенсорной алалией испытывают трудности в понимании речевых инструкций и не различают семантически близкие слова, что ограничивает их коммуникативные возможности.

Продуктивная речь: их речь характеризуется ограниченной лексикой и артикуляционными дефектами, а слова часто используются неправильно, что указывает на нарушение речевых навыков.

Развитие других навыков: несмотря на речевые дефициты, у детей с сенсорной алалией часто хорошо развиты другие когнитивные функции, такие как визуальное восприятие, что свидетельствует о компенсаторных механизмах [2].

Олигофрения − это общее умственное недоразвитие, которое может сопровождаться различными нарушениями, включая нарушения речи. Уровень интеллектуального развития у

таких детей варьируется, и речь может быть одной из наиболее затронутых областей. Основные характеристики:

Когнитивные способности: Уровень интеллекта у детей с олигофренией обычно ниже средней нормы, что влияет на их способность к пониманию и использованию языка.

Продуктивная речь: Дети могут использовать ограниченный словарный запас и иметь значительные трудности в построении предложений и произнесении слов.

Развитие других навыков: В зависимости от степени олигофрении, дети могут иметь значительные задержки в развитии моторных, социальных и познавательных навыков [3].

Сравнительный анализ сенсорной алалии и олигофрении:

Сенсорная алалия, как клинический феномен, представляет собой специфическое нарушение, характеризующееся дисфункцией в восприятии и обработке слуховой информации. Это состояние, как правило, изолированно затрагивает аудиальную сферу, не оказывая существенного влияния на когнитивные способности в других областях.

В отличие от сенсорной алалии, олигофрения представляет собой мультисистемное расстройство, охватывающее широкий спектр нарушений, включая интеллектуальные, физические и социальные аспекты. Этиология олигофрении может быть весьма разнообразной, варьируясь от генетических аномалий до перинатальных повреждений и неблагоприятных социальных факторов [1].

Дети с сенсорной алалией демонстрируют значительный потенциал в обучении, особенно в областях, не связанных с речевой деятельностью. Их когнитивные способности, как правило, не нарушены, что позволяет им успешно адаптироваться в образовательной среде при условии адекватной коррекционной работы.

В случае олигофрении, степень выраженности нарушений варьируется в зависимости от этиологических факторов и тяжести состояния. Это может приводить к значительным задержкам в речевом развитии, а также к общим когнитивным дефицитам. Важно отметить, что подходы к коррекции и реабилитации детей с олигофренией требуют комплексного и мультидисциплинарного подхода [2].

Терапевтические стратегии для детей с сенсорной алалией направлены на улучшение слухового восприятия и обработки информации. Это включает в себя использование специализированных методик, таких как аудиальная терапия и логопедические упражнения, направленные на развитие слухоречевых навыков.

В то же время, дети с олигофренией требуют более комплексного подхода, включающего не только речевую терапию, но и тактильные, визуальные и кинестетические методы обучения. Эти методы направлены на общую активацию когнитивных процессов, улучшение социальной адаптации и интеграцию в образовательное пространство [3].

Таким образом, несмотря на схожесть в некоторых аспектах (как отсутствие адекватной речи), различия в причинах и механизмах нарушений у детей с сенсорной алалией и олигофренией предполагают необходимость индивидуального подхода к коррекции их речевых нарушений.

Литература

1. Коваль, В. А. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью / В. А. Коваль, М. Р. Абдулганиев // Инновационная наука. − 2021. − № 7. – С. 45-48.

2. Начарова, М. А. Особенности ЭЭГ детей с сенсорной алалией / М. А. Начарова, Д. В. Начаров, В. Б. Павленко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Биология. Химия. − 2022. − № 4. – С. 90-94.

3. Раимкулова, М. И. Моторная и сенсорная алалия / М. И. Раимкулова // Scientific progress. − 2021. − № 2. – С. 9-12.

УДК 373.24

ДЕТСКОЕ ВОЛОНТЁРСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О. С. Кузнецова – воспитатель
МБДОУ БГО Детский сад № 12 общеразвивающего вида, г. Борисоглебск, Россия
olenka.kuznetsova.2018@bk.ru

Аннотация. В нашем современном обществе остро стоит вопрос о развитии духовно – нравственных ценностей. У наших современных детей искажены представления о доброте, отзывчивости, понимании, взаимопомощи безвозмездно. Основные причины всего этого – занятость родителей на работе и дома, изолированность детей, появление гаджетов. Духовно – нравственные ценности – это принципы и нормы, основанные на доброте и зле, лжи и истины. Дошкольный возраст является интенсивным периодом для развития таких ценностей. Поэтому я, как воспитатель, заинтересовалась данной проблемой. А для достижения своих целей я решила использовать такой вид деятельности, как детское волонтёрство.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, волонтёрство, детское волонтёрство, доброволец, волонтёрское движение, социальная активность

В нашем обществе остро стоит вопрос о развитии духовно – нравственных ценностей. У современных детей искажены представления о доброте, отзывчивости, понимании, взаимопомощи безвозмездно. Основные причины всего этого – занятость родителей на работе и дома, изолированность детей, появление гаджетов. Духовно – нравственные ценности – это принципы и нормы, в основе которых, лежит понимание добра и зла, истины и лжи. Дошкольный возраст является интенсивным периодом для развития таких ценностей. Поэтому я, как воспитатель, заинтересовалась данной проблемой. А для достижения своих целей я решила использовать такой вид деятельности, как детское волонтёрство.

На сегодняшний день волонтёрство является важным значением для всестороннего развития каждого человека в стране. Но что же такое волонтёрство? Волонтёрство – это добровольческая деятельность, основанная на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследующая целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста; получение всестороннего удовлетворения своих личных и социальных потребностей путём оказания помощи другим людям.

5 декабря во всех странах мира отмечают международный день волонтёра. А в 2018 году Президент РФ объявил годом волонтёра и добровольца. В нашей стране волонтёрство стало популярным, особенно среди дошкольников, школьников и студентов. Волонтёрство носит свободный характер, то есть индивидуальный или коллективный, в частных или государственных организациях, не зависит от возрастных, расовых, религиозных особенностей.

Волонтёрское движение в детском саду – это активная форма общения между детьми, родителями и воспитателями, способствуют ранней позитивной социализации ребёнка. В нашей группе взаимодействие с семьями стало уже давно традицией, родители вместе с детьми участвуют в конкурсах, акциях, но волонтёрство это что – то новое. Организация волонтёрства в нашей группе была поэтапной. Первый этап можно назвать – ознакомительный или подготовительный.

Для начала я определила цели волонтёрства: организация РППС ДОУ, обеспечивающего развитие социальной активности детей средствами волонтерской деятельности как формы гражданского участия в событиях общественной жизни; воспитание духовно-нравственной личности с активной жизненной позицией и творческим потенциалом, способной к самосовершенствованию, гармоничному взаимодействию с другими людьми. Определила задачи:

-Формировать начальные представления о волонтерском движении.

-Обеспечить появление эмоционально-субъективных и деятельностно-субъективных проявлений в процессе волонтерской деятельности.

-Вовлечь родителей в образовательную деятельность по духовно – нравственному развитию детей.

На первом этапе я изучила много методической литературы, просмотрела видео – фильмы других волонтёрских отрядов. С детьми были проведены познавательные беседы на различные темы. Например, «Что такое волонтёрство?»; «Что такое добро и зло?»; «Кого мы можем назвать хорошим человеком?»; «Кому и как можно помочь с помощью родителей?». Детям были показаны мультфильмы «Как становятся волонтёрами» и «Рука помощи», К. Чуковский «Айболит»; В. Сутеев «Мешок яблок». Прочитали книги известных авторов: В. Осеева «Волшебное слово»; «Два жадных медвежонка» и другие. Дети познакомились с «Правилами поведения в детском саду». Мы разработали свои правила в виде схем и памяток, тем самым закрепили знания на данную тему.

Мною был проведён опрос родителей воспитанников. Анализ показал, что 85 % группы согласились участвовать вместе с детьми в волонтёрской деятельности, 15 % родителей обдумывают данное предложение.

Из детей, которые согласились участвовать в волонтёрском движении, мы составили команду. Во время круглого стола вместе с родителями составили перспективный план работы. С детьми были проведены обучающие занятия. Создали несколько альбомов: «Пословицы и поговорки о добре и зле»; «Пословицы и поговорки о лжи и истины».

На втором этапе работы я предложила детям придумать название нашего отряда – «Цветик – Семицветик», эмблему нашего волонтёрского отряда. Дети придумывали свои эмблемы и приносили в детский сад, мы оформили выставку и выбрали самую интересную эмблему – это цветок с семи разноцветными лепестками. Придумали девиз: «Кто, если не мы!». Мною была создана доска Padlet и сообщество в контакте «Волонтёрский отряд «Цветик – Семицветик» для отчётов о проделанной работе.

Третий этап – начало нашей добровольческой деятельности, помощь малышам. 1 раз в неделю дети старшей группы приходили к малышам, чтобы сделать доброе дело. Ребята познакомились с малышами, помогали перед сном раздеваться, вешать свои вещи аккуратно на стульчики, отводили в туалет и после сна помогали одеваться, расчесывали малышей. Во время следующего визита в младшую группу, дети подготовили заранее театрализованное представление и выступили перед ребятами. Показали с помощью кукол Би –Ба –Бо, сказку «Колобок». Также старшие дети поиграли с младшими в игры, помогали им на занятиях.

Я для себя отметила, что, в следствии помощи малышам, у детей – волонтёров повысилась самооценка, они ощущали себя взрослыми и кому – то нужными, не только дома, но и в детском саду. Дети приходили в группу и обсуждали как они помогали малышам, как проявляли свою заботу и чем занимались. По итогам каждой добровольческой деятельности, мы подводили итоги добрых дел. В процессе работы с детьми – волонтёрами, я старалась создать такие условия, при которых повышалась бы социальная значимость каждого ребёнка.

Четвёртый этап работы – это проведение и участие в акциях, благотворительностях и в различных мероприятиях. В течении года с детьми был корректирован план работы. Дети участвовали в различных акциях:

«Мы же люди!» - ежегодный благотворительный телемарафон на территории БГО. Дети – волонтёры выступили с музыкальными номерами на телеканале «ТНТ – Борисоглебск». Такая акция распространяет идею доброты, чувство взаимопомощи, поддержки больным детям.

«Посади дерево» - экологическая акция. Дети – волонтёры сажали с воспитателем деревья на берегу реки Ворона. Наши участники акции обещали не забывать свои деревья и с родителями приезжать, ухаживать и поливать их.

«Ты не один» - социальная акция, приуроченная к Международному дню пожилых людей. Ребята своими руками делали открытки и дарили своим родным бабушкам и дедушкам.

«Белый цветок» - благотворительная акция. Ее цель — оказание помощи детям, страдающим тяжелыми онкологическими заболеваниями, возрождение традиций благотворительности, привлечение общественного внимания к проблемам больных детей. Дети сделали цветы и передали взрослым – волонтёрам, которые раздавали жителям белые бумажные цветы взамен на пожертвование.

«Милосердие» - благотворительная акция «Подари игрушку детям». Ребята принесли из дома, а кто – то с родителями сами сшили игрушки, и мы передали их малообеспеченным и многодетным семьям.

«Не забудь поздравить маму» - акция, приуроченная Международному дню матери. Ребята – волонтёры на улицах города раздали прохожим флаеры с напоминанием поздравить маму и читали стихи – поздравления всем мамам.

«Новый год для всех» - благотворительная акция в рамках года волонтёра. Дети изготовили новогодние сувениры своими руками, и мы передали малышам. Которым пришлось встречать Новый год в больнице. Ребята пожелали скорейшего выздоровления, встреча получилась очень трогательной и тёплой.

«Праздничная открытка» на Новогоднюю тематику – Общегородская Благотворительная акция. Дети сделали открытки своими руками и передали МБУДО БЦВР для пожилых людей и ветеранов.

«Покорми птиц зимой» - экологическая акция. Цель акции экологическое воспитание дошкольников, формирование экологической компетентности и культуры у детей через организацию практической деятельности по защите окружающей среды и оказанию помощи птицам. Воспитанники вместе с родителями, изготавливали кормушки из разных материалов и вывесили их на территории ДОУ. Каждый день дети следили за тем, чтобы кормушки не были пустыми.

«День здоровых дел» - окружная добровольческая акция по пропаганде ЗОЖ. Мы провели ряд мероприятий: Лаборатория здорового питания «Витаминная», где дети готовили салат для малышей с помощью повара и медсестры; флэш – моб с детьми и родителями – волонтёрами «Весёлая зарядка».

«С миру – по книжке!» - акция проводилась совместно с Центральной Городской Библиотекой Им. В. Кина. Ребята принесли по одной или несколько книг в детский сад, мы сделали выставку и передали все книги в детскую больницу детям.

«Волонтёры Победы» - акция, приуроченная Дню Победы в ВОВ. Ребята приняли участие в возложении цветов к памятникам – участникам ВОВ.

Пятый этап нашей работы – это привлечение родителей к акциям и мероприятиям. Волонтёрство – это активная форма работы не только с детьми, но и с родителями в жизни ДОУ. На начальном этапе с родителями мы провели:

«Вода России» - Общероссийская акция по уборке водоёмов и их берегов. Цель: снижение антропогенной нагрузки на водные объекты и популяризация идей бережного отношения к воде среди населения. В выходной день наши дети – волонтёры вместе с родителями собрались на берегу реки Ворона в районе железнодорожного моста и убрали мусор вдоль русла реки.

«Стена памяти» - акция, приуроченная Всемирному дню памяти жертв дорожно – транспортных происшествий. Родители с детьми организовали в ДОУ «Стену памяти», где все желающие могли написать свои пожелания людям о внимательности на дорогах. А также изготовили буклеты – памятки «Ответственность родителей за поведение детей на дорогах».

«Добрая кормушка» - Добровольческая акция, приуроченная к Всемирному Дню зимующих птиц. Родители с детьми дома изготовили автокормушки и повесили на участке детского сада. Принесли корм и насыпали птицам.

«Ромашковое счастье» - акция, приуроченная к Всемирному Дню любви, семьи и верности. Цель: укрепление социального института семьи, развитие практических навыков позитивных внутрисемейных отношений и духовной культуры дошкольников. Родители с

детьми подготовили общий фотоколлаж «Моя семья», который мы повесили в раздевалке группы. А также изготовили белые ромашки, символ акции и подарили семьям малышей.

Наше волонтёрское движение продолжается, но уже можно сказать, что через партнёрские отношения у детей формируются общечеловеческие ценности. А у родителей – ответственность за своих детей. Детям нравится помогать окружающим, участвовать в акциях. И не ждать от этого каких – то вознаграждений. И это главная суть нашего движения.

Волонтёрство – это интересная и полезная для детей деятельность. Дети уверенны в себе, чувствуют себя нужными кому – то в этом мире. У детей сформировались личностная и нравственная саморегуляция. Появилось понимание общественного смысла нравственной нормы. Дети стали добрее, относились друг к другу с пониманием, сочувствием к чужим бедам.

Я считаю, что волонтёрское движение активно развивает у детей духовно – нравственные качества.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что организация деятельности волонтёрского движения в детском саду – это уникальная возможность влиять на формирование качеств, необходимых не только для успешной адаптации и обучению в школе, но и для жизни в современном обществе.

Я надеюсь, наши дети в школе продолжат заниматься волонтёрским движением. А родители, которые активно принимали участие вместе с детьми, будут и дальше поддерживать, и помогать им.

Литература

1. Алтунина, И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения : учебное пособие / И. Р. Алтунина. – Москва : Полиграф-Центр, 2006. – 130 с.

2. Гришаева, Н. П. Анализ социальных проблем дошкольного воспитания / Н. П. Гришаева // Управление ДОУ. – 2002. – № 5.

3. Гришаева, Н. П. Дошкольный мир: социальный проект / Н. П. Гришаева // Учительская газета. – 1988.

4. Железная, Т. С. Программа воспитания и социализация обучающихся детей в контексте ФГОС нового поколения : методические рекомендации по разработке программы / Т. С. Железная, Л. Н. Елягина. – Уфа : Издательство ИРО РБ, 2011.

5. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. – Москва : Генезис, 2002. – 208 с.

6. Слабжанин, Н. Ю. Как эффективно работать с добровольцами / Н. Ю. Слабжанин. – Новосибирск : МОФ СЦПОИ, 2002. – 200 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
Е. С. Аншина [2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]anshina03@mail.ru

Аннотация. В статье описаны особенности социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, на основании изучения результатов собственного экспериментального исследования, сделан вывод об эффективности использования занятий горнолыжным спортом для социализации детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), социальная адаптация, коммуникация, социальные навыки, психолого-педагогическое сопровождение, горнолыжный спорт

Введение. Социальная адаптация – это процесс интеграции индивида в социальную среду, включающий усвоение социальных норм, ролей и ценностей, а также формирование эффективных стратегий взаимодействия с окружающими [1]. Для детей с РАС этот процесс представляет значительные трудности, обусловленные спецификой их развития. Нарушения социальной коммуникации, стереотипное поведение и трудности в понимании социальных сигналов создают барьеры для успешной социальной интеграции [2].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической с привлечением результатов собственного экспериментального исследования. В качестве объекта исследования определены особенности социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Обсуждение результатов. Анализ научной литературы позволил сделать следующие выводы по особенностям психического – социально-коммуникативного – развития [3]:

- Нарушения социальной коммуникации: дети с РАС испытывают трудности в вербальной и невербальной коммуникации. Это может проявляться в задержке развития речи, сложностях с поддержанием диалога, непонимании иронии и сарказма, неумении интерпретировать мимику и жесты собеседника.
- Трудности в понимании социальных ситуаций: дети с РАС часто не могут адекватно оценить социальный контекст и предсказать поведение других людей. Это приводит к непониманию социальных правил и ожиданий, что может вызывать конфликты и социальную изоляцию.
- Стереотипное поведение: многие дети с РАС демонстрируют стереотипные повторяющиеся действия и интересы, которые могут мешать их взаимодействию с окружающими.
- Сенсорная гиперчувствительность: повышенная чувствительность к сенсорным стимулам (свет, звук, запахи, тактильные ощущения) может вызывать дискомфорт и затруднять участие в социальных мероприятиях.
- Трудности с эмоциональной регуляцией: дети с РАС могут испытывать трудности с контролем своих эмоций, что может проявляться в эмоциональных вспышках, тревожности и агрессии.

Сегодня все эти особенности подтверждены на нейрофизиологическом уровне [4] и рассматриваются как биологическая основа не только структуры дефекта, но и база для организации коррекционного воздействия [5]. С целью детализации выше перечисленных особенностей социализации детей с РАС, было организовано собственное экспериментальное исследование: был оценен уровень социализации детей 4-5 лет с РАС для дальнейшей разработки программы психолого-педагогической коррекции. В исследовании принимали участие дети 4-5 лет (15 человек), их родители и воспитатели детского сада.

Дети были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы: ЭГ – 6 детей (1 девочка и 5 мальчиков), которые после исследования участвовали в программе «Лыжи мечты» и продолжали занятия в садике, и КГ – 9 детей (2 девочки и 7 мальчиков), которые занимались только в садике. Для оценки социализации детей с РАС использовалась методика «Шкала адаптивного поведения Вайленд» [6]. В результате был выявлен начальный уровень социализации детей и уровень социализации после занятий горнолыжным спортом. Путем проведения полуструктуированного интервью, респондентами которого были родители и люди из ближайшего окружения ребенка [7], определили количественные показатели детей с РАС ЭГ и представили их в графическом виде (рисунок).

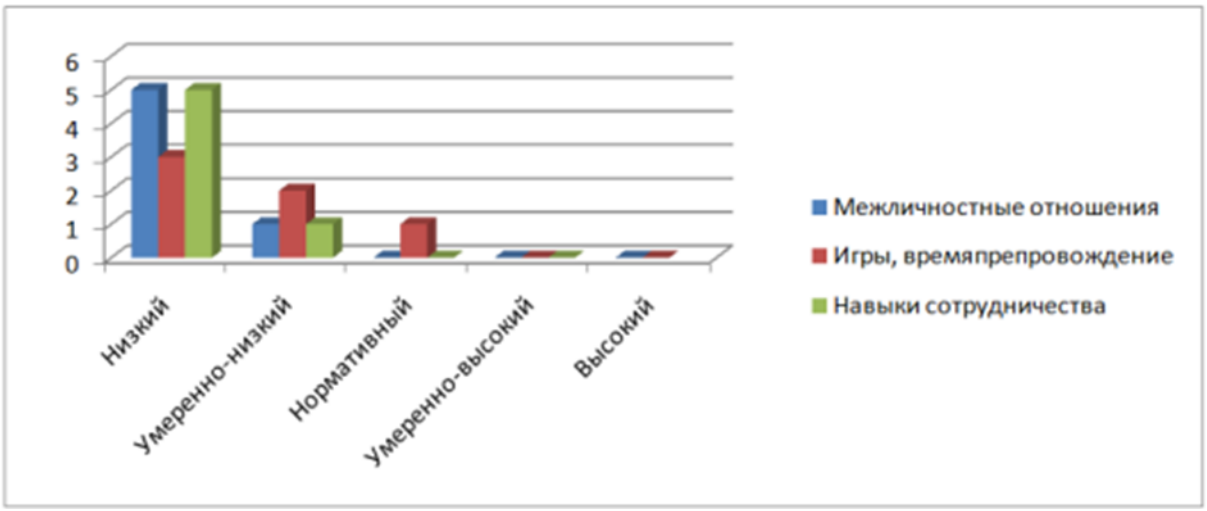


Рисунок – Уровень социализации детей с РАС ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Также был определен уровень социализации детей с РАС КГ на констатирующем этапе эксперимента, результаты которого также были представлены в графическом варианте.

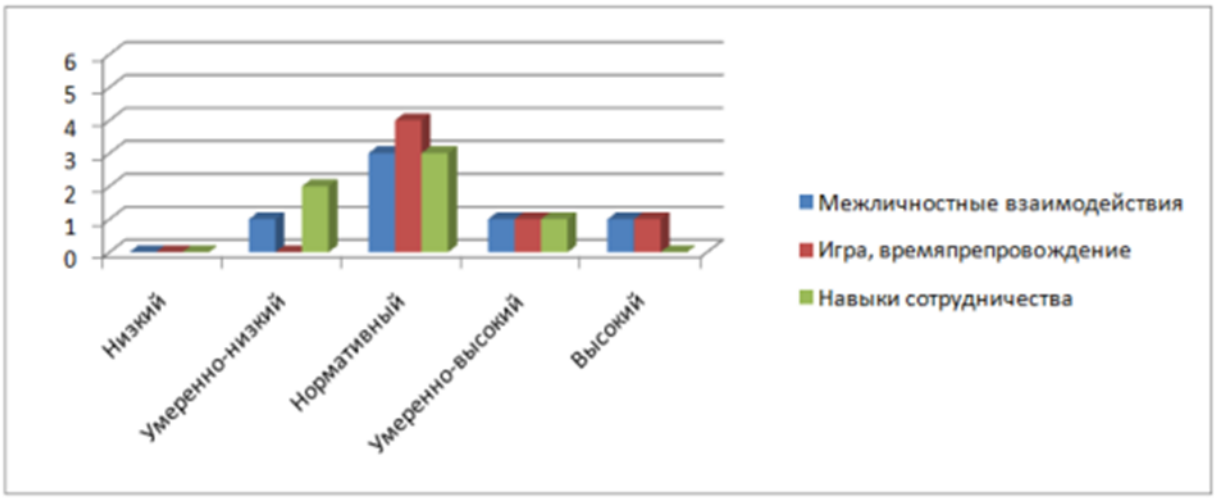


Рисунок – Уровень социализации детей с РАС КГ на констатирующем этапе эксперимента

После констатирующей диагностики дети ЭГ стала посещать занятия горнолыжным спортом на базе «Спортивного клуба «Металлург-Магнитогорск». На первых занятиях тренеры работали с детьми в индивидуальном формате. Дети ЭГ привыкали к экипировке, новым условиям, скоплению людей вокруг, знакомились с тренерами. После полной адаптации детей в новом месте и новой для них сфере деятельности, их перевели на подгрупповые занятия. Здесь дети учились уже контактировать между собой.

В этом им помогали грамотные инструкторы, устраивая, в т.ч., и различные спортивные игры. Таким образом через игру и спорт у детей с РАС формировались основы социализации, как и у всех детей, имеющих норму психофизического развития. Контрольное исследование было проведено после того, как дети посетили 12 занятий на горных лыжах. Контрольную диагностику прошли и участники КГ. Результаты детей ЭГ были значительно лучше, чем на констатирующем этапе эксперимента (рисунок).

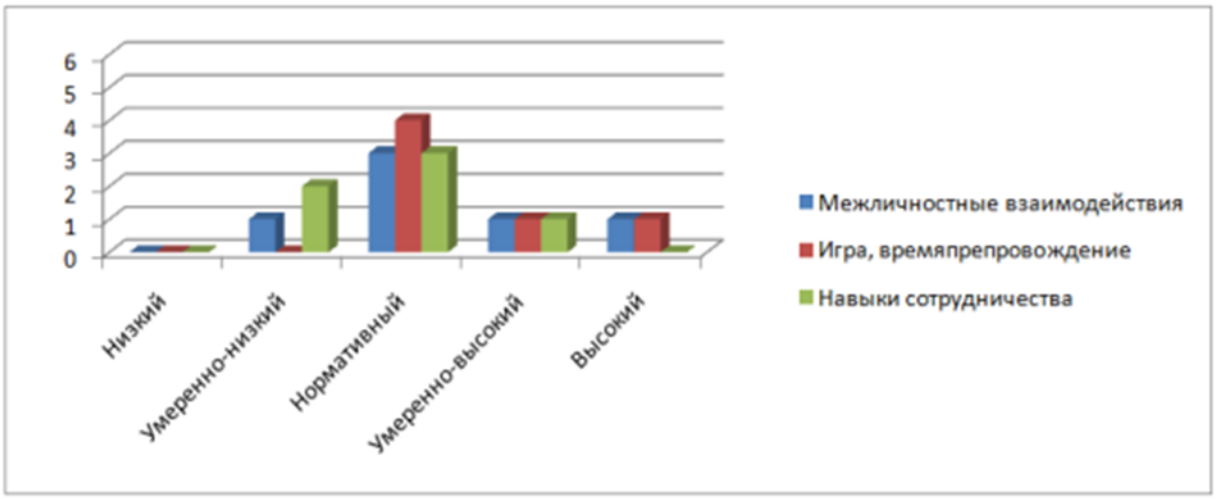


Рисунок – Уровень социализации детей с РАС ЭГ на контрольном этапе эксперимента

Контрольную диагностику прошли и участники КГ (см. рисунок):

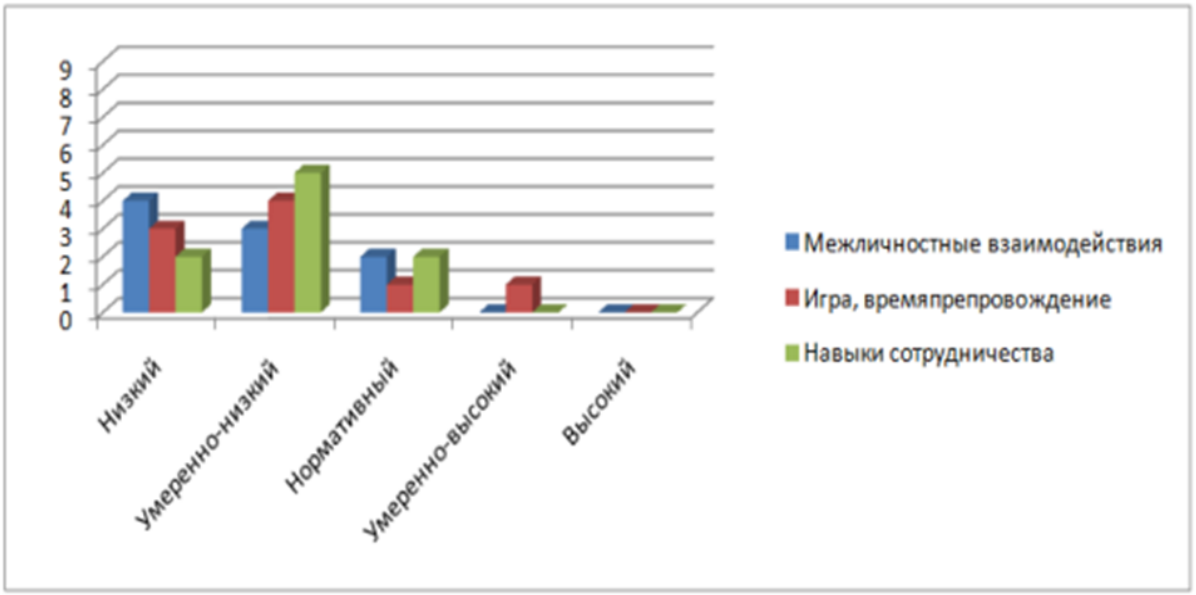


Рисунок – Уровень социализации детей с РАС КГ на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, на рисунках видно, что на контрольном этапе эксперимента в КГ и ЭГ произошли изменения. Общий анализ результатов исследования позволяет сделать ряд выводов:

- уровень социализации детей с РАС на констатирующем этапе эксперимента низкий – это одно из основных проявлений аутизма;
- программа занятий горнолыжным спортом, направлена на эффективность реабилитации и социализации детей, страдающих аутизмом, оказалась достаточно эффективной;
- занятия горнолыжным спортом можно рассматривать как деятельность, направленная на формирование основ социализации и коммуникативного взаимодействия.

Выводы. В процессе занятий горнолыжным спортом дети включаются в разные формы взаимодействия, что позволяет повышать данные социализации; в результате наблюдается тенденция к положительной динамике в развитии отдельных конкретных показателей социализации детей с РАС.

Литература

1. Лапшина, Л. М. Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя /

Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1(179). – С. 217-245.

2. Березина, М. С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – Часть 2. – С. 178-181.

3. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

4. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290-296.

5. Лапшина, Л. М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VI Международной научно-практической Конференции, Челябинск, 08–09 ноября 2016 года. – Челябинск : Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016. – С. 183-186.

6. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.] // Espacios. – 2018. – V. 39, No. 2. – P. 32.

7. Малышева, С. Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – Ч. 2. – С. 36-40.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПОЛЬЗОВАНИЯ ТУАЛЕТОМ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОГО ТУАЛЕТНОГО ТРЕНИНГА

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
М. С. Березина [2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]marina.berezina.2020@inbox.ru

Аннотация. В статье представлено описание основных этапов интенсивного туалетного тренинга для детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра. Этапы классического учения прокомментированы с учетом собственной практики в исследовании данного вопроса.

Ключевые слова: интенсивный туалетный тренинг, дети раннего возраста с расстройствами аутистического спектра, навык пользования туалетом, процедура закрепительной сверх-коррекции

Введение. В зарубежной литературе распространен интенсивный формат проведения туалетного тренинга для детей с расстройствами аутистического спектра [1-3]. Его преимущество заключается в том, что при четком следовании выбранному авторскому протоколу и фокусировке в течение всего дня только на формировании навыка пользования туалетом можно достичь результатов в сжатые сроки. Процедура проведения интенсивного туалетного тренинга для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) делится на этапы.

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической с привлечением результатов собственного педагогического опыта в сопровождении детей раннего возраста с РАС. В качестве объекта исследования определен навык пользования туалетом у детей раннего возраста с РАС.

Обсуждение результатов. Первым, традиционно, является подготовительный. Его основная цель – подготовить среду для ее использования ребенком с аутизмом. Например, устранить аверсивные стимулы, адаптировать санитарное устройство, поставить стул, сформировать коробку с игрушками, подготовить запасы любимого напитка, повесить расписание нахождения в туалете и вне его, а также табличку для мониторинга времени осуществления физиологических актов [4].

Далее перейдем к описанию хода самого интенсивного туалетного тренинга.

Второй этап данного тренинга (практически все время проводится в туалетной комнате) будет направлен на то, чтобы научить ребенка писать в санитарное устройство. Для этого взрослому необходимо подловить момент начала осуществления физиологического акта и физически произвести перенос ребенка к горшку или унитазу, поэтому все нижнее белье с ребенка снимается. Чтобы возможностей для продолжения акта социально приемлемым способом стало больше, ребенку необходимо давать пить больше жидкости. Если ребенок продолжил мочеиспускание в санитарное устройство, то взрослый должен:

1. Похвалить ребенка, дать бурную эмоциональную реакцию, похлопав в ладоши, пощекотав ребенка;
2. Направить его к поощрению (игрушке, еде), находящемуся рядом с санитарным устройством, чтобы закрепить систему продолжения актов социально приемлемым способом;
3. Незамедлительно вывести ребенка из туалета, на время, которое разрешено расписанием, надев на него нижнее белье.

При неудачной попытке после двухминутного ожидания позволить ребенку встать с горшка или унитаза и продолжить играть.

Если ребенок за отведенное расписанием время так и не осуществил нужду, то нужно выйти из туалета, сказав «попробуем пописать в другой раз».

Результативность каждого цикла необходимо записывать в таблицу.

Во время нахождения вне туалета каждые пять минут необходимо проверять сухость белья на теле ребенка, проговаривая результат. Если в это время произошел инцидент, то в классическом протоколе написано, что ребенок должен осуществить процедуру закрепительной сверх-коррекции, то есть продемонстрировать в течение 10 раз умение подходить к санитарному устройству из разных частей комнаты, в которой произошел инцидент, снимать штаны, присаживаться на горшок или унитаз [1]. Однако, осуществляя данную процедуру на практике, мы заметили, что она способствует появлению нежелательного поведения у детей, поэтому мы ее видоизменили и просили детей снять мокрые штаны, положить их в стиральную машину, протереть свои ноги влажными салфетками. Таким образом, главная задача первой фазы интенсивного туалетного тренинга заключается в том, чтобы ребенок, почувствовав наполнение мочевого пузыря, сам сел на горшок или унитаз и использовал их по назначению.

Третий этап наступает тогда, когда ребенок три раза подряд совершил успешные самостоятельные попытки осуществления акта в горшок или унитаз. Цель взрослых на данном этапе сформировать у ребенка инициативу при помощи стульчика и выявленной закономерности осуществления акта мочеиспускания. При появлении поведенческих реакции, свидетельствующих о грядущем мочеиспускании, или за 2-3 минуты до предполагаемого времени осуществления акта, ребенка нужно посадить на стул максимально близко к горшку или унитазу. Его задача, почувствовав дискомфорт в теле, встать со стула и осуществить акт социально приемлемым способом. При этом взрослый не должен позволять ребенку играть с игрушками или оказывать ему полную физическую помощь в выражении инициативы. После успешной попытки родителям необходимо продолжать хвалить ребенка, выдавать поощрения и расширять возможности ребенка, удаляя стул после трех успешных попыток дальше от унитаза или горшка на 60 сантиметров, создавая дополнительные препятствия для осуществления акта правильным способом. Дойдя до значительного расстояния от унитаза, например, до выхода за пределы туалетной комнаты, начинается четвертый этап, который сопряжен с расширением среды [5].

Освоив навык мочеиспускания в туалете, ребенок должен его закрепить в других обстоятельствах, поэтому четвертый этап ознаменуется выходом из туалетной комнаты. Именно на этом этапе начинают упразднять расписание хождения в туалет, если в 85 % случаев ребенок сам направляется к унитазу и писает в горшок или унитаз. Кроме того, здесь появляется похвала за сухие штаны, которая выражается в выдаче альтернативной еды или игрушки по сравнению с поощрением в туалете. Происходит она так: взрослый рукой ребенка дотрагивается до нижнего белья, акцентирует внимание на их состоянии и хвалит, если они сухие. Такая проверка позволяет ребенку переключить внимание на свои физиологические ощущения и напомнить про поход в туалет. Осуществлять ее стоит первые три дня в течение каждых 10-15 минут, а затем следует постепенно увеличивать временной промежуток. Если в течение трех дней отсутствуют инциденты, то можно перейти на следующий этап [6].

На пятом этапе происходит добавление одежды у ребенка, уменьшение количества выдаваемого подкрепления и тренировка навыка пользования туалетом вне дома, используя систему альтернативной коммуникации, жест или слово.

Отсутствие инцидентов в течение трех дней при введении трусов, позволяет родителям надеть ребенку шорты или штаны. При проявлении инициативы при походе в туалет и сохранение сухости штанов в течение пяти дней являются прямыми показаниями к постепенному упразднению подкреплений.

Итак, интенсивный туалетный тренинг, с одной стороны, позволяет в короткие сроки добиться нужного результата, а, с другой, требует мобилизации всех ресурсов и сосредоточении только на этом навыке. На наш взгляд, данный вид туалетного тренинга больше походит для работы с ребенком в формате индивидуальной работы в рамках программы реабилитации.

Литература

1. Азрин, Н. Туалетный тренинг: как ребенку освоить горшок за день. Проверенный метод для обучения вашего ребенка / Н. Азрин, Р. Фокс ; под общ. ред. М. С. Кузьмицкой. – Москва : ИП Толкочев, 2018. – 164 с.

2. Крюгер, К. Модель обучения родителей по приучению детей с аутизмом к туалету / К. Крюгер, Р. Соренсен // Журнал исследований умственной отсталости. – 2010. – Т. 256, № 6. – С. 556-567.

3. Приучение детей с аутизмом и задержками в развитии к туалету: эффективная программа для школьных учреждений / М. А. Коккиола, Г. М. Мартино, Л. Дж. Дуайер, К. Демеццо // Анализ поведения на практике. – 2012. – Т. 5, №2. – С. 60-64.

4. Березина, М. С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12-13 мая 2023 года. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – Ч. 2. – С. 178-181.

5. Чистякова, М. А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89.

6. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.] // Espacios. – 2018. – Vol. 39, No. 2. – P. 32.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
А. В. Буркацкая[2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]beauty999@list.ru

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера описаны особенности зрительного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны результаты собственного экспериментального исследования, выявлены трудности в устойчивости, избирательности и переключаемости внимании.

Ключевые слова: зрительное внимание, задержка психического развития, дошкольники, устойчивое внимание, избирательное внимание, переключаемое внимание

Введение. Зрительное внимание является важным аспектом когнитивного развития детей, особенно в дошкольном возрасте. Оно включает в себя способность фокусироваться на визуальной информации, удерживать внимание и переключаться между различными визуальными стимулами [1]. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдаются

специфические особенности зрительного внимания, которые могут оказывать влияние на их общее развитие и обучение [2]. Цель данной статьи – охарактеризовать основные характеристики зрительного внимания у дошкольников с ЗПР и выявить их влияние на образовательный процесс.

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической с привлечением результатов собственного педагогического опыта. В качестве объекта исследования определены особенности зрительного внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Обсуждение результатов. Зрительное внимание можно разделить на несколько компонентов: избирательное внимание, устойчивое внимание и переключаемое внимание. Избирательное внимание позволяет сосредоточиться на конкретном объекте или задаче, игнорируя отвлекающие факторы. Устойчивое внимание связано с длительным сосредоточением на одном объекте, а переключаемое внимание – с возможностью быстро менять фокус внимания между различными стимулами.

Сегодня, когда в сопровождении образования детей с ограниченными возможностями здоровья, активно используется медико-биологический аспект, описанные особенности подтверждены и на нейрофизиологическом уровне [3]. Так же доказано, что при отсутствии своевременной коррекционной работы эти особенности не только сохраняются, но и усиливаются [4].

Дети с ЗПР могут испытывать трудности в развитии всех трех характеристик зрительного внимания. Результаты психолого-педагогических исследований показывают, что у таких детей наблюдаются [5]:

1. Снижение уровня устойчивого внимания: дети с ЗПР часто не могут долго концентрироваться на задании, что приводит к быстрому утомлению и снижению продуктивности.

2. Трудности в избирательном внимании: у них возникают проблемы с игнорированием отвлекающих стимулов, что затрудняет выполнение заданий, требующих длительной концентрации.

3. Замедленное переключение внимания: дети с ЗПР могут медленно реагировать на изменения в окружающей среде, что влияет на их способность адаптироваться к новым задачам и условиям.

Для изучения особенностей зрительного внимания у дошкольников с ЗПР было проведено собственное эмпирическое исследование, в котором участвовали 10 детей в возрасте от 5 до 7 лет, которые согласно заключению территориальной ПМПК имели диагноз ЗПР.

Исследование проводилось с использованием тестов на оценку различных компонентов зрительного внимания, таких как тесты на устойчивое и избирательное внимание, а также задачи на переключение внимания [5].

Анализ полученных результатов позволяет констатировать следующее:

1. Устойчивое внимание: дети с ЗПР продемонстрировали значительно более низкие результаты по сравнению с нормой, показывая среднее время выполнения заданий на уровне 60% от нормы.

2. Избирательное внимание: в группе детей с ЗПР наблюдались гораздо более частые ошибки при игнорировании отвлекающих стимулов, что подтверждает наличие трудностей в избирательном внимании.

3. Переключение внимания: дети с ЗПР проявляли замедленную реакцию на смену задач, что указывало на затруднения в переключении внимания.

Полученные результаты подтверждают наличие специфических особенностей зрительного внимания у дошкольников с ЗПР. Эти особенности могут оказывать серьезное отрицательное влияние на учебный процесс [6] и на эффективность социального взаимодействия в детском коллективе [7]. Низкий уровень устойчивого и избирательного

внимания может привести к трудностям в обучении и снижению мотивации к учебной деятельности. Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие внимания. Для этого можно использовать готовые, изданные программы [8], но обязательно при этом необходимо реализовывать индивидуальный поход.

Выводы. Зрительное внимание является ключевым компонентом когнитивного развития дошкольников. У детей с ЗПР наблюдаются значительные трудности в его проявлении. Понимание этих особенностей важно для разработки эффективных образовательных программ и методов коррекции, направленных на улучшение когнитивных навыков и общего развития детей с ЗПР. Необходимы дальнейшие исследования для более глубокого понимания механизмов нарушения зрительного внимания и его влияния на развитие детей с различными вариантами задержки психического развития.

Литература

1. Зинченко, П. Я. Когнитивное развитие детей с задержкой психического развития / П. Я. Зинченко, Е. В. Петрова // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 45-56.

2. Коробинцева, М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с.

3. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58 // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58.

4. Лапшина, Л. М. Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 8. – С. 261-266.

5. Соловьев, А. В. Эмпирическое исследование зрительного внимания у детей с задержкой психического развития / А. В. Соловьев, Т. И. Сидорова // Российский журнал психологии. – 2019. – № 6 (2). – С. 78-85.

6. Шевченко, О. В. Влияние особенностей внимания на учебную деятельность детей с задержкой психического развития / О. В. Шевченко, И. Ю. Кузнецова // Научные записки, 2021. – № 7 (4) – С. 56-64.

7. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

8. Тихомирова, Л. С. Коррекция зрительного внимания у детей с ЗПР: методы и подходы / Л. С. Тихомирова // Журнал коррекционной педагогики. – 2020. – № 5 (3). С. 34-42.

УДК 376.4

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
Н. И. Краюшина[2] – воспитатель
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]МДОУ «Детский сад № 24», г. Копейск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]krayushinazaic.nadezhda@mail.ru

Аннотация. Данная работа посвящена анализу специфики формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС. В качестве ведущего метода коррекции и развития рассматривается игровая деятельность, потенциал которой раскрывается в контексте развития речевых, социальных и коммуникативных компетенций. Статья также содержит обзор ключевых научных подходов к изучаемой проблеме и обобщенную характеристику особенностей формирования социально-коммуникативных навыков у детей с РАС в современной системе дошкольного образования.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, игровая деятельность, дошкольники

Введение. В последние годы наблюдается значительный рост количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что делает эту проблему особенно актуальной и требующей внимания. Распространенность РАС, по данным Минздрава РФ, составляет около 1% детской популяции в России, что соответствует общемировым показателям [1]. Классический аутизм является неврологическим расстройством развития, которое проявляется в раннем детстве, качественно меняет то, как человек общается, взаимодействует с другими, ведет себя и проявляется в трудностях в социальных ситуациях, проблемах с коммуникацией и в склонности к повторяющимся действиям и ограниченным интересам [2].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической и специальной дефектологической с привлечением результатов собственного педагогического опыта. В качестве объекта исследования определено развитие социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС в процессе игровой деятельности.

Обсуждение результатов. По мнению ведущих российских исследователей РАС: О. С. Никольская [2], А. В. Хаустов [3], Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [4] и др., недостаточно развитые социально-коммуникативные навыки являются серьезным препятствием для полноценного развития и социальной адаптации детей с РАС. В основе этой проблемы лежит отсутствие у ребенка мотивации и способности к общению. Эти ученые подчеркивают, что для успешного формирования коммуникативных навыков необходимо, прежде всего, развивать эмоциональную связь ребенка с окружающим миром и создавать у него потребность в речевом взаимодействии.

Анализ процесса формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) требует мультидисциплинарного подхода. В рамках данного исследования мы акцентируем внимание на поведенческом и психолингвистическом подходах. Поведенческий подход рассматривает возможность формирования оптимальных коммуникативных моделей у детей с РАС посредством целенаправленного создания внешних условий, поддерживающих желаемое поведение, включая организацию материального и социального окружения.

Психолингвистика изучает, как речевое, когнитивное и социальное развитие влияют друг на друга, формируя способность человека строить осмысленные высказывания и

эффективно общаться в различных социальных ситуациях. Особое внимание уделяется пониманию структуры речи, ее значения и умению использовать язык в соответствии с контекстом. В то время как зарубежные исследователи активно изучают и оценивают социально-коммуникативные навыки у детей с аутизмом, в России этой проблематикой занимается А.В. Хаустов, предложивший диагностические инструменты и методические рекомендации по развитию коммуникации у таких детей [2]. Кроме того, вклад в изучение различных аспектов развития детей с РАС, таких как речь, навыки самообслуживания и игровая деятельность, внесли С.А. Морозов, О.С. Никольская и Ю. Эрц. [3].

Внедрение инклюзивного образования для детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС дошкольного образования привело к тому, что цели образования стали учитывать особые потребности этих детей. ФГОС определяет всестороннее развитие личности ребенка, включая социально-коммуникативное развитие, как ключевой элемент дошкольной образовательной программы. Это развитие направлено на усвоение социальных норм и ценностей, развитие навыков общения и взаимодействия, формирование самостоятельности и эмоционального интеллекта, а также готовности к совместной деятельности и уважительного отношения к окружающим [5].

Однако, формирование и развитие социально-коммуникативных навыков у детей с РАС представляет собой сложную задачу. Для успешной адаптации этих детей в дошкольной среде необходимо не только глубокое понимание особенностей их обучения, но и создание благоприятных условий, способствующих их развитию.

Для успешного развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС необходимо учитывать особенности их развития.

Речевые нарушения – характерная черта РАС у дошкольников, негативно влияющая на развитие социально-коммуникативных навыков. Задержка речи, часто проявляющаяся в значительно более позднем начале говорения или полном отсутствии функциональной речи, является распространенным поводом для диагностики РАС. Даже при владении языком, особенности речи затрудняют социальное взаимодействие детей с РАС. Некоторые дети с аутизмом начинают говорить рано, но их речь не всегда является функциональной; некоторые дети совсем не пользуются вербальной речью [6].

У детей дошкольного возраста с РАС наблюдаются особенности в восприятии реальности и в том, как они взаимодействуют с другими. Основная сложность заключается в понимании сути коммуникативной ситуации и в использовании имеющихся навыков общения в соответствии с ней. В общении ребенок с РАС часто руководствуется собственными целями, не учитывая общепринятые социальные правила, не понимая намеков и не считывая невербальные сигналы. Такое поведение может приводить к формированию стереотипных и ограниченных моделей, которые со временем становятся все менее уместными, особенно когда социальные ожидания и правила становятся более сложными.

Проблемы с коммуникацией у детей с РАС, как вербальной, так и невербальной, не одинаковы и зависят от множества факторов: возраста, уровня интеллекта, социального окружения, а также от применяемых терапевтических и медицинских подходов. Одним из проявлений этих трудностей может быть избегание общения с другими людьми. Т. Морозова, М.С. Березина отмечают, что дефицит невербальных навыков, необходимых для социального взаимодействия, выражается в недостаточном или нетипичном использовании зрительного контакта, жестикуляции, мимики, языка тела и интонации, отклоняющемся от принятых культурных стандартов [7].

У ребенка наблюдается дефицит навыков совместного внимания. Он редко использует указательный жест или другие способы, чтобы поделиться своим интересом к предметам или событиям с окружающими. Кроме того, ему трудно понимать, на что обращают внимание другие люди, например, он не следит за их взглядом или указательным жестом.

Ребенок приобретает большинство социальных и коммуникативных навыков через общение. При аутизме эта способность снижается, что приводит к трудностям в общении, играх и взаимодействии со сверстниками.

Современная психолого-педагогическая наука подчеркивает важность игровой деятельности как ведущего вида деятельности для дошкольника, поскольку она эффективно способствует формированию социального поведения и развитию навыков диалогической речи.

В отечественной научной литературе, посвященной работе с детьми с РАС, совместная игра как способ развития социально-коммуникативных навыков рассматривается в основном в контексте практических рекомендаций (Ю. Эрц, А.В. Хаустов). Е. Янушко и М.М. Либлинг подчеркивают фундаментальную роль совместной игры и игровой терапии в коррекционном процессе. М.М. Либлинг также выделяет конкретные свойства игровой деятельности, которые способствуют развитию социально-коммуникативных навыков у детей с РАС [3, 4, 6]:

- в игре ребенок учится понимать и выражать свои эмоции, а также взаимодействовать с чувствами других;
- сенсорный и эмоциональный опыт, полученный в игре, интегрируется в его картину мира и приобретает культурную окраску;
- подражание становится ключевым механизмом обучения, позволяя осваивать новые социальные роли и формы поведения;
- речь развивается благодаря имитации и осмыслению игровых ситуаций.

Игра – это важный инструмент, с помощью которого ребенок исследует мир. Игра по своей сути социальна и требует взаимодействия. Она полноценно развивается только при активном участии взрослых, которые делятся с ребенком впечатлениями об окружающем мире. Дети с аутизмом часто испытывают трудности с функциональной игрой и пониманием сюжетно-ролевых игр, предпочитая одиночные манипуляции с предметами. Это ограничивает их возможности в развитии коммуникативных и социальных навыков. Поскольку дети с РАС редко проявляют инициативу в общении, вовлечение их в игру может стимулировать спонтанную речь и развитие коммуникативного поведения. Посредством игры ребенок осваивает важные коммуникативные умения: имитацию, просьбы, поиск помощи, отказ, вопросы и комментирование. Игровая терапия также способствует развитию у ребенка самостоятельности и активности в общении, поэтому иногда специалистами относится даже к здоровьесберегающим технологиям [8].

Игра с ребенком с РАС должна быть целенаправленной и помогать ему преодолевать трудности в общении и социальном взаимодействии. Первым шагом является оценка его коммуникативных способностей, которую можно провести, используя методику А.В. Хаустова [2]. Ключ к тому, чтобы игра стала стимулом для спонтанной речи – это умение следовать за интересами ребенка, поддерживать его идеи и создавать насыщенную коммуникацией игровую среду, в которой он чувствует себя вовлеченным.

Выводы. Таким образом, совместная игра имеет ключевое значение в развитии когнитивных, эмоциональных и социально-коммуникативных навыков у детей с РАС. Как и для нейротипичных детей, игра открывает возможности для развития коммуникации, эмпатии и, как следствие, спонтанной и диалоговой речи. Подкрепленная научными исследованиями, игровая деятельность, как натуралистический подход к обучению, доказала свою эффективность. Она способствует развитию саморегуляции, имитации (как физической, так и речевой), речи, познавательного интереса и стремления к общению.

Литература

1. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – Санкт-Петербург : Сеанс, 2018. – 202 с.

2. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О. С. Никольская. – Москва : МГППУ, 2008. – 464 с.

3. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП. – 87 с.

4. Либлинг, М. М. Игра в коррекции детского аутизма / М. М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 20(3). – С. 5-12.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения: 30.04.2025).

6. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

7. Березина, М. С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – Часть 2. – С. 178-181.

8. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина. // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск : Челябинский ГПУ, 2016. – С. 90-95.

УДК 376. 42

КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
Д. М. Спицына[2] – студент
ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]solovevdasa@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается применение кинезиологических упражнений для коррекции мышления детей с умственной отсталостью легкой степени. Описаны методики, включающие дыхательные и моторные упражнения, направленные на развитие координации движений, улучшение мелкой моторики и концентрации внимания.

Ключевые слова: кинезиологические упражнения, умственная отсталость, коррекция мышления, дыхательные упражнения, моторные упражнения, когнитивное развитие

Введение. По данным Всемирной организации здравоохранения, статистические данные специалистов системы специального (коррекционного) образования и департамента социальной защиты населения свидетельствуют о том, что количество детей, имеющих

ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инвалидность, неуклонно и стремительно растет.

Выготский Л. С. писал, что развитие мышления является центральной для всей структуры сознания. С этим тесно связана, и идея интеллектуализации всех остальных функций, т.е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали, автоматически, начинают действовать сознательно, логически [1].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера [1]: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической. В качестве объекта исследования определена кинезиология как средство коррекции мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Обсуждение результатов. Изучением мышления детей с легкой умственной отсталостью занимались Стадненко Н. М., Шиф Ж. И., Виноградова А. Д., Клих С. А., Стребелева Е. А., Петрова В. Г. и другие.

В современной психологии выделяют три основных вида мышления: наглядно-действенное (познание с помощью манипулирования предметами); наглядно-образное (познание с помощью представлений предметов явлений); словесно-логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений) [2].

В соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 года (Протокол № 6/17), содержание коррекционно-педагогической работы по формированию мышления направлено на развитие ориентировочной деятельности, формирование познавательной активности, укрепление взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Формирование мыслительной деятельности предполагает осуществление работы над развитием наглядно-действенного мышления, наглядно-образного мышления и становлением элементов словесно-логического мышления [3].

Данные нейрофизиологических исследований свидетельствуют о том, что в основе нарушения интеллекта лежит качественное своеобразие психического развития, обусловленное органическим поражением высших отделов головного мозга. Поэтому типичными для старших дошкольников с легкой умственной отсталостью являются: наглядно-образное мышление, невозможность построения сложных умозаключений, затруднение в улавливании внутренних связей между предметами и событиями, недоразвитие нравственных и волевых качеств, безынициативность [4].

Кинезиология – достаточно молодое и малоизвестное научное направление, возникшее в 60-х годах прошлого столетия, как синтез древневосточных учений и современных наук [5].

В настоящее время кинезиология является не только важным инструментом, но и одной из самых экологичных отраслей медицины, психологии, физической культуры и педагогики, при этом используя, безопасность, точность, мягкость, индивидуальный подход, профилактика.

Важная связь между интеллектом, чувствами и телом, которая помогает дошкольнику положительнее и легче усваивать информацию, при этом успешно усваивать самые сложные задачи, как интеллектуальные, так и прочие, является самой главной задачей образовательной кинезиологии [6].

Для наилучшего достижения результатов коррекции мышления используется образовательная кинезиология, она применяется в педагогических целях для улучшения обучения.

Кинезиологические упражнения относят к здоровьесберегающим технологиям, а основной целью выделяют: развитие межполушарного воздействия, способствующего активизации мыслительной деятельности.

Кинезиологические упражнения представляют собой комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. Эти упражнения задействуют все части тела. Они построены таким образом, что пересекают среднюю линию тела и стимулируют работу общей и мелкой моторики [5].

Елисеева Ф. Р. и Воронова Ю. В., учитывая разнообразие движений по содержанию и назначению, разделяют кинезиологические упражнения на 2 блока [7]:

1. Дыхательный.
2. Коррекционный движения тела и пальцев.

Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольность. Единственным ритмом, которым произвольно может управлять человек, является ритм дыхания и движения.

Дыхательные упражнения:

1) «Цветок». Легким движением поднимать руки через стороны вверх, слегка поднимаясь на носочках («вырос цветок») - глубокий вдох носом; при этом слегка надуть животик как шарик. Медленно и нежно опускать руки вниз через стороны, встать на пятки («распустился цветок») – медленный одновременный выдох ртом как будто через трубочку;

2) «Глубоко мы все подышим, сердце мы свое услышим». Сесть, вытянуть ноги и скрестить их. Кисти рук развернуть ладонями в стороны, переплести пальцы в замок и на уровне груди удобно вывернуть их. Расслабиться, закрыть глаза, глубоко дышать;

Упражнения на коррекционные движения тела и пальцев.

1) Колечко. Поочередно и как можно быстрее перебирайте пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.п. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. В начале упражнения выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

2) Кулак-ребро-ладонь. Три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяют друг с друга. Ладонь на плоскости стола, сжатая в кулак ладонь, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Выполняется сначала правой рукой, потом - левой, затем - двумя руками вместе. Количество повторений - по 8-10 раз. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении помогайте себе командами («кулак-ребро-ладонь»), произнося их вслух или про себя.

3) Лезгинка. Левую руку сложите в кулак, большой палец отставьте в сторону, кулак разверните пальцами к себе. Правой рукой прямой ладонью в горизонтальном положении прикоснитесь к мизинцу левой. После этого одновременно смените положение правой и левой рук. Повторите 6-8 раз. Добавьте высокой скорости смены положений.

Такие несложные упражнения, их легкая организации и большой эффект позволяют рекомендовать их для использования в образовательном процессе не только педагогами, но и родителями [8].

Выводы. Таким образом, теоретический анализ материалов междисциплинарного характера позволяет обосновать возможность использования кинезиологии, ее практического компонента (кинезиологических упражнений) для эффективной коррекции мышления детей с умственной отсталостью легкой степени, а приведённые примеры упражнений могут быть использованы для создания методических рекомендаций для организации работы практикующих специалистов.

Литература

1. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального

образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск : Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 287-289.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2005. – 1136 с. – ISBN 5-699-13728-9.

3. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : одобрена решением федерального УМО по общему образованию 7 декабря 2017 года (Протокол № 6/17). – Москва, 2017.

4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58 // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58.

5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 143 с.

6. Лебединская, Е. Г. Использование кинезиологических упражнений в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями / Е. Г. Лебединская // Солнечный свет : [сайт]. – 2022. – URL: https://solncesvet.ru/book_work/49634/ (дата обращения 24.04.2025).

7. Елисеева, Ф. Р. Применение кинезиологических упражнений в работе с обучающимися с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и лёгкой умственной отсталостью / Ф. Р. Елисеева, Ю. В. Воронова // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 97-99.

8. Лапшина, Л. М. Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1(179). – С. 217-245.

УДК 373.24

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
К. А. Халманова [2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]pdevice007kristi@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. Представлен авторский анализ основных подходов к понятию эмоционального интеллекта, который рассматривается как основа развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Представлены результаты собственного экспериментального исследования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети старшего дошкольного возраста, развития личности ребенка в семье

Введение. В настоящее время все более актуальной становится проблема эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Причина этого может заключаться в том, что он является одним из важнейших условий психологического и социального развития и благополучия ребенка в будущем. Кроме того, сегодня понятие

эмоционального интеллекта (ЭИ) активно изучается в сравнении с классическим интеллектом, включающим специфику познавательной сферы [1].

Современная наука также проявляет интерес к проблеме ЭИ в связи с активизацией исследований в изучении особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Классическая дефектология констатирует большую значимость эмоциональной сферы ребенка с ОВЗ: она всегда более сохранна, чем познавательные корковые функции, поэтому рассматривается как база для организации коррекционного воздействия [2].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ психолого-педагогической литературы. В качестве объекта исследования определены особенности эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста как основы общепсихического развития ребенка указанной категории.

Обсуждение результатов. Термин «эмоциональный интеллект» (далее – ЭИ) был введен в научный оборот американскими психологами Дж. Майером и П. Сэловеем. Они определили его как «набор способностей, которые точно объясняют, как меняется эмоциональное восприятие и понимание людей [3].

Формально эмоциональный интеллект – это способность чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать причины эмоций и регулировать эмоции у себя и других» [4]. Авторы определи структуру ЭИ, основанную на способностях: восприятие эмоции (через внешнее выражение), управление эмоциями и чувствами (регулирование эмоциональных реакций, способность оценивать рациональность эмоциональных реакций в конкретных ситуациях), понимание и анализ эмоций (способность понимать поведение другого человека, вызванное эмоциональными изменениями), повышение эффективности мышления.

После этой модели появились и смешанные модели ЭИ. Они были предложены Д. Гоулманом и Р. Бар-Оном, их отличие было в том, что эти модели рассматривали ЭИ не только как способность, но и включали личностные, эмоциональные и когнитивные характеристики [5]. Отечественная психология также предлагает свои модели ЭИ. Одну из таких моделей предложил Д.В. Люсин, в которой ЭИ представляет собой «способность понимать эмоции у себя и других и управлять ими». Автор представил свою собственную структуру ЭИ, в которой он проводил различие между межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом [6]. Синтетическая модель эмоционального интеллекта была предложена И.Н. Андреевой, в его структуре она также выделяет личный внутренний и межличностный компоненты [1]. Наиболее актуальной проблема развития эмоционального интеллекта является в дошкольном образовании, поскольку все психологические функции и личностные формы развиваются в детстве. Развитие ЭИ способствует развитию когнитивных процессов, эффективности межличностного взаимодействия, повышению культуры общения, развитию рефлексии и эмпатического поведения, что определяет общий будущий успех детей.

Эмоциональное развитие отличается тем, что зависит в основном от социальных условий развития детей, опережая когнитивное развитие в дошкольном возрасте. Поэтому М.А. Нгуен рассматривал основой в развитии ЭИ у дошкольников развитие сферы эмоций и чувств. Автор определял эмоциональный интеллект в дошкольном возрасте как «готовность детей сосредоточиться на другом человеке и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности и общении» [7]. Он считал, что такого рода подготовка является наиболее важной эмоциональной функцией дошкольного учреждения. У старших дошкольников развитие эмоционального интеллекта имеет свои особенности. По словам М.Н. Андерсон, для такой неотъемлемой части распознавания эмоций мы можем говорить только об относительном формировании эмоционального интеллекта у дошкольников: способность детей распознавать большинство эмоций в этом возрасте обычно неравномерна [8].

Результаты исследования, проведенного А. М. Щетининой [9], также подтвердили неоднородность способности старших дошкольников распознавать эмоции. Е. А. Волгуснова

выявила различия в развитии эмоционального интеллекта между мальчиками и девочками. В целом, девочки более способны, чем мальчики, распознавать эмоциональные состояния других людей с помощью невербальных выражений. Однако, по сравнению с девочками, мальчики лучше распознают невербальные выражения своих гендерных эмоций. Согласно данным, полученным Е. А. Волгусновой, девочкам трудно распознать выразительные эмоциональные образы удивления, задумчивости и страха, а мальчикам дружественные эмоции [10].

Для полноценного развития личности ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. В этом конфликте заключается одно из самых сильных противоречий семейных отношений. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Дошкольный возраст – это возраст, в котором начинает складываться личность ребенка. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства формируется эмоциональное поведение и отношение ребенка к семье. Именно поэтому так важно изучить особенности эмоционального благополучия у детей старшего дошкольного возраста. Более того, диагностика эмоционального поведения и эмоциональных взаимоотношений в семье выступает важнейшим средством формирования у ребенка отношения к действительности, средством нравственного, эстетического и умственного воспитания. Главной задачей дошкольного воспитания является создание полноценной личности, что актуально и в настоящее время [11].

Для изучения эмоционального состояния дошкольников была использована методика рисуночный тест Дж. Бака «Дом. Дерево. Человек». В диагностики участвовали 10 детей, в возрасте 5-6 лет.

Для выполнения теста ребенку предлагаются лист бумаги, простой карандаш. Стандартный лист складывается пополам, на первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами пишется «ДОМ», на второй «ДЕРЕВО», на третьей – «ЧЕЛОВЕК», на четвертой - имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Используется мягкий карандаш, для исследования изменений в силе нажима.

Анализируя рисунки детей, можно сделать следующие выводы:

Насте Ф. свойственна враждебность, так как она изобразила человека со скрещенными на груди руками, с оскалом; присутствуют зубчатые неровные линии; изображен обратный профиль дерева. Уровень конфликтности низкий (1 балл): она изобразила подчеркнутую талию. Присутствуют признаки негативизма: ноги у человека непропорционально длинные и широко расставлены. Признаки агрессии отсутствуют.

Полина Т. нарисовала зубчатые неровные линии и крону-клубок, что свидетельствует о наличии враждебности. Уровень конфликтности низкий

(1 балл): она изобразила подчеркнутую талию. Об агрессивности свидетельствуют линии с нажимом, штриховка ствола, а также сильные руки и большие пальцы у человека. Признаки негативизма отсутствуют.

Богдан С. изобразил ветки двух измерений, крупные пальцы у человека, что свидетельствует о враждебности. На конфликтность указывает ограничение пространства.

Много признаков агрессии: руки у человека сильные, пальцы большие, длинные, отделены друг от друга, линии на рисунке с нажимом. На негативизм указывают широко расставленные ноги.

На рисунках Даши М. очень много признаков враждебности: отсутствие окон, обратный профиль дерева, длинные острые пальцы, оскал, дверь с замком, крона-клубок. На конфликтность указывает подчеркнутая талия и отсутствие трубы на крыше. Линии с нажимом и отделенные друг от друга пальцы говорят об агрессивности. Уровень негативизма низкий (1 балл): она изобразила очень маленькие уши у человека.

У Вали Р. прослеживаются признаки враждебности: отсутствие окон, крона-клубок, волосы у человека не заштрихованы. Перспектива снизу и отсутствие трубы на крыше свидетельствует о конфликтности. Признаков агрессивности достаточно много: ноздри слишком подчеркнуты, руки у человека сильные, линии с нажимом, штриховка от себя, закрытая густая листва. О негативизме говорят слишком подчеркнутые уши.

Алена О. обладает высокой степенью враждебности, о чем свидетельствуют следующие признаки: дверь - замочная скважина, очень большое дерево, обратный профиль дерева, крона-клубок, оскал; волосы не заштрихованы, не закрашены, обрамляют голову; задняя стена дома изображена с другой стороны. У девочки достаточно высокий показатель конфликтности, на которую указывают перерисовывание объекта, ограничение пространства, отсутствие трубы на крыше, явное несоответствие качества одного из рисунков. Степень агрессивности невысокая, на нее указывают слишком подчеркнутые ноздри и линии с нажимом. О негативизме говорят слишком подчеркнутые уши.

На высокую степень враждебности Насти З. указывают очень большое дерево, обратный профиль дерева, крона-клубок, оскал, зубчатые неровные линии; волосы не заштрихованы, не закрашены, обрамляют голову; задняя стена дома изображена с другой стороны. Уровень конфликтности низкий, на нее указывает только лишь отсутствие трубы на крыше. Степень агрессивности очень высокая, о чем говорят следующие признаки: ноздри слишком подчеркнуты, руки у человека сильные, линии с нажимом, штриховка от себя, закрытая густая листва; на рисунках много острых углов.

Пальцы у человека сжаты в кулак, что свидетельствует о негативизме.

Ярослав М. нарисовал человека в агрессивной позе, с пустыми глазницами, с крупными, длинными, острыми пальцами, похожими на гвозди, что свидетельствует о высокой степени враждебности. Это подтверждает и изображение дерева - крона-клубок. Мальчик несколько раз перерисовывал объекты, изобразил перспективу снизу, что говорит о наличии конфликтности. На агрессивность указывают линии с нажимом, сильные руки и длинные пальцы у человека. Признаки негативизма отсутствуют.

Маша М. нарисовала длинные острые пальцы у человека и крону-клубок, что свидетельствует о наличии враждебности. Признаки конфликтности у девочки отсутствуют. На рисунке пальцы у человека отделены, ствол дерева заштрихован, линии с нажимом, что говорит о проявлении агрессивности. На негативизм указывают широко расставленные ноги у человека.

Арина С. изобразила дерево с краю листа; ветки у дерева двух измерений, как пальцы; волосы у человека не заштрихованы, не закрашены, обрамляют голову; это свидетельствует о наличии враждебности. Признаки конфликтности у девочки отсутствуют. На агрессивность указывают линии с нажимом, закрытая густая листва. Боковая стена в доме изображена в одномерной перспективе, что говорит о проявлении негативизма.

В исследованиях эмоционального состояния детей дошкольного возраста (А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлова, Е.П. Арнаутова и др.) устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка рассматривается как базовое, являющееся основой всего отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживания семейной ситуации, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Обобщенно

такое базовое эмоциональное состояние характеризуется как чувство эмоционального благополучия.

Выводы. Таким образом, рекомендуется использовать различные игры и упражнения, углубляющие знания детей об эмоциях, формирующие положительное отношение к взрослым и сверстникам, способствующие улучшению понимания собеседников, а также развитию умений адекватно выражать эмоции и чувства. Все это предопределяет необходимость систематической целенаправленной работы педагогов, психолога в данном направлении в условиях дошкольного образовательного учреждения в тесном сотрудничестве с родителями дошкольников.

Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Лапшина, Л. М. Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1(179). – С. 217-245.
3. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitsky, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al.]. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.338 // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : 3 rd International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich, Grozny, 27–29 февраля 2020 года. – European Publisher: European Publisher, 2020. – P. 2554-2560.
4. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : Руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.
5. Карпов, А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии, 2016. – № 4. – С. 83-86.
6. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
7. Нгуен, М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников (на примере российских и вьетнамских детей) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Нгуен Минь Ань. – Тамбов, 2008. – 24 с.
8. Андерсон, М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Андерсон Мария Николаевна. – Санкт-Петербург, 2013. – 132 с.
9. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие / А. М. Щетинин. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
10. Волгуснова, Е. А. Особенности развития перцептивного компонента эмоциональной сферы старших дошкольников в ДОУ с различными приоритетными направлениями деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8 (август). – URL: http://ekoncept.ru/2016/16178.htm. (дата обращения 12.04.2025).
11. Малышева, С. Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск : ООО "Край Ра", 2022. – С. 289-292.

УДК 376.42

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
М. А. Хахулина[2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]msemisazhenova@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития в возрасте 4-6 лет. Описаны результаты апробации программы, направленной на формирование и развитие коммуникативной сферы детей с ЗПР средствами игровой деятельности. Сделаны выводы о целесообразности использования игровых методов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками, имеющими ЗПР.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, коммуникативные навыки, игровая деятельность, коррекционно-педагогическая программа, социально-коммуникативная компетентность

Введение. Проблема развития коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из актуальных в современной специальной психологии и коррекционной педагогике. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми, зачастую демонстрируют бедность и неадекватность экспрессивных средств общения, низкий уровень социально-коммуникативной компетентности [1].

Ворошнина Л.В. отмечает, что «игровые методы являются ведущими средствами коррекции и развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Они позволяют в наиболее естественной и доступной для ребенка форме формировать вербальные и невербальные средства общения, навыки взаимодействия и сотрудничества» [2]. По мнению Дубровской Е.А. и Козловой С.А., «включение игровой деятельности в коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими задержку психического развития, создает благоприятные условия для их социально-коммуникативного становления, поскольку игра выступает ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте» [3].

Микляева Н.В. определяет, что «коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативных навыков детей с ЗПР должна строиться на основе комплексного, системного подхода, предполагающего сочетание различных методов и приемов, направленных на формирование вербальной и невербальной коммуникации, эмпатии, навыков сотрудничества» [4]. Лапшина Л.М., Щуркова Н.Е. отмечает, что «игровые методики являются эффективным инструментом формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР, так как позволяют создавать естественные ситуации общения, развивать способность к сотрудничеству и взаимодействию» [5].

Обеспечение оптимальных условий для развития коммуникативных навыков детей с ЗПР является важной задачей коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте. Одним из эффективных средств решения данной задачи является использование игровой деятельности, которая наиболее соответствует ведущему типу деятельности дошкольников и позволяет наиболее естественно формировать и совершенствовать коммуникативные умения [4].

Объекты и методы. Объектом данного исследования выступили дети 4-6 лет с задержкой психического развития, посещающие дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида. Всего в исследовании приняли участие 20 детей.

В процессе реализации программы использовались следующие методы:

– игровые методы (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
– методы моделирования коммуникативных ситуаций;
– методы арт-терапии (рисование, лепка, аппликация);
– методы социально-коммуникативного тренинга;
– методы стимулирования коммуникативной активности [6].

Данный комплекс методов был направлен на всестороннее развитие вербальной и невербальной коммуникации, навыков сотрудничества и взаимодействия у детей с ЗПР.

На основе полученных данных была разработана и апробирована коррекционно-педагогическая программа, направленная на формирование и развитие коммуникативной сферы детей с ЗПР средствами игровой деятельности. Программа включала систему игр, упражнений и заданий, способствующих развитию вербальной и невербальной коммуникации, эмпатии, навыков сотрудничества и взаимодействия. В реализацию разработанной программы были вовлечены и родители (посредством информационных технологий они были ознакомлены с содержанием и разнообразием игр) [7].

Обсуждение результатов. Проведенная апробация коррекционно-педагогической программы, направленной на развитие коммуникативных навыков детей 4-6 лет с задержкой психического развития, продемонстрировала ее высокую эффективность. Информация представлена в таблице.

Таблица – Эффективность использования игровой деятельности для развития коммуникативных навыков дошкольников с ЗПР в возрасте 4-6 лет, %

Уровень сформированности коммуникативных навыков	Навыки невербальной коммуникации		Навыки вербальной коммуникации		Социально-коммуникативная компетентность	
	До	После	До	После	До	После
Высокий	15	35	-	-	-	-
Средний	15	15	35	70	25	55
Низкий	70	50	65	30	75	45

До реализации программы лишь 35% детей имели средний уровень вербальной коммуникации. Они могли поддерживать диалог, но испытывали трудности в инициировании и поддержании речевого взаимодействия, их высказывания были краткими и недостаточно содержательными. Остальные 65% детей демонстрировали низкий уровень вербальной коммуникации - они редко вступали в речевой контакт, предпочитали односложные ответы, не умели задавать вопросы и поддерживать беседу. Однако по окончании реализации программы ситуация существенно изменилась. Количество детей со средним уровнем вербальной коммуникации возросло до 70% - они стали более инициативными в общении, способными к развернутым высказываниям, активному диалогу. Доля детей с низким уровнем сократилась до 30%.

До реализации программы лишь незначительная часть детей с ЗПР (15%) демонстрировала высокий уровень невербальной коммуникации. Дети адекватно использовали разнообразные экспрессивные средства - мимику, жесты, пантомимику - для выражения своего эмоционального состояния и передачи информации в процессе общения. В то же время большинство детей (70%) имели низкий уровень невербальной коммуникации. Их экспрессивные средства были бедны и однообразны, они испытывали значительные трудности в понимании и адекватном использовании невербальных сигналов. Однако после апробации специально разработанной программы, включающей систему игр и упражнений

на развитие невербальных средств общения, ситуация заметно изменилась. Доля детей с высоким уровнем невербальной коммуникации увеличилась до 35%. Они стали более выразительными и экспрессивными в процессе взаимодействия, лучше понимали эмоциональное состояние собеседника по его невербальным проявлениям. Кроме того, значительно сократилась доля детей с низким уровнем невербальной коммуникации - она снизилась до 50%. Данные дети демонстрировали более богатый арсенал экспрессивных средств, лучше ориентировались в невербальных сигналах партнера по общению.

До начала реализации программы лишь четверть детей (25%) были способны к согласованным действиям в игровой деятельности, активному диалогу и продуктивному разрешению конфликтных ситуаций. Большинство дошкольников с ЗПР (75%) предпочитали индивидуальные формы игры, испытывали значительные трудности в кооперации с партнерами, часто вступали в конфликты. Однако после апробации программы, направленной на формирование навыков сотрудничества и взаимодействия, ситуация заметно улучшилась. Доля детей, демонстрирующих данные умения, возросла до 55%. Они стали более инициативными в налаживании контактов со сверстниками, активно включались в совместную игровую деятельность, умели договариваться и находить конструктивные способы разрешения конфликтов. Количество детей, предпочитающих индивидуальные формы игры, снизилось до 45%. Дошкольники также показали позитивную динамику - они стали более открытыми к взаимодействию, способными к согласованным действиям и продуктивному диалогу.

Важным результатом апробации программы стало отмеченное воспитателями значительное повышение социально-коммуникативной компетентности детей с ЗПР. Если до реализации программы лишь четверть детей (25%) демонстрировали инициативность, самостоятельность и уверенность в общении со сверстниками и взрослыми, то после окончания программы таких детей стало более половины (55%). Дети стали более активными в установлении контактов, они чаще обращались к взрослым и сверстникам, адекватно использовали вербальные и невербальные средства общения. Кроме того, повысилась их эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию и пониманию состояния партнера по взаимодействию.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости включения подобных коррекционно-развивающих программ в практику работы с детьми, имеющими задержку психического развития, для обеспечения их всестороннего социально-коммуникативного развития и успешной адаптации в обществе [8]. Следовательно, в качестве профессиональных компетенций педагога, работающего с детьми с ЗПР, должно быть включено умение организовать различные варианты игровой деятельности [9].

Выводы. Проведенное исследование демонстрирует эффективность использования игровой деятельности в коррекционно-педагогической работе по развитию коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. Систематическое применение игровых методов, направленных на формирование вербальной и невербальной коммуникации, навыков сотрудничества и взаимодействия, способствует значительному повышению уровня социально-коммуникативной компетентности дошкольников с ЗПР.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости включения подобных коррекционно-развивающих программ в практику работы с детьми, имеющими задержку психического развития, для обеспечения их успешной социализации и интеграции в общество.

Литература

1. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного

образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

2. Ворошнина, Л. В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДОУ : практическое пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Ворошнина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 158 с.

3. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие : учебник и практикум для вузов / под редакцией Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 179 с.

4. Микляева, Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития : учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 328 с.

5. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшин // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25–26 апреля 2019 года. – Челябинск : Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – Часть 2. – С. 29-32.

6. Исенина, Е. И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период : учебник для вузов / Е. И. Исенина. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 149 с.

7. Малышева, С. Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск : ООО "Край Ра", 2022. – С. 289-292.

8. Лапшина, Л. М. Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1 (179). – С. 217-245.

9. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitsky, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al.] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : 3 rd International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich, Grozny, 27–29 февраля 2020 года. – European Publisher: European Publisher, 2020. – P. 2554-2560. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.338.

УДК 376.42

МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
В. Д. Цирель[2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]yragan203@gmail.com

Аннотация. В статье представлена авторская точка зрения на применение мнемотехники как инструмента развития долговременной зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития. Описаны основные мнемотехнические приемы, наиболее активно используемые в работе с детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мнемотехника, долговременная зрительная память, задержка психического развития, младшие школьники

Введение. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) часто сталкиваются с трудностями в обучении, что связано с недостаточной развитостью когнитивных процессов, прежде всего, памяти [1]. Указанные особенности требуют применения специальных методов обучения, учитывающих индивидуальные потребности такого ребенка [2]. В последнее время для развития памяти специалисты, работающие с детьми с ОВЗ, все чаще используют мнемотехнику.

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической и специальной дефектологической с привлечением результатов собственного педагогического опыта по обучению младших школьников с ЗПР. В качестве объекта исследования определена мнемотехника как средство развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста.

Обсуждение результатов. Мнемотехника – это набор приемов и методов, направленных на улучшение запоминания информации [3]. Рост интереса науки и дефектологической практики к коррекционно-развивающему потенциалу мнемотехники обусловлен не только изучением ее положительной роли в развитии долговременной зрительной памяти [4], но и возможности быстрого и эффективного их использования в образовательном процессе [5]. Долговременная память играет ключевую роль в сохранении информации [6] и умении эффективно запоминать, что, в свою очередь, повышает успешность в учебе и работе в целом, особенно для детей с ЗПР [7].

Долговременная зрительная память – это способность сохранять и воспроизводить визуальную информацию на продолжительное время и в течение длительного времени [4]. Это включает не только запоминание изображений, но и способность ассоциировать их с определенными понятием или событиями. Мнемотехника использует различные подходы для активации и повышения этой способности, позволяя людям более эффективно запоминать визуальную информацию [3].

Мнемотехнические приемы основываются на использовании ассоциаций, образов и структурирования информации. Сегодня, на этапе активного внедрения мнемотехники в образовательный процесс, специалисты единый некогда метод мнемотехники разбивают на отдельные приемы [6]:

- прием памятные места: предполагает визуализацию знакомого пространства (например, своей квартиры) и размещение в нем образов, которые символизируют

запоминаемую информацию. При воспоминании данные образы как бы «очищают» пространство, что позволяет легко вспомнить нужный материал;

- прием «словесные ассоциации» подразумевает создание визуальных образов на основе слов или фраз. Например, для запоминания слова «апельсин» можно представить себе яркий, сочный фрукт, что усиливает зрительную ассоциацию и поможет запомнить информацию;
- прием «картинки и графики» подразумевает использование изображений для представления абстрактных понятий. Картинки помогают создавать более яркие и понятные ассоциации, облегчая процесс запоминания;
- прием «цветовая кодировка» включает использование различных цветов (окраски) для выделения информации. Это не только привлекает внимание, но и помогает организовать материал, делая информацию более структурированной и запоминающейся;
- прием «истории и нарративы» – создание сюжетов, в которые вписываются данные, необходимые для запоминания. Визуализация истории помогает создать ментальные образы, которые легче запомнить.

Мнемотехника является эффективным инструментом развития долговременной зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития [8]. Применение различных мнемотехнических приемов способствует не только улучшению запоминания информации, но и повышению качества и точности припоминания необходимой информации, что создает более комфортные условия для обучения детей с ЗПР и повышения эффективности освоения ими образовательных программ.

Литература

1. Коробинцева, М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с.

2. Лапшина, Л. М. Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1(179). – С. 217-245.

3. Александрова, Н. В. Мнемотехника в обучении детей с задержкой психического развития / Н. В. Александрова. – Москва : Педагогика, 2015 – С. 22-48.

4. Бочарова, С. П. Психология памяти. Теория и практика для обучения и работы / С. П. Бочарова. – Санкт-Петербург : Гуманитарный центр, 2016. – 344 с. (серия: Психология. Организация. Персонал).

5. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. – Челябинск, 2022. – С. 147-148.

6. Егорова, Т. В. Развитие памяти у детей с особыми образовательными потребностями / Т. В. Егорова // Вестник психологии и педагогики. – 2020. – № 2(1). – С. 45-52.

7. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,

Челябинск, 25–26 апреля 2019 года. – Челябинск : Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – Ч. 2. – С. 29-32.

8. Иванова, Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. – Челябинск, 2022. – С. 124-126.

УДК 376. 42

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
А. Д. Шарапова[2] – студент
ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[1] lapshinalm@cspu.ru
[2] a.canariny@gmail.com

Аннотация. В статье теоретического характера представлен анализ литературы по проблеме изучения особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития. Охарактеризованы типичные проявления своеобразий связной речи как основы для организации коррекционно-развивающего воздействия на речевое и коммуникативное развитие воспитанника.

Ключевые слова: связная речь, задержка психического развития, коррекция связной речи, дети старшего дошкольного возраста

Введение. Связная речь является ключевым компонентом коммуникативной деятельности человека, обеспечивая возможность выражения мыслей, взаимодействия с окружающими и формирования когнитивных процессов. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) развитие связной речи представляет собой сложный процесс, который требует особого внимания со стороны педагогов и родителей [1]. Своевременная коррекция недостатков речевого и коммуникативного развития позволяет воспитанникам с ЗПР качественно осваивать образовательную программу на этапе начала школьного обучения и успешно социализироваться на всех последующих возрастных этапах [2].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической. В качестве объекта исследования определены особенности связанной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Обсуждение результатов. В отечественной дефектологии изучение ЗПР началось в 1950–1960-х годах. Исследователи того времени уделяли внимание клиническому аспекту изучения задержки как основы разработки принципов коррекционной работы. Эти исследования заложили основу для дальнейших практических подходов к обучению и воспитанию таких детей. А результаты клинического исследования позже были углублены данными современных исследований, которые позволили детальнее понять структуру дефекта при ЗПР [3].

Работы К.С. Лебединской, основанные на этиопатогенетическом подходе, позволили углубить понимание особенностей общепсихического развития и выделить как специфические проявления задержки, характерные для отдельных вариантов ЗПР (конституциональной, сматогенной, психогенной, церебрально-органической), так и общие признаки задержки – одним из проявлений которых является своеобразие развития связной речи [4].

Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в формировании связной речи: они имеют ограниченный активный и пассивный словарный запас, что затрудняет построение развернутых высказываний; у них часто наблюдаются ошибки в согласовании слов, построении предложений и использовании грамматических форм. Речь таких детей характеризуется непоследовательностью, отсутствием четкого замысла и склонностью к «перескакиванию» с одной темы на другую. Как правило, они не способны самостоятельно пересказать текст или составить рассказ по картинке, т.к. их память удерживает слова и выражения лишь на короткое время, что препятствует их интеграции и переводу в активный словарный запас.

Развитие связной речи у детей является важным аспектом их общего когнитивного и социального развития. В отечественной педагогике и психологии данная проблема изучалась В. П. Глуховым, К. Д. Ушинским и др. [5]. В. П. Глухов разработал теоретические основы формирования связной речи, включая методики обучения пересказу, рассказыванию и созданию монологических высказываний. Автор подчеркивал ведущую роль общения в развитии личности ребенка и его речевой деятельности, что стало основой для современных подходов к формированию связной речи детей различных категорий с ограниченными возможностями здоровья [6]., в т.ч. детей с ЗПР [7].

Важной особенностью связной речи дошкольников с ЗПР являются проблемы с монологической речью – монолог требует высокого уровня планирования и структурирования высказываний, что очень затруднительно для детей с задержкой. Их речь часто характеризуется скудным словарным запасом, нарушением грамматического строя и слабой логической последовательностью. Кроме того, такие дети нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослых для успешного построения связных высказываний. Более легкой для усвоения является ситуативная речь, которая опирается на конкретную ситуацию или наглядный материал [8].

Этапы развития связной речи у детей с ЗПР включают постепенное освоение диалогической речи как начального этапа, переход к более сложным формам монологической речи через пересказы и рассказывание по картинкам или сюжетам. На начальных этапах важно обучение простым фразам и предложениям с использованием наглядности и игровых методов. В дальнейшем происходит расширение словарного запаса, освоение грамматических конструкций и обучение построению развернутых высказываний с соблюдением логической последовательности [9].

Сегодня в практике работы и логопеда, и дефектолога, используют различные методы развития связной речи у детей с ЗПР, наиболее популярны и эффективные те, которые основываются на комплексном подходе, включающем несколько методик. В частности, обязательным является использование для стимулирования речевой активности ребенка наглядных методов, наглядности: простых иллюстраций, игрушек или сюжетных картинок. Словесные методы включают выразительное чтение детям текстов, рассказывание историй, пересказы и заучивание стихотворений, что помогает им усваивать новые слова и более сложные синтаксические конструкции для связывания слов в предложения. Практические методы предполагают использование ролевых игр, элементов театрализации и дидактических упражнений для активизации речи в игровой форме [10]. Грамотное сочетание словесных, наглядных и практических методов позволяет значительно продвинуть дошкольника с ЗПР в организации связного высказывания.

Особое внимание уделяется обучению детей построению монологических высказываний через пересказ знакомых текстов или создание рассказов по воображению, основанных на реальной ситуации. Такой подход позволяет развивать навыки планирования речи и выделения главных смысловых звеньев в сообщении. Для успешного формирования связной речи также важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, степень его когнитивного развития и уровень речевых навыков.

Сегодня, в условиях приоритета отечественной системы образования на инклюзивное обучение в отношении детей с ЗПР [11], проблема формирования связного высказывания у

указанного контингента воспитанников приобретает особую актуальность и активизирует педагогов и родителей на поиск современных форм, методов и приемов коррекционного воздействия.

Выводы. Таким образом, развитие связной речи у детей с ЗПР требует систематической работы с использованием разнообразных методов обучения и коррекции. Целенаправленная работа над лексико-грамматическим оформлением высказываний в сочетании с стимулирующей поддержкой взрослых позволяет детям постепенно овладевать навыками построения связных сообщений, что способствует их успешной социальной адаптации и когнитивному развитию. Также развитие связной речи у детей с ЗПР требует системного подхода и совместного участия всех участников образовательного процесса, специалистов различных областей: логопедов, дефектологов, психологов, воспитателей и родителей.

Литература

1. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова – Москва : Педагогика, 1990. – 180, [2] с.: ил. ; 21 см. – (Образование. Педагогические науки. Дефектология).

2. Коробинцева, М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с.

3. Лапшина, Л. М. Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 8. – С. 261-266.

4. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Дефектология, 2006. – № 3. – С. 15-27.

5. Глухов, В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения их пересказу / В. П. Глухов // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 69-76.

6. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2002. – 144 с.

7. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1(109). – С. 100-108.

8. Леонтьев, А. А. Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев // Смысловое восприятие речевого сообщения. – Москва : Наука, 1976. – С. 46-47.

9. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во Российская академия образования; МПСИ, 2004. – 536 с.

10. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981.

11. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина. // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск : Челябинский ГПУ, 2016. – С. 90-95.

УДК 376.42

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. М. Лапшина[1] – канд. биол. наук, доцент
С. В. Шахторина[2] – студент
[1]ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия
[2]ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск, Россия
[1]lapshinalm@cspu.ru
[2]svetik_silanteva@bk.ru

Аннотация Артпедагогика и арттерапия являются важными компонентами в системе специального образования, направленными на развитие творческого потенциала, социальной адаптации и психологической коррекции учащихся с особыми образовательными потребностями. Эти методы стимулируют развитие детей с различными формами нарушений (интеллектуальные и физические расстройства, психоэмоциональные особенности) через использование искусства, что способствует комплексному подходу к обучению и воспитанию. Статья рассматривает основные теоретические и практические аспекты артпедагогики и арттерапии в контексте специального образования, а также их влияние на развитие личности учащихся.

Ключевые слова: артпедагогика, арттерапия, специальное образование, инклюзивное образование, творчество, психоэмоциональное развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья

Введение. Современная система специального образования основывается на индивидуализированном подходе к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В последние десятилетия внимание педагогов и психологов привлекли методы артпедагогики и арттерапии, которые активно используются для коррекции и развития детей указанной категории. Эти методы направлены на создание условий для саморазвития, эмоциональной и когнитивной адаптации учащихся, их социальной интеграции и развития творчества через различные виды искусства [1].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической. В качестве объекта исследования определены артпедагогика и арттерапия как средства коррекции в специальном образовании.

Обсуждение результатов. Артпедагогика и арттерапия в контексте специального образования представляют собой эффективные средства воздействия на личность ребенка, способствуя развитию его эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, моторики и когнитивных функций. Артпедагогика как направление в педагогике основывается на использовании искусств (живописи, музыки, театра, танца и других) для развития личности учащихся. В контексте специального образования артпедагогика становится незаменимым инструментом, помогающим детям преодолевать барьеры, связанные с ограниченными возможностями [1].

Артпедагогика позволяет [2]:

- стимулировать творческое развитие через художественные и творческие практики дети развивают свои креативные способности, что помогает им раскрыть потенциал в различных областях;

- повышать уверенность в себе, дети с особыми образовательными потребностями часто сталкиваются с недостаточной самооценкой и социальной изоляцией. Занятия искусством помогают им чувствовать себя ценными, развивают уверенность в собственных силах;

- развивать навыки коммуникации и социальной адаптации, использование искусств в группе способствует развитию социальных навыков, улучшению взаимодействия и понимания с окружающими;

- корригировать эмоциональные и поведенческие нарушения: артпедагогика предоставляет инструменты для работы с эмоциональными расстройствами, депрессией, тревожностью и агрессией.

Применение артпедагогики в специальном образовании помогает создать инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок может развиваться в своем темпе и в комфортных условиях [3].

Арттерапия — это использование художественных методов в лечебных и психокоррекционных целях. В контексте специального образования арттерапия помогает не только развивать творческий потенциал детей, но и решать психологические проблемы, такие как депрессия, тревожность, агрессия, проблемы с социализацией и межличностными отношениями [4].

Арттерапия способствует [5]:

- эмоциональной разгрузке;
- художественная деятельность служит каналом для выражения скрытых эмоций и переживаний, что способствует снижению уровня стресса и тревожности;
- психологической коррекции. Арттерапия используется для работы с детьми, у которых наблюдаются различные психоэмоциональные расстройства, такие как аутизм, синдром дефицита внимания и гиперактивности, депрессия и другие [6];
- повышению уровня саморегуляции: через арттерапевтические методики дети учатся контролировать свои эмоции, а также осознавать и выражать свои чувства и переживания;
- укреплению самооценки, процесс создания произведений искусства помогает детям преодолевать внутренние барьеры и достигать успехов, что способствует повышению самооценки и уверенности в себе.

Практическое применение артпедагогики и арттерапии программы для детей с аутизмом, одним из самых эффективных направлений использования артпедагогики и арттерапии является работа с детьми, страдающими аутизмом. Занятия живописью, музыкой, театром помогают детям с аутизмом развивать коммуникативные навыки и улучшать эмоциональное восприятие окружающего мира [6].

Использование творчества, например, рисования, лепки или музыки, как способа решения психологических проблем и улучшения психоэмоционального состояния. Это особенно полезно для детей с задержкой психического развития, т.к. помогает им лучше понять и выражать свои эмоции, а также справляться с тревогой, агрессией или депрессией. [7].

Работа с детьми с нарушениями речи, артпедагогика активно используется в коррекции речевых нарушений. Мелкая моторика, развитие зрительного восприятия, координации движений через занятия искусством способствуют улучшению речевых навыков и улучшению взаимодействия с окружающими. [8]. Социальная интеграция**,** использование арттерапевтических методик помогает детям, имеющим поведенческие расстройства или психологические травмы, научиться работать в группе и взаимодействовать с окружающими, что способствует успешной социальной интеграции в школе и обществе [6].

Выводы. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании представляют собой важные и эффективные инструменты для развития и коррекции детей с особыми образовательными потребностями. Применение художественных методов позволяет решать не только образовательные, но и психологические проблемы, способствует гармоничному развитию личности ребенка, повышению его социальной адаптации и эмоционального благополучия. Важно, чтобы в рамках специального образования продолжалась работа по интеграции артпедагогических и арттерапевтических подходов в образовательные

программы, что поможет детям с ОВЗ раскрыть свой творческий потенциал и реализовать его в обществе.

Литература

1. Соловьева, Н. В. Арттерапия в специальном образовании: теоретические и практические аспекты / Н. В. Соловьева. – Москва : Педагогическое издательство, 2019. – С. 12.

2. Васильева, Т. В. Артпедагогика как средство личностного и социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. В. Васильева // Журнал психологии образования. – 2020. – № 12(3). – С. 45-58.

3. Иванова, М. А. Артпедагогика и инклюзивное образование: от теории к практике / М. А. Иванова. – Москва : Научная книга, 2020.

4. Романова, О. С. Креативные методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями: арттерапия и артпедагогика / О. С. Романова. – Санкт-Петербург : Речь, 2020. – С. 60.

5. Кравцова, Е. А. Арттерапия и артпедагогика в образовательной системе России / Е. А. Кравцова. – Казань : Казанский университет, 2016. – С. 52.

6. Березина, М. С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – Часть 2. – С. 178-181.

7. Коробинцева, М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с.

8. Лапшина, Л. М. Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1 (179). – С. 217-245.

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В РОССИИ

М. А. Лобастова – старший воспитатель, и.о. заведующего
МКДОУ «Детский сад №220» г. Кирова, г. Киров, Россия
maarslive@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей организации системы управления дошкольным образованием в России в контексте многоуровневой структуры государственного управления образованием. Рассмотрены нормативно-правовая база, функциональное распределение полномочий между федеральными, региональными и муниципальными органами управления, вопросы межведомственного взаимодействия, а также современные вызовы и перспективы модернизации системы. На основе полученных результатов предложены рекомендации по повышению эффективности управления дошкольным образованием, что является важным условием создания благоприятной образовательной среды для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, система образования в России, проблемы управления образованием, государственное управление

Дошкольное образование играет ключевую роль в формировании базовых навыков и социально-психологической адаптации ребенка, обеспечивая старт для всего дальнейшего образовательного процесса в его жизни. Современная система государственного управления образовательной сферой в России характеризуется сложной многоуровневой иерархической структурой, основанной на общих принципах. Так полномочия распределяются между различными уровнями государственной власти: федеральным, региональным и муниципальным, следовательно имеют межведомственный характер и определены федеральными и региональными законами, а также конкретизированы в соответствии с выполняемыми ими задачами.

Управление в сфере дошкольного образования, являясь частью более широкой системы государственного управления образованием, требует особого внимания с точки зрения деконцентрации полномочий, обеспечения качества предоставляемых услуг и организации межведомственного взаимодействия. В настоящее время создается необходимость совершенствования механизмов управления в условиях динамичных социальных и экономических процессов, модернизации в области дошкольного образования [1, с. 20].

Современная система государственного управления образованием в Российской Федерации основывается на ряде законов, постановлений и методических рекомендаций. В числе ключевых документов можно выделить:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который устанавливает принципы государственной политики, гарантирует право граждан на образование и определяет рамки распределения полномочий.
- Постановления Правительства Российской Федерации, регламентирующие бухгалтерский учет, программы финансирования и контроль за качеством образования.
- Региональные законодательные акты, определяющие специфику реализации федеральных программ с учётом социально-экономических, демографических и культурных особенностей субъектов Федерации.

Особое внимание уделяется вопросам обеспечения законности, автономии образовательных учреждений, информационной прозрачности и участия общественности в управлении системой образования. Эти принципы находят отражение и в управлении дошкольными учреждениями, где правовое регулирование становится основой для реализации стратегических задач развития образовательной среды.

Управление дошкольным образованием в России представлено уровневой системой. Так федеральные органы, прежде всего Министерство образования и науки РФ, разрабатывают и реализуют единые государственные программы, стандарты и методические рекомендации. Министерство просвещения России осуществляет мониторинг и анализ реализации государственной политики по вопросам дошкольного образования, а также нормативно-правовое регулирование в этой сфере. Совместно с субъектами Российской Федерации реализует мероприятия, которые направлены на сохранение стопроцентной доступности дошкольного образования для детей дошкольного возраста. К основным полномочиям федерального уровня относится формирование государственной политики в сфере образования, в том числе гарантирование права граждан на бесплатное образование. Также на данном уровне происходит разработка федеральных образовательных программ и стандартов, что обеспечивает единообразие и контроль качества образовательного процесса, реализуется исследовательская и инновационная деятельность, направленная на модернизацию образовательной системы. Ключевой задачей федерального уровня является обеспечение методологической поддержки и координации действий между различными субъектами Российской Федерации

К региональному уровню относятся субъекты Российской Федерации, которые обладая собственной законодательной базой, адаптируют федеральные программы к региональным особенностям и разрабатывают региональные стратегии развития образования. Именно на данном уровне управления дошкольным образованием определяется специфика образовательных программ с учетом экономических, экологических и культурных особенностей региона. Кроме того, обеспечивается создание, реорганизация и ликвидация образовательных учреждений на своей территории, а также гарантируется исполнение государственных обязательств по обеспечению доступности дошкольного образования и контролируется качество предоставляемых услуг.

Муниципальные органы управления играют ключевую роль в реализации образовательной политики на местах. Их полномочия представлены прежде всего организацией непосредственного предоставления образовательных услуг, включая создание и содержание муниципальных дошкольных учреждений. Именно на данном уровне обеспечивается доступ к образовательным услугам для граждан, контроль за качеством инфраструктуры и образовательного процесса, происходит осуществление мониторинга и оценка эффективности образовательных программ с участием местного сообщества [2, с 114-121].

Такое распределение полномочий обеспечивает гибкость и адаптивность системы. В дошкольном образования наблюдаются определённые специфические черты, отличающие её от управления другими секторами образования. Так ранняя социализация и развитие ребенка требуют особого внимания к вопросу качества педагогических методик, образовательных программ и профессиональной подготовки педагогов. Ключевым аспектом является обеспечение безопасности и комфортной среды для детей, что требует высоких стандартов в организации деятельности учреждений. А в условиях растущих требований со стороны родителей и общества важно интегрировать принципы информационной прозрачности и общественного контроля в систему управления. При этом современные вызовы, связанные с демографическими изменениями, ограниченностью муниципальных ресурсов и необходимостью обновления инфраструктуры, требуют постоянной модернизации управленческих подходов и адаптации нормативно-правовой базы. [3, ст. 89 ч. 2].

Несмотря на иерархичную систему управления дошкольным образованием в России и существующие попытки ее модернизации, на сегодняшний день наблюдаются проблемы. Прежде всего, фрагментация ответственности и недостаточная координация между федеральными, региональными и муниципальными уровнями. Также отмечается ограниченность материально-технических и кадровых ресурсов, которая непосредственно влияет на качество предоставляемых услуг. Кроме того, формируется необходимость оперативного обновления методических подходов с учётом динамики социальных и экономических процессов. А проблемы информационной интеграции и обеспечения прозрачности процессов управления, все еще остаются актуальными [4, с.25-28].

На основе анализа состояния системы управления дошкольным образованием можно выделить ряд перспективных направлений. Так необходимо усилить межведомственное и межуровневое взаимодействие для повышения эффективности реализации образовательных программ, устранения управленческих разрывов и координации усилий на всех уровнях. Уделить внимание разработке и внедрению информационных систем, позволяющих автоматизировать управленческие процессы, которые могут существенно способствовать прозрачности принятия решений [5, с.180]. Обновить систему повышения квалификации управленческого и педагогического персонала, обеспечить постоянное профессиональное развитие и обмен опытом с зарубежными коллегами. Дать возможность общественным, профессиональным сообществам и родителям участвовать в мониторинге и оценке качества образовательного процесса, что позволит своевременно выявлять и устранять недостатки.

Меры по совершенствованию управления, основанные на системном подходе, будут способствовать не только повышению качества дошкольного образования, но и созданию условий для устойчивого развития всей образовательной системы в целом.

Заключение. Организация системы управления дошкольным образованием в России базируется на многоуровневой и многофункциональной модели, в которой ключевым моментом является распределение полномочий между федеральными, региональными и муниципальными органами. При этом обеспечение качества образовательного процесса требует не только совершенствования нормативно-правовой базы, но и активного внедрения инновационных управленческих инструментов и технологий. Усиление координации между уровнями управления, модернизация информационных систем и повышение уровня подготовки специалистов являются важными предпосылками для создания благоприятной образовательной среды. В перспективе системные реформы, направленные на устранение фрагментации и интеграцию усилий всех субъектов управления, способны повысить эффективность и качество управления дошкольным образованием в Российской Федерации.

Литература

1. Майер, А. А. Управление ДОО: современные требования : методические рекомендации / А. А. Майер. – Самара : Вектор, 2020. – С. 20.

2. Янкевич, С. Многоуровневое управление образованием в России: проблемы распределения полномочий / С. Янкевич, Н. Княгинина // Управление системой образования на разных уровнях: вертикаль власти, трансфер полномочий и региональное сотрудничество / под ред. Я. Де Грофа, С. В. Янкевич ; ВШЭ. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – С. 114-121.

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Государственной думой 21 декабря 2012 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 25.04.2025).

4. Быкова, Н. А. Проблемы развития дошкольного образования в современном мире / Н. А. Быкова, Е. А. Науменко // Инновации в науке. – 2016. – № 6 (7). – С. 25-28.

5. Смирнова, Т. А. Совершенствование системы государственного управления образованием / Т. А. Смирнова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2019. – 180 с.

УДК 34.01

ПОДХОДЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ УСПЕШНОГО ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Н. А. Маликова – аспирант[1], заведующая[2]
[1]БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия
[2]МБДОУ Детский сад № 31 «Снегирёк», г. Сургут, Россия
malikova.2110@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию целостной системы правового просвещения дошкольников. Анализируются методы и формы обучения, роль педагогов и семьи в этом процессе, а также существующие проблемы и перспективы их решения. Отмечается важность комплексного подхода, основанного на взаимодействии образовательных учреждений, семьи и общества, для формирования у детей правовой грамотности и социальной ответственности.

Ключевые слова: правовое просвещение, дошкольное образование, педагогические методы, социализация

Правовое просвещение в дошкольном возрасте играет важную роль в формировании у детей основ правовой культуры, социальной ответственности и понимания норм поведения в обществе. В условиях стремительно меняющегося мира, где юридическая грамотность

становится неотъемлемой частью повседневной жизни, особое значение приобретает создание целостной системы правового просвещения, адаптированной к возрастным особенностям дошкольников.

Вопрос о необходимости раннего правового воспитания связан с тем, что в этом возрасте у детей активно формируются базовые представления о добре и зле, справедливости и ответственности. Включение правовых элементов в образовательный процесс способствует развитию у ребенка чувства собственного достоинства, уважения к правам и свободам других людей, а также осознания своих обязанностей.

Правовые основы воспитания детей изучаются студентами в рамках таких дисциплин, как «Дошкольная педагогика», «Правовые основы управления образованием», «Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста», «Практическая психология», «Основы толерантности и межкультурной коммуникации» и др. [1].

В данной статье рассматриваются основные подходы к формированию целостной системы успешного правового просвещения дошкольников. Анализируются современные методики, педагогические технологии и формы работы, позволяющие эффективно интегрировать правовое образование в воспитательно-образовательный процесс дошкольных учреждений.

Правовое просвещение дошкольников представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование у детей раннего возраста базовых представлений о правах и обязанностях, социальной справедливости и ответственности. В этом возрасте ребенок активно познает окружающий мир, осваивает нормы поведения в коллективе, учится взаимодействовать с другими людьми. Поэтому важно, чтобы процесс правового воспитания проходил в доступной и естественной форме, соответствующей возрастным особенностям. Основой такой работы являются гуманистический подход, развитие эмоционального интеллекта и формирование положительных социальных установок [2].

Раннее правовое воспитание оказывает значительное влияние на становление личности ребенка. Оно помогает формировать у дошкольников уважение к себе и другим, понимание необходимости соблюдения определенных правил и норм, учит отстаивать свои права без нарушения прав окружающих. Психолого-педагогические исследования показывают, что дети, получающие элементарные правовые знания в раннем возрасте, легче адаптируются в школьной среде, демонстрируют более высокий уровень социальной ответственности и осознанности своих поступков. В этом процессе ключевую роль играют игровые методы, обсуждение реальных жизненных ситуаций и моделирование правильного поведения [3].

Правовое просвещение дошкольников должно базироваться на нескольких фундаментальных принципах. Во-первых, принцип доступности предполагает, что правовые знания должны подаваться в понятной для ребенка форме - через сказки, игры, примеры из повседневной жизни. Во-вторых, принцип системности означает, что правовое воспитание должно быть включено в различные аспекты образовательного процесса и реализовываться постепенно, с учетом возрастных особенностей. В-третьих, принцип взаимодействия подразумевает активное участие не только педагогов, но и родителей, поскольку именно семья является первоисточником правового опыта ребенка.

В современных дошкольных образовательных учреждениях правовое просвещение реализуется с учетом интегративного подхода, который предполагает включение правовых знаний в различные виды деятельности ребенка. Это позволяет сделать процесс обучения естественным и ненавязчивым, помогая детям усваивать основы правового поведения через игру, общение и практический опыт. Например, в образовательных программах могут использоваться тематические беседы, включающие обсуждение правил поведения в детском саду, на улице, в семье. Также правовые аспекты можно интегрировать в занятия по окружающему миру, литературе и даже художественному творчеству [2].

Одним из наиболее эффективных методов является игровой подход, который помогает ребенку в доступной и интересной форме освоить основные правовые понятия.

Использование сказок, ролевых игр и моделирования ситуаций способствует осознанию детьми таких понятий, как «право», «обязанность», «справедливость». Например, на занятиях можно разыгрывать сценки, где дети учатся решать конфликты мирным путем, защищать свои права и уважать права других. Такой подход способствует не только освоению теоретических знаний, но и развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

Деятельностный подход ориентирован на практическое применение правовых знаний в повседневной жизни. В рамках этого подхода дети участвуют в проектной деятельности, тематических квестах, экскурсиях, взаимодействуют с представителями различных профессий (например, полицейскими, юристами). Такое обучение помогает дошкольникам осознать важность правовых норм и развить навыки правомерного поведения. Кроме того, большое значение имеет совместная работа педагогов и родителей, направленная на создание единой воспитательной среды, в которой правовые знания передаются ребенку не только в детском саду, но и в семье [2].

Правовое просвещение в дошкольном возрасте требует использования разнообразных методов и форм работы, адаптированных к особенностям восприятия детей. Одним из ключевых методов являются беседы и обсуждения правовых ситуаций, в ходе которых дети знакомятся с основами прав и обязанностей, правилами поведения в коллективе и общественных местах. Такие занятия помогают развивать у дошкольников логическое мышление, способность анализировать поступки и принимать правильные решения. Например, воспитатель может предложить детям обсудить ситуацию, когда кто-то забирает чужую игрушку, и вместе найти справедливое решение проблемы.

Еще одной эффективной формой правового воспитания является использование художественной литературы и мультимедийных ресурсов. Сказки, рассказы и мультфильмы с морально-правовой направленностью помогают детям лучше понять такие понятия, как «справедливость», «честность», «ответственность». Например, произведения Корнея Чуковского и Сергея Михалкова содержат множество примеров правильного и неправильного поведения, которые можно обсуждать с детьми. Также интерактивные мультимедийные игры и обучающие анимационные ролики делают процесс обучения более увлекательным и доступным [4].

Одним из наиболее результативных методов правового просвещения является интерактивное обучение, включающее ролевые игры, квесты и театрализованные постановки. В ходе таких мероприятий дети не только получают правовые знания, но и учатся применять их на практике. Например, проведение игры «Суд над Колобком» помогает детям понять, что такое справедливый суд, а сюжетно-ролевая игра «Я – пешеход» знакомит их с основами безопасного поведения на дороге. Также важную роль играет вовлечение родителей в процесс правового воспитания: проведение совместных мероприятий, бесед и конкурсов способствует укреплению правовых знаний ребенка в семье.

Формирование правовой грамотности дошкольников невозможно без активного участия педагогов, которые выступают первыми проводниками правовых знаний в образовательной среде. Воспитатели и учителя должны не только давать детям базовые представления о правах и обязанностях, но и создавать в детском саду атмосферу, способствующую их практическому освоению. Это достигается через организацию правовых бесед, ролевых игр, использование наглядного материала и обсуждение ситуаций из реальной жизни. Важную роль играет личный пример педагога, так как дети учатся правомерному поведению, наблюдая за взрослыми и перенимая их манеру общения и взаимодействия [5].

Не менее значимое место в правовом воспитании занимает семья, так как именно в ней ребенок впервые сталкивается с понятием справедливости, ответственности и соблюдения правил. Родители могут способствовать развитию правовой грамотности, обсуждая с ребенком его права и обязанности, читая тематическую литературу, объясняя значение поступков героев сказок и мультфильмов. Важно, чтобы в семье царила атмосфера

уважения к правам каждого ее члена, так как личный опыт ребенка становится основой его правового сознания. Если родители сами соблюдают нормы морали и права, ребенок легче усваивает эти принципы и применяет их в жизни.

Эффективность правового воспитания возрастает при тесном взаимодействии дошкольного учреждения и семьи. Совместные мероприятия, такие как правовые викторины, ролевые игры, родительские собрания и мастер-классы, помогают не только детям, но и взрослым лучше понимать основы правового поведения. Воспитатели могут рекомендовать родителям литературу для совместного чтения, проводить консультации по вопросам правового развития детей. Такая системная работа обеспечивает преемственность в правовом воспитании, способствует формированию у ребенка целостного восприятия прав и обязанностей, а также помогает вырастить ответственного и социально активного человека [2].

Несмотря на значимость правового просвещения в дошкольном возрасте, его реализация сталкивается с рядом проблем. Одна из основных трудностей - недостаточная правовая подготовка педагогов, что приводит к формальному подходу к правовому воспитанию или его полному игнорированию в образовательной программе. Многие воспитатели не обладают достаточными знаниями в области права и не имеют методических материалов, позволяющих доступно и интересно объяснять правовые нормы детям. Кроме того, в образовательных стандартах дошкольного образования правовое воспитание не выделено как отдельное направление, что усложняет его систематическое внедрение.

Еще одной проблемой является недостаточная вовлеченность родителей в процесс правового просвещения ребенка. В семьях вопросы прав и обязанностей часто остаются вне внимания, и дети не получают должного примера правомерного поведения. Кроме того, родители нередко ориентируются на авторитарные методы воспитания, что мешает ребенку осознать ценность своих прав и учиться уважать права других. Отсутствие единой стратегии взаимодействия между дошкольными учреждениями и родителями приводит к разрыву в правовом воспитании, когда знания, полученные в детском саду, не находят отражения в повседневной жизни ребенка [4].

Перспективы развития правового просвещения дошкольников связаны с созданием комплексных программ, учитывающих возрастные особенности детей и современные педагогические технологии. Важным шагом является разработка методических рекомендаций для воспитателей, проведение курсов повышения квалификации по правовому воспитанию, а также активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Использование интерактивных методик, таких как игровые и цифровые технологии, а также организация совместных мероприятий с представителями органов правопорядка и юристами помогут сделать правовое просвещение более эффективным. Только системный подход, основанный на взаимодействии семьи, детского сада и общества, позволит сформировать у дошкольников прочные знания о правах и обязанностях, которые станут основой для их дальнейшего правосознания.

Формирование целостной системы правового просвещения в дошкольном возрасте является важной задачей, так как именно в этот период закладываются основы правового сознания и социальной ответственности ребенка. Включение правовых знаний в образовательный процесс способствует развитию у детей уважения к правилам, понимания своих прав и обязанностей, умения взаимодействовать с окружающими на основе принципов справедливости. Эффективность правового воспитания зависит от правильно выбранных методов и форм работы, таких как игровые технологии, ролевые ситуации, обсуждение сказок и мультфильмов с правовой направленностью.

Особую роль в правовом просвещении играют педагоги и родители, чье взаимодействие позволяет создать единую воспитательную среду, обеспечивающую преемственность знаний и навыков. Совместные мероприятия, консультации, родительские собрания и тематические занятия помогают не только детям, но и взрослым лучше понимать основы правового поведения. Однако существуют и проблемы, связанные с недостаточной

подготовленностью педагогов, низкой осведомленностью родителей и отсутствием четкой методической базы, что требует дальнейшего развития данной сферы.

Перспективы совершенствования правового просвещения дошкольников заключаются в создании комплексных образовательных программ, повышении квалификации воспитателей, разработке новых методических материалов и активном применении современных технологий. Только комплексный подход, основанный на взаимодействии детского сада, семьи и общества, позволит сформировать у ребенка правовую культуру, которая станет надежным фундаментом для его успешной социализации и дальнейшего развития.

Литература

1. Николаева, Л. В. Организация системы работы по охране прав ребенка в ДОУ / Л. В. Николаева // Безопасность жизнедеятельности в РС (Я) : Республиканская научно-практическая конференция Лиги «Женщины – Ученые РС (Я)». – Якутск : ЯГУ, 2006.

2. Балашов, О. В. Правовое воспитание в контексте современного образовательного процесса / О. В. Балашов // Актуальные проблемы государства и права. – 2022. – № 23. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-vospitanie-v-kontekste-sovremennogo-obrazovatelnogo-protsessa (дата обращения: 28.03.2025).

3. Алексеев, С. Г. Психологические аспекты правового воспитания детей старшего дошкольного возраста / С. Г. Алексеев // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 1(47). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-pravovogo-vospitaniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 28.03.2025).

4. Методический комплекс по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста «Дорогою добра» / авт.-сост.: Н. А. Клюева, М. Н. Коваленко. – Луганск, 2019. – 56 с.

5. Штольц, Ю. М. Реализация процесса духовно-нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения образования / Ю. М. Штольц // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2(50). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-protsessa-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-uchrezhdeniya (дата обращения: 28.03.2025).

УДК [373.2:37.036]:069.121

К ПРОБЛЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Д. С. Малышкина[1] – студент
Т. В. Белова[2] – канд. пед. наук, доцент
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, Россия
[1]dmxnamee@gmail.com
[2]belova2007-74@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эстетического воспитания старших дошкольников посредством музейной педагогики. Автором представлен метод организации образовательного пространства посредством создания мини-музея, способствующего эстетическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, музейная педагогика, мини-музей, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение

Современное дошкольное образование характеризуется модернизацией педагогического процесса, включением в него социального и культурного контекста. В

процессе изменения современного мира, изменений коснулась и культура, значимость которой сложно переоценить в рамках формирования личности. Область художественно-эстетического развития соотносится с эстетическим направлением воспитания. В эстетическом воспитании немало важную роль играет музейная педагогика. Становясь эффективным средством формирования гармоничной личности, предоставляет исключительные возможности приобщения к культуре и искусству. Через взаимодействие с искусством, музейными экспонатами, интерактивными выставками и т.п., у детей повышается эстетическое восприятие, развиваются творческие способности, дети учатся выражать свои мысли и чувства.

Б. А. Столяров, определяет музейную педагогику как научно – практическую деятельность музея, способность передавать культурный опыт через педагогический процесс в условиях музейный среды [1]. Я. И. Мельниченко, А. Р. Заляева трактуют понятие эстетическое воспитание как способность чувствовать, воспринимать, понимать прекрасное в жизни и искусстве [2].

В процессе эстетического воспитания развиваются творческие способности и стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира. Б. Т. Лихачёв рассматривает эстетическое воспитание как целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое и безобразное в жизни и искусстве. Эстетическое воспитание в старшем дошкольном возрасте имеет решающее значение в формирование личности, способной воспринимать и оценивать красоту окружающего мира. Именно в этот период развития личности завершается интенсивное развитие творческих способностей, восприятия, воображения [3]. Возраст 4,5–7 лет является периодом развития воображения, изобразительных способностей, художественного мышления. При создании декоративных и сюжетных композиций, на данном этапе, дети дифференцируют предпочтения на основе собственных интересов. В процессе усвоения детьми системы сенсорных и эталонов значительно изменяется их восприятие, становясь на более высокий уровень. Эстетическая воспитание детей старшего дошкольного возраста реализуется в определённой последовательности: обучение – игра – познавательная деятельность – теоретический анализ. Эстетическое воспитание также должно мотивировать дошкольников активно заниматься тем или иным видом творческой деятельности, создавать прекрасное собственными руками. Через знакомство с многообразием искусства и окружающего мира дети учатся различным видам искусства и основным эстетическим понятиям, что помогает им выражать свои чувства и применять приобретенные навыки в жизни.

Музейная педагогика, как компонент образовательного и воспитательного процесса, имеет важное значение в эстетическом воспитании детей. Музейные ресурсы выступают как источником информации, так и источником эмоционального опыта, стимулирующего создавать и выражать себя через искусство, что подчёркивает важность интеграции музейной педагогики в образовательную и воспитательную практику детских садов.

Музейная педагогическая деятельность может осуществляться не только в условиях музейной среды, но и в ДОУ. В детских садах могут создаваться личные «мини - музеи». Мини – музей – особое пространство, которое способно окунуть ребёнка в мир искусства, природы, науки и природы. Мини-музей не только привлекает внимание детей интерактивными выставками и экспонатами, но и служит средством для творческой деятельности детей. Дети имеют возможность не просто знакомиться с различными историческими и культурными экспонатами, но и участвовать в их создании [4]. М. Ю. Павлова и С. А. Кодрина считают, что мини-музей предоставляет возможность активно участвовать дошкольникам различных видах деятельности таких как: игра, творчество, познание, развитие умения взаимодействовать с музейными экспонатами.

Цели и задачи мини музея включают в себя обогащение воспитательного пространства, формирование у детей представлений о музее. Размещение мини музея в раздевалке, в групповом помещении или холле обеспечит интерес детей к образовательным и

культурным ресурсам. Различное оформление мини музея, включая использование вертикальных и горизонтальных поверхностей, а также мобильных стендов помогает удерживать внимание детей и способствует их активному участию в процессе познания [5].

Ещё одним условием эстетического воспитания старших дошкольников может выступать использование возможностей детского творчества при создании экспозиций. После того как мини-музей был организован и наполнен разнообразными экспонатами, можно сделать следующие шаг – вовлечение детей в процессе его оформления и обогащения. Дети могут активно участвовать в создании мини – музея используя свое воображение и творческие способности. Например, они могут дополнять существующие коллекции своими рисунками, поделками или коллажами, придавая мини – музею уникальность и индивидуальность. Это позволяет детям не только выражать свои мысли и чувства, но и делает мини музей более значимым для каждого ребёнка. Также есть возможность создания нового мини музея:

1.Подготовительный этап включает в себя выбор темы для мини-музея (в сотрудничестве с родителями и детьми), определение подходов к созданию системы мини-музея и подготовке детей и родителей к участию в создании

2. После того как тема определена, педагоги совместно с детьми и родителями обсуждают, как оформить экспозицию и какие способы сбора экспонатов будут использованы. Можно составить список предметов, которые станут основой коллекции и разместить его в раздевалке, чтобы родители могли его дополнить. В это время также подбираются книги, видеофильмы, аудиозаписи и фотографии по заданной теме, а также материалы для уголков самостоятельной деятельности.

3. Дети могут активно участвовать в создании экспозиций, предлагая свои идеи и инициативы на всех этапах процесса. Они могут выбирать темы, которые их интересуют, исследовать и собирать информацию по ним, а также создавать экспонаты своими руками — рисовать, лепить, изготавливать модели или собирать коллекции. Так, мини-музей трансформируется в динамичное пространство, где детское творчество и инициатива играют ключевую роль, способствуя эстетическому воспитанию, развитию уверенности в себе и умения работать в команде.

Таким образом, музейная педагогика является важным компонентом эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Музейный ресурсы становятся не только источником информации, но и эмоционального опыта, который стимулирует детей создавать и выражать себя через искусство. Эстетическое воспитание не только развивает способность чувствовать воспринимать и оценивать прекрасное, но и мотивирует к его созданию, что подчёркивает необходимость интеграции музейный педагогики в ДОУ, через создание мини музея.

Литература

1. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б. А. Столяров. – Москва : Высшая школа, 2004. – 106 с.

2. Мельниченко, Я. И. Эстетическое воспитание старших дошкольников / Я. И. Мельниченко, А. Р. Заляева // Совершенствование методологии познания в целях развития науки : сборник статей международной научно-практической конференции: в 3 частях, Пермь, 25 марта 2017 года. – Пермь : Аэтерна, 2017. – Часть 2. – С. 115-117.

3. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учебное пособие по спецкурсу для студентов / Б. Т. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1985. – 76 с.

4. Павлова, М. Ю. Мини-музей как средство развития ребёнка-дошкольника / М. Ю. Павлова, С. А. Кондрина // Вестник научных конференций. – 2022. – № 8-1 (84). – С. 68-69.

5. Безрукова, М. И. Музейная педагогика в системе дошкольного образования и воспитания / М. И. Безрукова, Н. Н. Волкова // Образование и воспитание. – 2018. – № 3 (18). – С. 9-11. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/94/3351/ (дата обращения: 30.03.2025).

УДК 37

ЭФФЕКТИВНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ДОУ С ПОМОЩЬЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРОДВИЖЕНИЯ ЭТИЧЕСКОГО КОДЕКСА КРАСНОДАРЦА

Н. А. Мальцева – заведующий
И. А. Кирячек – старший воспитатель
О. А. Маник – педагог-психолог
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 128», г. Краснодар, Россия
128sad.krd@mail.ru

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается, как с помощью театрализованной деятельности можно эффективно реализовывать многофункциональные проекты в ДОУ на примере продвижения Этического кодекса краснодарца.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, многофункциональные проекты, эффективная реализация, выразительные средства, высокая степень активности, сложные темы, разнообразие форм, инновации

Введение. Дошкольный период является ключевым этапом в формировании личности ребенка и его представлений о мире. Включение в образовательный процесс материалов, посвященных краеведению, изучению истории, культуры, географии и климатических особенностей региона, способствует углублению знаний детей о культурном наследии своего народа, развитию духовных потребностей и формированию чувства привязанности к родной земле. Краснодарский край представляет собой полиэтническую и поликультурную территорию, где проживают представители различных языковых групп, религиозных конфессий и культурных традиций. Взаимоотношения между жителями края строятся на принципах взаимного уважения, доверия и толерантности.

В соответствии с современными требованиями к организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях, необходимо разрабатывать дополнительные образовательные программы, направленные на формирование у детей нравственно-патриотических качеств с учетом региональных особенностей.

Объекты и методы. Общественная палата г. Краснодара 21 ноября 2024 года представила Этический кодекс для жителей города. Это перечень нравственных рекомендаций, которые должны соблюдать люди, живущие в краевой столице. Об инициативе рассказали еще в июне 2024 года, а презентовали документ на V форуме общественных объединений «Гражданская солидарность». Всего в представленном кодексе 11 пунктов.

Этический кодекс краснодарца представляет собой систему моральных ценностей и норм поведения, определяющих социально одобряемые модели поведения в обществе. Основные принципы кодекса включают уважение к старшим, заботу о младших, любовь к родному городу, стремление к знаниям, честность, трудолюбие и так далее.

Дошкольный возраст характеризуется высокой восприимчивостью к новой информации и формированием основ нравственности. Одним из эффективных методов привития детям основных принципов Этического кодекса краснодарца является использование настольного театра.

Обсуждение результатов. Настольный театр представляет собой вид театрального искусства, включающий в себя небольшие фигурки, изображающие персонажей литературных произведений, и декорации, размещенные на столе или другой горизонтальной поверхности [1]. Данный вид театра позволяет иллюстрировать детям различные сюжеты, способствующие пониманию основных принципов Этического кодекса краснодарца.

Кукольный театр обладает широким спектром выразительных средств, включая художественные образы персонажей, декоративное оформление, вербальные и музыкальные компоненты. Эти элементы, в силу особенностей образно-конкретного мышления детей

дошкольного возраста, способствуют более легкому, яркому и точному восприятию содержания норм социального поведения. Кукольный персонаж, представленный на сцене, воспринимается ребенком как реальная сущность, ожившая сказка, что усиливает эмоциональное восприятие информации [2].

Дети дошкольного возраста демонстрируют высокую активность в процессе восприятия и обсуждения сюжетов, что способствует более эффективному усвоению материала. Эмоциональная реакция на события, происходящие в театральных постановках, помогает детям лучше понять и запомнить основные принципы Этического кодекса краснодарца, а также способствует знакомству и более глубокому раскрытию смыслов продвигаемого многофункционального проекта.

Таким образом, интеграция театрализованной деятельности в образовательный процесс детского сада является эффективным методом формирования нравственных ценностей у детей, (в том числе - лежащих в основе патриотизма, первичное понимание которого начинается у детей как раз в дошкольном возрасте). Этот процесс является ключевой задачей педагогики, направленной на воспитание у подрастающего поколения чувства любви к Родине, привязанности к родной земле, языку, культуре и традициям [3].

Патриотизм представляет собой многогранное явление, включающее в себя не только эмоциональную привязанность к стране, но и когнитивное осмысление её исторического наследия, культурных достижений и социально-политических реалий. Он выражается в гордости за успехи Родины, сопереживании её трудностям, уважении к историческому прошлому и стремлении к сохранению народной памяти [4].

Любовь к Родине зарождается с привязанности к Малой Родине — месту, где человек родился. Для дошкольника это, прежде всего, его дом и семья, которая играет ключевую роль в формировании начальных представлений о патриотизме. Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста требует комплексного подхода, учитывающего возрастные и индивидуальные особенности развития личности [5].

Одним из основополагающих принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам и традициям семьи, общества и государства. Это предполагает интеграцию воспитательных мероприятий в образовательный процесс, направленный на формирование у детей целостного представления о мире и их месте в нём.

Существует множество подходов к воспитанию патриотизма, среди которых можно выделить:

Формирование любви к родной природе и городу, что способствует развитию экологического сознания и чувства принадлежности к конкретной местности.

Развитие чувства собственного достоинства, сострадания и доброты, что является основой для формирования этических норм и моральных ценностей.

Способность поставить себя на место другого человека и сопереживать его беде, что способствует развитию эмпатии и социальной ответственности.

Воспитание воли к свободе и стремления к единению с другими людьми, что является важным аспектом формирования гражданской идентичности.

Великая Отечественная война представляет собой важный историко-культурный пласт, который оказывает значительное влияние на формирование нравственного облика личности. Этот период является ключевым в истории страны и оказывает глубокое воздействие на коллективное сознание, формируя чувство гордости за подвиг народа и уважения к его истории.

Однако, тема Великой Отечественной войны может быть сложной для восприятия маленькими детьми, что требует особого подхода к её освещению. Наша задача заключается в создании системы работы, которая будет задействовать не только механизмы памяти рода и семьи, но и чувственный народный опыт, отражённый в произведениях искусства. — музыкальных, поэтических, изобразительных и т. д. Замечательно в этом процессе себя зарекомендовала именно театрализованная деятельность, с помощью которой можно

доступно и эффективно реализовывать многофункциональные проекты самой разнообразной тематики.

Проект составлен с учётом основных положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, включая:

- Разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям: социально-коммуникативному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому, физическому.
- Построение педагогического процесса на основе интеграции содержания образовательных областей, что способствует формированию у детей целостного восприятия мира.
- Гибкое содержание и подбор педагогических технологий, ориентированных на личностное развитие ребёнка, раскрытие его творческих способностей и формирование этических норм.
- Развитие различных видов деятельности с учётом возможностей, интересов и потребностей детей, что способствует их активному участию в образовательном процессе.
- Организация индивидуальных и коллективных видов деятельности, построенных на содержательном общении и диалоге, что способствует развитию коммуникативных навыков и социальной компетентности.
- Соблюдение права выбора ребёнком содержания, средств, форм самовыражения и партнёров по деятельности, что способствует формированию у него чувства самостоятельности и ответственности.

Для достижения этих целей в рамках проекта предусмотрены следующие формы:
Чтение и обсуждение: дети слушают рассказы и сказки, связанные с Этическим кодексом краснодарца, обсуждают их содержание и делают выводы, что способствует формированию у них нравственных ценностей и этических норм.

Настольные игры: дети играют в настольные игры, которые помогают им лучше понять принципы Этического кодекса краснодарца и развивают их логическое мышление и социальные навыки.

Настольный театр: дети самостоятельно или с помощью взрослых создают и показывают спектакли, основанные на сюжете Этического кодекса краснодарца, что способствует развитию их творческих способностей и эмоционального интеллекта.

Выводы. Таким образом, на примере успешного продвижения многофункционального проекта Этический кодекс краснодарца, включающего в себя несколько разных сложных тем, наглядно видно как эффективна театрализованная деятельность для реализации инновационных проектов различных тематик и уровней сложности в ДОУ, что позволяет достигать качественно более высоких результатов, что требуют вызовы современной системы образования.

Литература

1. Антипина, А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду / А. Е. Антипина. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.

2. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду / М. Д. Махнева. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 130 с.

3. Казаков, А. П. Детям о Великой Победе. Беседы о Второй мировой войне / А. П. Казаков, Т. А. Шорыгина. – Москва, 2009. – 48 с.

4. День Победы / М. Гружинскас, Е. Сидоренко, М. Корнилова, В. Стрежнева // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 2.

5. Алешина, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. В. Алешина. – Москва, 2005. – 248 с.

УДК 37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО БУКВАРЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. А. Манушкова – логопед
ГАУАО БЦССУ «Радуга», г. Белогорск, Россия
mmanushkova@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу использования логопедического букваря в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста. Рассматриваются теоретические основы, структура и содержание пособия, методические подходы, а также его роль в преодолении речевых нарушений.

Ключевые слова: логопедический букварь, коррекционная работа, дошкольный возраст, речевые нарушения

Современные требования к теории и практике логопедии актуализируют поиск эффективных методов коррекции речевых нарушений у детей. Для обучения чтению детей с такими нарушениями применяются индивидуально-дифференцированный, нейропсихологический и лингвистический подходы. Логопедам необходимо разбираться в многообразии существующих методик. Исторически обучение детей с речевыми нарушениями основывалось на методиках, разработанных для нормотипичных детей, однако это вызывало трудности, что привело к созданию специализированных подходов, отраженных в трудах российских исследователей [1].

Логопедический букварь является одним из ключевых инструментов в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения. Его основная цель – формирование правильного звукопроизношения, развитие фонематического слуха и подготовка к обучению грамоте. В отличие от традиционных пособий, логопедический букварь учитывает особенности речевого развития детей с такими нарушениями, как дислалия, дизартрия, алалия и другие.

Актуальность темы обусловлена увеличением числа детей с речевыми нарушениями, что требует разработки эффективных коррекционных методик. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования логопедического букваря, а также анализируются исследования российских авторов, внесших вклад в эту область.

Логопедический букварь – это специализированное пособие для дошкольников с речевыми нарушениями. Его структура предполагает последовательное изучение букв и звуков – от простых к сложным. Пособие способствует развитию фонематического слуха, звуко-слогового анализа и синтеза, расширению словарного запаса, усвоению лексико-грамматических категорий, а также улучшению восприятия, внимания, памяти и мышления [2].

Особого внимания заслуживает «Занимательный букварь», разработанный Т.С. Резниченко – это база набора пособий по обучению чтению, в который входят рабочие тетради, аудиокурс и хрестоматия. Он предназначен для детей от 3-х лет с различными речевыми нарушениями и сочетает две методики: глобальное чтение и чтение по слогам. Весь обучающий материал организован по темам. Каждая тема включает в себя систему упражнений, игровых приёмов и заданий, направленных на запоминание визуального и акустического образа букв, слогов, сочетаний букв, слов. То есть ребенку демонстрируют не слияние букв в слоги (М___А), а сразу то, как читается этот слог (МА). При этом важно соблюдать некоторые правила, например, выдерживать определенный порядок введения слогов, соответствующий онтогенезу речи ребенка [3].

«Логопедический букварь» Е.М. Косиновой предлагает поэтапное обучение чтению с учетом особенностей детей с речевыми нарушениями, что делает его эффективным инструментом в логопедической практике. В учебном пособии отражен особый порядок букв. Буквы расположены не в алфавитном порядке, а в логопедическом – от букв и звуков,

простых для произнесения и изучения, до свистящих, шипящих и прочих «проблемных» элементов, с которыми у детей возникает больше всего затруднений. Специальные упражнения, которые имеются в букваре, способствуют формированию когнитивных процессов, развитию языкового чувства [4].

Методика О. С. Жуковой, представленная в пособии «Логопедический букварь», отличается последовательностью изучения букв (звуков) – от простых к сложным. Автор уделяет значительное внимание знакомству с каждой буквой, ее правильному произношению и предлагает подробные рекомендации для работы [5].

Работа с логопедическим букварем строится на индивидуальном подходе, учитывающем степень речевого нарушения, возраст и психологические особенности ребенка. Важными принципами являются постепенность (от простых заданий к сложным) и систематичность. Использование игровых элементов, например, ситуаций, где ребенок помогает персонажу произнести звук, повышает мотивацию и вовлеченность.

Логопедический букварь играет важную роль в развитии фонематического восприятия, необходимого для успешного обучения грамоте. Упражнения на дифференциацию звуков улучшают слуховое внимание и память, а также способствуют освоению звукового анализа и синтеза. Особое внимание уделяется артикуляционной гимнастике, которая помогает детям с дизартрией улучшить дикцию и произношение.

В последние годы в России активно развивается направление, связанное с созданием новых методик и пособий для логопедической работы. О.А. Величенкова подчеркивает, что дошкольная методика ориентирована на эмпирические обобщения, а логопедический букварь, несмотря на специфику, использует традиционные технологии. К его достоинствам относятся работа по дифференциации звуков (букв), развитие буквенного гнозиса и формирование смыслового чтения с адаптированными текстами [6].

Для эффективного использования логопедического букваря в коррекционной работе важно соблюдать несколько ключевых принципов:

1. Индивидуальный подход – учет особенностей ребенка.
2. Систематичность – регулярные занятия для закрепления навыков.
3. Игровая форма – поддержание интереса через игровые элементы.
4. Взаимодействие с родителями – вовлечение родителей в коррекционный процесс.

Таким образом, логопедический букварь – важный инструмент в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения. Современные методики, такие как предложенные Г.Е. Сычёвой, Т.С. Резниченко, Е.М. Косиновой и О.С. Жуковой, делают обучение более эффективным и увлекательным. Дальнейшие исследования в этой области будут способствовать совершенствованию коррекционных подходов и повышению качества логопедической помощи.

Литература

1. Современное состояние методик обучения чтению детей с общим недоразвитием речи. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-metodik-obucheniya-chteniyu-detei-s-obschim-nedorazvitiem-rechi (дата обращения: 18.04.2025).

2. Сычёва, Г. Е. Логопедический букварь : пособие по обучению чтению дошкольников / Г. Е. Сычёва. – Москва : ООО «Национальный книжный центр», 2015. – 96 с.

3. Резниченко, Т. С. Занимательный букварь / Т. С. Резниченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2020. – 144 с.

4. Косинова, Е. М. Логопедический букварь : учебное пособие / Е. М. Косинова. – Москва : Махаон, 2025. – 112 с.

5. Жукова, О. С. Логопедический букварь / О. С. Жукова. – Москва : АСТ, 2016. – 128 с.

6. Величенкова, О. А. Логопедический букварь как современный образовательный феномен / О. А. Величенкова // Чтение в цифровую эпоху : Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, 15

мая 2018 г. / под общей редакцией О. А. Величенковой, А. В. Лагутиной. – Москва, 2018. – С. 82-87.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Молчанова[1] – студент
Ф. Р. Якубова[2] – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия
[1]ginger.mol97@mail.ru
[2]kakao1994@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности социально-бытовых навыков у детей с умеренной умственной отсталостью и пути их формирования. Рассмотрены основные понятия и способы коррекции.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, умственная отсталость, развитие, обучение, воспитание

Формирование социально бытовых навыков у детей с умственной отсталостью регулируется аспектами федеральных государственных стандартов. После введения ФГОС об образовании детей с нарушениями развития в обиход вошли такие основные понятия, как «инклюзия», «жизненные компетенции» и их составляющее - «социально бытовые навыки».

С.Е. Ухова под социально-бытовыми навыками ребенка понимает составляющую, которая включает в себя все элементы обучения. Умственная отсталость проявляющаяся в тяжёлых, множественных и стойких нарушениях развития подразумевает под собой формирование элементарных бытовых навыков и жизненных компетенций [1].

Л.В. Шаргородская выделяет следующие виды социально-бытовых навыков:

- умения, формируемые вне дома: умение ориентироваться на местности, в магазине, знание правил дорожной безопасности, поведение на улице и в транспорте
- умения, формируемые в пределах дома: простые навыки гигиены, самообслуживания, поведения за столом, выполнение элементарных обязанностей [1].

Важнейшей целью коррекционной педагогики является развитие базовых представлений и умений в сфере самообслуживания. Необходимо подчеркнуть, что у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью формирование полноценных навыков самообслуживания затруднено. Это обусловлено рядом факторов:

-проявлениями негативного отношения к деятельности
-проблемами с регуляцией мышечного тонуса
-ограниченными возможностями мелкой моторики
-наличием различных страхов
-затруднениями в поддержании произвольного внимания
-нарушениями координации движений
-необходимостью постоянного следования инструкциям и зависимостью от них [2].

Е.А. Стебляк замечает, что проблемы в формировании социально-бытовых навыков детей с умеренной умственной отсталостью, оказывают негативное влияние на качество социальной адаптации в школе. Обучающиеся в школе демонстрируют неспособность выполнять элементарные требования, предъявляемые школой, а также регулировать собственное поведение в соответствии с общественными требованиями. Автор подчеркивает,

что данные сложности проявляются в результате того, что у детей с умеренной умственной отсталостью наблюдается снижение мотивационной сферы к выполнению четких и упорядоченных действий, недостаточность функций самоконтроля, слабая сформированность регулятивных процессов [3].

Е.М. Мастюкова отмечает, что дети с умеренной умственной отсталостью плохо владеют социально-бытовыми навыками. Особенностями уровня их владения являются сложности в овладении повседневными задачами: им сложно справиться со шнурками, застегнуть пуговицу или завязать галстук. Чаще всего, их социально-бытовые навыки характеризуются не пониманием того, чего от них требуется. Это связано с тем, что они не имеют опыта взаимодействия с окружающими людьми, проявляют невоспитанность и грубость [4].

Учитывая сложности социальной адаптации ребенка с умственной отсталостью, можно сделать выводы, что они с трудом включаются в совместную деятельность со сверстниками, исходя из чего имеют сложности в формировании собственного опыта и понимания действий окружающих [5].

Выделяют следующие особенности владения социально-бытовыми навыками детей с умственно отсталостью:

1. Навыки приема пищи: дети с умеренной степенью умственной отсталостью с трудом распознают продукты питания, необходимые для приема пищи. Наблюдаются сложности в умении оперировать данными предметами, понимании элементарных бытовых действий по типу мытья рук, накрывания на стол и использования столовых приборов. Часто, дети данной группы отличаются неспособностью аккуратного употребления и пережевывания пищи. У умственно отсталых детей нет осознанного понимания о мытье овощей и фруктов.

2. Гигиенические навыки: нет понимания о различных частях тела, не осведомлены о предметах гигиены и правилами их пользования.

3. Навыки опрятности: нет пониманий о правилах сервировки стола, умений пользоваться салфеткой, убирать за собой еду и мыть посуду. Не имеют представления о уборке постели и складывании собственных вещей. Дети с нарушениями не умеют пользоваться туалетной бумагой и мыть руки.

4. Навыки одевания и раздевания: нет понимания о разделении одежды по категориям, с трудом складывают вещи, не могут следить за собственным внешним видом [5].

Данные социально-бытовые направления реализуются в рамках коррекционных учреждений и их успешность зависит от целенаправленных действий педагогов и родителей. Для формирования у детей элементарных представлений необходимо включение упражнений в различных ситуациях. Такие упражнения можно включать как в саму структуру урока, так и во время сюжетно-ролевых игр, поездок, экскурсий. Разнообразие упражнений следует подкреплять мотивационным компонентом подбадривая обучающегося и помогая ему преодолеть скованность, комплекс неполноценности, либо напротив, завышенную самооценку.

В процесс коррекции, направленный на улучшение социально-бытовых умений, целесообразно интегрировать обучающие игры. В рамках этих игр воспитанникам предлагается выполнение конкретных заданий, способствующих развитию требуемых навыков [5].

Развитие навыков самообслуживания у детей с умеренной умственной отсталостью – это не сосредоточение внимания детей на заучивании стереотипных действий, а целенаправленное обучение правильным навыкам и пониманию совершенных шагов. Прежде чем преступать к коррекции важным является понимание и предварительный анализ привычных действий ребенка, их желания, любимые игрушки, значимые предметы. Можно «пододвигать» ребенка к выполнению необходимых навыков посредством привычных для ребенка действий, корректируя их и направляя в нужное русло [2].

Коррекционно-развивающая деятельность требует учета уникальных черт каждого ребенка и оперативного обнаружения трудностей на начальном этапе. Отличия в формировании навыков самостоятельности у детей с интеллектуальными нарушениями от сверстников с типичным развитием могут заключаться в затруднениях с восприятием устной речи и налаживании коммуникации.

Детям с нарушениями интеллекта сложно осваивать новые навыки пробовать незнакомые для них действия – мыть руки, приучаться к туалету. Ребенок в норме может осваивать социально-бытовые умений путем подражания взрослому человеку, что для ребенка с нарушениями является затруднительной задачей. Чрезвычайно важным является создание ситуаций успеха, таким образом, чтобы его действия поддерживались и предавали уверенности [2].

Н.Б. Лаврентьева считает, что с целью развития социально-бытовых навыков необходимо дать понять ребенку, что вы готовы к сотрудничеству, чтобы его душевное спокойствие снимало напряжение и уступало место покою и настрою на совместную трудовую деятельность. Необходимо сводить визуальный и посторонний шум к минимуму и превратить процесс обучения в приятное занятие [6].

Следует учитывать, что ребенок с нарушениями интеллекта не уверен в своем успехе и будет стараться привлечь помощь взрослого, после чего станет зависимым от его подсказки и поддержки [6].

К.С. Лебединская замечает, что самостоятельность у ребенка с нарушениями – это важный навык, который приобретается по мере коррекционной работы. Отстаивая свою самостоятельность, ребенок осваивает навыки самообслуживания [7].

Таким образом, коррекционно-развивающий процесс, направленный на формирование социально-бытовых навыков у детей с нарушениями развития имеет свои особенности и при правильной его организации возможно добиться успеха. Ребенок с нарушениями требует специальной коррекции, так как освоить самостоятельно бытовые навыки, путем многократного повторения чрезвычайно сложно.

Литература

1. Естественные жизненные ситуации как ежедневная возможность улучшения функционирования ребенка и семьи : материалы межрегиональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 9 ноября 2021 года / под редакцией Н. А. Воробьевой, Е. В. Шалагиной. – Екатеринбург : УрГПУ, 2021. – 102 с.

2. Психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра : монография / Е. В. Золоткова, Я. А. Гулина, Е. В. Золоткова [и др.] ; под редакцией Е. В. Золотковой. – Саранск : МГПУ им. М. Е. Евсевьева, 2021. – 160 с.

3. Стебляк, Е. А. Картина жизненного пути в сознании особого ребенка : учебное пособие / Е. А. Стебляк. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2025. – 416 с.

4. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : учебное пособие / Е. М. Мастюкова – Москва : Просвещение, 2018. – 95с.

5. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской заочной конференции, Екатеринбург, 22 апреля 2022 г. / под редакцией А. В. Пьянковой. – Екатеринбург : УрГПУ, 2022. – 454 с.

6. Лаврентьева, Н. Б. Педагогическая диагностика детей / Н. Б. Лаврентьева. – Москва : Академия, 2020. – 39 с.

7. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте : учебное пособие / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. – 9-е изд. – Москва : Академический Проект, 2020. – 303 с.

УДК 373.2

СОСТАВЛЕНИЕ БУКЕТОВ И КОМПОЗИЦИЙ ИЗ ЖИВЫХ ЦВЕТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ ДОУ

Ш. А. Мухаббатшоева – воспитатель
ДОУ «Детского сада №18» г. Душанбе, Таджикистан
sham84maxi@mail.ru

Аннотация. В данной статье говорится о расширении знаний о природе для детей дошкольного возраста. Знакомство и изучение детей дошкольного возраста с разными видами цветов, составление букета из этих цветов. Также приведены занятия по составлению букетов.

Ключевые слова: композиция, навыки детей, аппликация, аранжировка букетов

Лето предоставляет огромные возможности для расширения знаний о природе, формирования практических навыков по составлению букетов и композиций из цветов.

Как только на участке появляются первые цветы, на прогулках (утром или вечером) воспитатель проводит беседу с целью выявить знания детей о месте произрастания цветов, их значении в жизни людей [1].

В ходе беседы дети отвечают на вопросы:

Где вы видели цветы?

У кого около дома есть цветник?

Какие цветы в нем растут?

Какое значение имеют цветы в жизни людей?

Такая беседа создает базу для дальнейшего усвоения нового материала, развивает умение выражать свои мысли.

Следующий этап работы — рассматривание фотографий, слайдов или иллюстраций с изображением букетов. При этом воспитатель уточняет названия цветов, объясняет, как лучше их расположить в вазе (каждый цветок виден, яркие цветы в центре букета), знакомит с цветовыми сочетаниями.

Затем задает детям вопросы:

Из каких цветов состоит букет?

Как лучше расположить цветы в вазе?

С целью дальнейшего накопления представлений воспитатель может запланировать прогулку на участок, где детям предстоит рассматривать клумбы с цветами.

Основные задачи, решаемые на этой прогулке,— закрепить знания о цветах открытого грунта (розы, ромашки, хризантемы и т. д.); рассказать о строении цветущего растения: корень, стебель, лист, бутон, цветок; учить отличать цветы по запаху; развивать умение сравнивать.

В конце прогулки педагог задает детям вопросы:

Какие знакомые цветы вы видите на клумбе?

Какие части есть у цветка?

Какой формы, окраски листья, цветы?

Какие сочетания цветов в цветнике наиболее красивы?

Затем воспитатель поручает отдельным детям срезать несколько цветков для украшения группы, а дежурным — полить клумбу.

Чтобы закрепить знания, полученные детьми, можно провести экскурсию на выставку букетов и композиций, организованную в детском саду [2].

В ходе экскурсии воспитатель обращает внимание на общий вид выставки, на красоту и торжественность обстановки, говорит, что рассматривать букеты следует на некотором расстоянии. Объясняет, что букет — это красиво подобранная группа цветов. Букеты бывают круглые (они видны со всех сторон) и односторонние. Предлагает детям

самим убедиться в этом. Показывает, что в композиции, в отличие от букета, используют камни, шишки, мох, плоды и т. д. Некоторые композиции имеют названия.

Затем воспитатель задает вопросы:

Какие знакомые цветы вы видели на выставке?

Из каких цветов состоит тот или иной букет?

Какие букеты вам понравились и почему?

Какой букет вы подарили бы маме, своему товарищу в день рождения? и т. д.

Педагог предлагает детям придумать название каждому букету и объяснить его.

Такие экскурсии развивают чувство красоты, умение рассуждать, правильно выражать свои мысли, активизируют и обогащают словарь: *букет, композиция, односторонний, круглый.*

Вечером, когда родители придут за детьми, желательно пригласить и их на выставку.

В утренние часы или на вечерней прогулке воспитатель может провести с детьми рассматривание ваз и держателя для цветов. Здесь следует дать представления о том, что вазы изготавливаются из разного материала: стекла, металла, керамики, пластмассы — и бывают разной формы: широкие, низкие, высокие, овальные, круглые, треугольные и т. д., познакомить: держателем для цветов (металлический диск с иголками) [3].

Предложить детям укрепить цветы в пластине, на наколке, поместив их в широкую плоскую вазу.

Затем дети отвечают на вопросы педагога:

Какой формы бывают вазы?

Из какого материала они сделаны?

На следующей прогулке воспитатель знакомит детей с основными правилами составления букета: цветы (1, 3, 5, 7 штук) с длинным стеблем располагаются прямо, с более короткими — наклонно; каждый цветок в букете должен быть виден.

Воспитатель продолжает совершенствовать практические навыки детей, знакомя их с растениями, которые используют для аранжировки букетов и композиций: розы, ромашки, хризантемы, спаржа, ветки лиственницы, сосны и т. д.

Затем задает детям вопросы:

Как правильно расположить цветы в вазе?

Как называются растения, которые помогают украсить букет?

После того как дети приобретут определенные знания о цветах, некоторые практические навыки, они могут самостоятельно составлять букеты и композиции на занятии.

Программное содержание занятия. Продолжать закреплять знания о растениях открытого грунта (розы, ромашки, хризантемы, васильки, маки, спаржа). Уточнить правила составления букетов и композиций.

Активизировать словарь: букет, композиция, аранжировка, наколка.

Оборудование занятия. На каждом столе цветы в вазе; аранжировочный материал: спаржа, гипсофила, ветки сосны, листья папоротника, ветки ивы, мох, камни; ножницы, вода, наколка для цветов, песок.

Ход занятия.

Воспитатель задает детям вопросы:

Какие цветы растут на нашем участке?

Чем отличаются цветы открытого грунта от комнатных растений? (Все цветут.)

Что нужно для составления букета, композиции?

Педагог напоминает правила составления букета: стебли цветов имеют разную длину и располагаются под небольшим углом друг к другу; каждый цветок в букете должен быть виден; в центре красные, оранжевые, желтые цветы — они делают букет ярче.

Какие вазы используют для растений с длинными и короткими стеблями? (С короткими стеблями — низкие, широкие, плоские, с длинными — высокие.)

Дети подбирают растения и вазы для букета. Каждая подгруппа составляет свой букет или композицию. Воспитатель в случае необходимости дает совет, предлагает придумать название композиции. Напоминает, что наколку, пластилин или песок следует закрыть: мхом или листьями растений.

В конце занятия дети называют лучшие букеты, объясняют, чем они им понравились.

В свободное от занятий время можно предложить ребятам составить букет по заданию, например: «8 марта», «Солнышко», «Радуга», «Радость» и др.

В конце лета целесообразно провести заключительное занятие.

Программное содержание занятия. Закрепить знания о значении цветов в жизни людей, о правилах составления букетов, о круглых и односторонних букетах.

Развивать умение выражать свои мысли грамотно, образно.

Воспитывать художественный вкус.

Ход занятия.

Педагог задает детям вопросы:

Какие цветы растут на участке? Как вы за ними ухаживали? Из каких цветов вы составляли букеты? Что такое букет? Какие бывают букеты? (Круглый, односторонний.). Чем отличается букет от композиции? Почему в низких вазах цветы не падают? (Они укрепляются на куске пластилина, на специальных наколках или в сыром песке.) *Кому и когда вы дарили цветы?*

В заключение занятия воспитатель читает детям стихи:

Цветы, как люди, на добро щедры.
И, щедро нежность людям отдавая,
Они цветут, сердца отогревая,
Как маленькие, теплые костры.

Литература

1. Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Художественные кружки. – Москва : Просвещение, 1981.

2. Маджидова, Б. Дошкольная педагогика : книга для высших учебных учреждений и педагогических колледжей / Б. Маджидова, М. Иззатова. – Душанбе, 2012. – (на тадж. языке).

3. Кривошеева, Л. И. Начальный этап обучения работе с природным материалом : методические рекомендации / Л. И. Кривошеева. – Мурманск, 1994.

4. Соавтор природа. Флористика. Лесная скульптура. Мозаика по дереву. – Москва : Эллис Лак, 1996. – 192 с.

5. Гульянц, Э. К. Что можно сделать из природного материала : книга для воспитателя детсада / Э. К. Гульянц, И. Я. Базик. – Москва : Просвещение, 1991.

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ К РЕБЕНКУ С ОВЗ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. Ю. Мухаметжанова – воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 48 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
mukhametzhanova69@list.ru

Аннотация. В статье представлен собственный педагогический опыт организации совместного пребывания и обучения в условиях общеобразовательной группы воспитанников младшего дошкольного возраста, имеющих норму психофизического

развития, и ребенка со сложной структурой дефекта. Данная практика имела обоюдно положительный результат: ребенок с ОВЗ социализировался в группу ровесников, у детей с нормотипичным развитием формировались эмпатия и толерантность к одногруппнику с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, младший дошкольный возраст, нормотипичное развитие, особые образовательные потребности, эмпатия

Введение. Отечественная система образования, рассматривающая инклюзию как приоритетную форму оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), делает акцент на потенциал дошкольного возраста [1]. Именно данный возрастной этап рассматривается специалистами как оптимальный для формирования ряда личностных качеств, очень востребованных не только в современной системе образования, но и в обществе в целом: эмпатия, сострадание, участие, принятие и др.: на третьем-четвертом году, ребенок начинает выделять себя из окружающего мира и поэтому приобретает «способность понимать других» (т.е. начинает понимать, что у других людей есть свои чувства и желания, но пока, в силу своего возраста, он очень эгоцентричен, и поэтому чаще всего ребенок склонен игнорировать чувства и желания других людей) [2].

Очень важно использовать каждую возникающую в группе социальную ситуацию для того, что продемонстрировать воспитанникам важность и значимость принятия другого человека, умения прийти на помощь тому, кто в ней нуждается, кто слабее [3].

Объекты и методы. Данное исследование организовано как анализ литературы междисциплинарного характера: психолого-педагогической, дефектологической и нейрофизиологической с привлечением результатов собственного педагогического опыта. В качестве объекта исследования определена деятельность педагога по формированию эмпатии к ребенку с ОВЗ у детей младшего дошкольного возраста в условиях общеобразовательной группы дошкольной образовательной организации (ДОО).

Обсуждение результатов. В течение трех месяцев вторую младшую группу МАДОУ «Детский сад № 48 г. Челябинска» посещал ребенок с ОВЗ – Арсений. Несмотря на то, что территориальной ПМП-комиссией было констатировано наличие у него особых образовательных потребностей и было рекомендовано получение образования в соответствии с АООП, мама ребенка приняла решение посещать общеобразовательную группу. Ситуация сложилась непростая: у Арсения (5,5 лет) была определена сложная структура дефекта: ДЦП (спастическая диплегия, необходима незначительная помощь в перемещении), тяжелые нарушения речи, снижение уровня интеллектуального развития, поэтому в качестве «принимающей» стороны была определена вторая младшая группа, которую регулярно посещали 25 воспитанников. Развитие такого ребенка протекает очень своеобразно, что обусловлено тяжестью структуры дефекта, вызванного органическим поражение головного мозга – тех его структур, работа которых является основной в детском возрасте [4].

В преддверии первого посещения группы Арсением с воспитанниками группы была проведена серьезная предварительная работа. Сначала с детьми мы прочитали сказку «Крокодил Гена», а потом и посмотрели одноименный мультфильм («Союзмультфильм», 1969 г). После чего побеседовали с детьми на тему дружбы и друзей, обсудив следующие вопросы:

- Для кого Крокодил Гена и Чебурашка начали строить дом?
- Кто участвовал в строительстве дома?
- Почему герои мультфильма сначала решили построить дом для друзей?
- Почему никому дом не понадобился?

В результате дети пришли к выводу, что строили дом разные персонажи (девочки, щенок, лев и т.д.) – вообще все очень разные, но всем нужны друзья. С друзьями можно

поиграть, вместе погулять, а одному скучно. Друзья могут помочь, если случится беда, возникнут трудности.

А на следующий день к ребятам в группу пришла кукла Маша, у которой болела ножка – нога была забинтована. Кукла слышала, что в этой группе хорошие ребята, они дружные, веселые, никого не оставляют в беде, она очень торопилась (очень хотела подружиться с такими замечательными девочками и мальчиками), поэтому, к сожалению, упала и очень ушибла ножку, поэтому сейчас ей нужны помощь и внимание со стороны ребят. Все кинулись помогать, все откликнулись на просьбу куклы Маши, пришлось даже распределить их по дням и по направлениям оказания помощи – кто поможет одеваться кукле на прогулку, кто сопроводит в игровую зону, кто приготовит обед и накормит, а кто – просто расскажет стихотворение и споет песенку вечером перед уходом домой, чтобы Маше было нескучно оставаться в группе. Воспитатель четко курировал и контролировал поведение детей, демонстрировал образцы правильного поведения

На следующий день забота о кукле Маше продолжилась, дети продолжали помогать ей, согласуя свои действия между собой. Беседы с родителями в течение недели показали, что дети о своей помощи Маше рассказывали и дома, родители не только «в курсе дела», но даже знают, что каждый ребенок делал и как конкретно помогал Маше. Особого внимания заслуживает тот факт, что рассказывали дети о заботе о Маше с удовольствием, с симпатией, проявляя искреннее внимание к самочувствию куклы. Родители также активно включились в процесс формированию эмпатии к кукле Маше: по просьбе воспитателя они ежедневно интересовались состоянием дел у Маши, уточняли роль своего ребенка в сопровождении Маши конкретно сегодня. Свою задачу – поддержание стойкого интереса к изучаемому вопросу, демонстрация сочувствия и оказание помощи внутри семьи – мамы и папы выполнили в полном объеме. Поэтому и решение о том, что дети готовы принять в свой коллектив ребенка с ОВЗ мы принимали совместно, поэтому и не ошиблись; это оказалось действительно так.

Когда в группу пришел Арсений, для детей изучаемая ситуация уже не была чем принципиально новым и неожиданным, просто как будто история с куклой чудесным образом трансформировалась в реальность. Конечно, помогать реальному ребенку и заботиться о кукле в младшем дошкольном возрасте – это две принципиальные разницы. Но для организации реального процесса кроме воспитанников в группе есть еще и воспитатель, и его роль в этом случае увеличивается, расширяется и значительно усиливается.

Главное, что дети в группе Арсения приняли, хотели ему помочь, проявляли эмпатию и желание помогать; сопереживали, когда у Арсения что-то не получалось также быстро и ловко как у них. Терпеливо ждали, когда он медленнее всех ел и долго спускался по ступенькам при выходе на прогулку.

Сопереживание – это состояние, которое выражается в переживании чего-либо вместе с другими, в разделении чьих-либо переживаний. Как утверждает В.В. Абраменкова, развитая способность к переживанию включает в себя все проявления этого состояния: во-первых, это сострадание (жалость, возбужденная несчастьем другого человека) и сочувствие (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьям другого), во-вторых, это сорадость переживаниям (чувствам удовлетворения радостью и успехам другого) [5].

Значительную роль в принятии ровесника с ОВЗ, развитию сопереживания у детей способствует механизм подражания. Оно осуществляется через копирование поведения и чувств взрослого. Так, ребенок скорее поможет, поделится игрушкой с тем сверстником, которому у него взрослый вызвал сочувствие. Поэтому воспитатель и родители не просто должны играть важную роль при формировании эмпатии к ребенку с ОВЗ у детей младшего дошкольного возраста, они должны стать образцами такого поведения. Регулярно проводилась работа и с семьей Арсения. Процесс взаимодействия – процесс обоюдный, поэтому эффективен только тогда, когда все родители включены в воспитательный процесс: родители нормотипичных детей, и детей с ОВЗ [6].

К сожалению, эксперимент по организации совместного пребывания в общеобразовательной группе ДОО детей младшего дошкольного возраста и ребенка со с ложной структурой дефекта закончился относительно быстро. Мама Арсения, в целом очень довольная положением своего ребенка в нашей группе, поняла, что только нахождение своего сына в группе нормотипичных детей для достижения оптимальных результатов развития явно недостаточно. Необходимы и помощь со стороны специалистов коррекционного профиля (дефектолога, логопеда, психолога), нужны в определенных случаях и элементы доступной архитектурной среды; поэтому после трехмесячного пребывания в общеобразовательной ДОО своего ребенка, приняла решение все-таки перевести его в детский сад компенсирующей направленности (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

После ухода Арсения из группы прошел учебный год, но дети все еще его вспоминают, первое время очень переживали – будут ли помогать ему другие ребята в новом детском саду. Но для меня, как для воспитателя группы, очень важно то неравнодушие к проблеме другого, которое сформировалось у детей, их желание прийти на помощь к тому, кто в ней нуждается. Выражаю надежду, что оно останется у детей навсегда и станет основой взаимодействия с другими людьми на всех последующих возрастных этапах.

Выводы. Эмпатия – это качество личности, которое не только составляет основу ее нравственности, оно играет одну их ключевых ролей в организации инклюзивного образовании: именно умение сопереживать и понимать непохожего на себя сверстника является основой гармоничных и продуктивных взаимоотношений в детском коллективе, объединяющем детей, имеющих норму психофизического развития и ОВЗ [7]. Младший дошкольный возраст является важным этапом формирования эмпатии у ребенка к своему ровеснику с ОВЗ.

Литература

1. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск : ООО "Край Ра", 2022. – С. 287-289.

2. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58 // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58.

3. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Юсупов Ильдар Масгудович. – Санкт-Петербург, 1995. – 252 с.

4. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290-296.

5. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – Москва : МОДЭК, 2000. – 415 с.

6. Малышева, С. Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск : Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 289-292.

7. Коробинцева, М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : учебно-

методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В ДЕТСКОМ САДУ

О. С. Нестерова[1] – воспитатель
В. И. Еркина[2] – воспитатель
МКДОУ Борисоглебского городского округа «Детский сад №12 общеразвивающего вида»,
г. Борисоглебск Воронежской области, Россия
[1]pos1991_metal@mail.ru
[1,2]det-sad12@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается глубина воздействия инновационных технологий на развитие образовательного процесса в детском саду. Раскрываются основные виды инновационных технологий, исследуется уровень и направленность их влияния на развитие воспитанников детского сада.

Ключевые слова: дошкольная организация, образование, технологии, инновационные технологии в образовании, инновации

Введение. Внедрение инноваций в работу дошкольных учреждений является важным условием реформирования и совершенствования системы дошкольного образования. Под педагогическими инновациями следует понимать нововведения в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, которые направлены на повышение их эффективности [1, с. 12]. Инновационный процесс заключается в формировании и развитии нового содержания и организации образовательного процесса. Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, интерактивное взаимодействие и использование новых информационных технологий, помогают реализовать личностно-ориентированный подход к детям, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса с учетом их способностей и уровня развития [2, с. 46].

В своей работе воспитатель в детском саду активно внедряет различные инновационные технологии, следуя требованиям Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Его цель – обеспечить всестороннее развитие детей, учитывая их индивидуальные особенности и потребности. Среди используемых им технологий можно выделить здоровьесберегающие, проектные, исследовательские, развивающие, информационно-коммуникационные, личностно-ориентированные и игровые. Каждая из этих технологий играет важную роль в создании благоприятной образовательной среды и в достижении поставленных целей [3, с. 25].

Здоровьесберегающие технологии. Воспитатель уделяет особое внимание здоровьесберегающим технологиям, поскольку сохранение и укрепление здоровья детей является одной из приоритетных задач дошкольного образования. Его подход к этой теме комплексный и включает разнообразные мероприятия, интегрированные в различные виды детской деятельности. Утреннюю гимнастику он стремится превратить в увлекательное игровое действо, разрабатывая интересные тематические сценарии. Проведение гимнастики не ограничивается стандартным набором упражнений; воспитатель творчески подходит к процессу, используя музыку, костюмы и элементы театрализации, чтобы сделать гимнастику яркой и запоминающейся для детей [4, с. 61].

Для профилактики переутомления в течение дня он применяет различные техники: специальные упражнения для глаз, дыхательные упражнения, динамические паузы и пальчиковые игры, которые чередует с другими видами деятельности, обеспечивая

оптимальную нагрузку. Прогулки организованы таким образом, чтобы предоставить детям достаточную двигательную активность и не сводиться только к спокойным прогулкам. Дети играют в активные подвижные игры с элементами бега, лазания, метания и бросания, развивая координацию, ловкость и выносливость. В группе оборудован специальный "Центр здоровья", наполненный разнообразными материалами для спортивных игр и упражнений. Здесь есть классические спортивные атрибуты: мячи разного размера и веса, скакалки, флажки, мешочки для метания и кольцеброс. Вместе с родителями он изготовил нетрадиционное спортивное оборудование, например, дорожки для хождения босиком с различными фактурами поверхности для стимуляции рецепторов стоп и профилактики плоскостопия, а также специальные конструкции для профилактики нарушений осанки.

Чтобы широко вовлечь родителей в процесс укрепления здоровья детей, воспитатель использует информационные стенды, на которых размещает красочные плакаты и папки-передвижки с материалами по профилактике различных заболеваний, правилам здорового питания и здорового образа жизни. Они разработали и разместили понятные и интересные для родителей постеры, такие как "Золотые правила питания", "Правила здорового образа жизни", "Как уберечь ребенка от простуды" и другие. Эти материалы изложены в простой, но эффективной форме, подкрепленной яркими иллюстрациями [5, с. 16].

Проектная деятельность. Воспитатель также использует проектную деятельность, которая позволяет детям самостоятельно исследовать интересующие их вопросы, связанные со здоровьем. Например, они могут совместно разработать проект на тему "Витамины и здоровое питание", в ходе которого дети будут собирать информацию, проводить эксперименты и представлять результаты своей работы. Такой подход развивает исследовательские навыки, познавательную активность и ответственность за свое здоровье. Используются информационно-коммуникационные технологии, такие как просмотр образовательных видеороликов и интерактивные игры.

В своей работе воспитатель стремится к индивидуализации подхода к каждому ребенку. Личностно-ориентированные технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности детей, их темп развития и интересы. Игровые технологии делают образовательный процесс более занимательным и эффективным, поскольку игра – естественная форма деятельности для детей дошкольного возраста, что помогает легче усваивать новую информацию и развивать необходимые навыки.

Творческие и исследовательские проекты. Технология проектной деятельности в дошкольном образовании представляет собой революционный подход к обучению, отличающийся от традиционных методов. Она ставит в центр внимания каждого ребенка, позволяя ему не просто пассивно усваивать информацию, а активно участвовать в процессе познания. Проектная методика предполагает погружение в исследовательскую деятельность, превращая обучение в увлекательное приключение. Это интегративный подход, объединяющий различные области знаний и способствующий развитию гармонично развитой личности.

Примеры творческих и исследовательских проектов включают: "Огород на окне", "Наша клумба" и "Волшебница вода". Каждый проект представляет собой мини-исследование, требующее от детей практических навыков и развития критического мышления.

Проект "Огород на окне" позволяет детям наблюдать за ростом растений от семечка до всходов, учит их ответственности за живые организмы и развивает навыки ухода за растениями.

Проект "Наша клумба" выходит за пределы оконного подоконника, позволяя детям участвовать в создании и уходе за клумбой на улице, развивая чувство ответственности за общий результат и командную работу.

Проект "Волшебница вода" погружает детей в увлекательный мир физических свойств воды через эксперименты с различными веществами и явлениями [3, с. 25].

Исследовательская деятельность. Технология исследовательской деятельности в детском саду является мощным инструментом формирования ключевых компетенций у детей дошкольного возраста. Она закладывает фундамент для будущего успешного обучения и познания мира. В процессе исследовательской деятельности дети учатся самостоятельно работать, анализировать результаты и делать выводы, развивая логическое мышление и речевые навыки.

В группе создан "Центр экспериментирования", где дети могут изучать окружающий мир с помощью различных материалов и инструментов. В центре собрана богатая коллекция природных объектов и технических предметов, которые позволяют детям проводить эксперименты и делать наблюдения. Работа в Центре экспериментирования включает целенаправленные эксперименты с различными материалами: водой, воздухом, песком, снегом. Дети под руководством воспитателя проводят эксперименты, фиксируют результаты и делают выводы [4, с. 61].

Информационно-коммуникационные технологии. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в воспитательно-образовательном процессе детского сада повышает качество дошкольного образования. ИКТ создают единое информационное пространство образовательного учреждения, связывая всех участников учебно-воспитательного процесса: педагогов, воспитанников и их родителей.

С помощью компьютера воспитатель моделирует жизненные ситуации, которые сложно показать на занятиях. Создавая презентации в программе PowerPoint, он повышает эффективность образовательных занятий с детьми. Были подготовлены презентации на темы "Осень", "Зима", "Профессии" и другие. Родители могут зайти на сайт группы, узнать новости о жизни детей, посмотреть отчёты о прошедших мероприятиях и получить консультацию по интересующим их вопросам.

Заключение. Использование всех перечисленных инновационных технологий позволяет воспитателю создать благоприятную образовательную среду, способствующую гармоничному развитию личности каждого ребенка, укреплению его здоровья и формированию здорового образа жизни. Воспитатель постоянно совершенствует свои профессиональные навыки, изучая новые методики и технологии, чтобы обеспечить детям высокое качество образования и всестороннее развитие.

Инновационные педагогические технологии способствуют повышению качества образования и квалификации воспитателей, систематизируя педагогический опыт и эффективно применяя его в практике. Каждый педагог может стать творцом технологии, обеспечивая познавательный процесс в своем развивающемся состоянии, что, безусловно, способствует улучшению качества дошкольного образования и образовательно-воспитательного процесса в целом.

Литература

1. Кузнецова, Т. В. Цифровизация образования: вызовы и возможности / Т. В. Кузнецова // Научный вестник. – 2019. – №1 (4). – С. 12-19.

2. Беляева, И. А. Инновационные технологии в образовательном процессе: опыт и перспективы / И. А. Беляева // Дошкольное образование. – 2020. – №3 (2). – С. 45-52.

3. Смирнова, Е. Н. Развитие информационных технологий в дошкольном образовании / Е. Н. Смирнова // Вопросы педагогики. – 2021. – №5 (6) – С. 25-30.

4. Федорова, О. С. Инновационные подходы в обучении детей дошкольного возраста / О. С. Федорова // Современные тенденции в образовании. – 2022. – №7 (1). – С. 60-68.

5. Петрова, А. В. Внедрение современных технологий в образовательный процесс / А. В. Петрова // Педагогика и психология. – 2021. – №4 (3). – С. 15-23.

УДК 373.24

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. Ю. Новосёлова[1] – воспитатель
А. Д. Андросова – воспитатель
Е. А. Мерцалова – воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар ст. Елизаветинская «Детский сад N°206»,
ст. Елизаветинская, Россия
[1]natali_novoselova@icloud.com

Аннотация. В статье рассматриваются особенности сенсорного развития детей раннего и дошкольного возраста, его роль в формировании полноценной личности и успешной адаптации к окружающему миру. Анализируются различные подходы к организации сенсорного воспитания, включая дидактические игры, упражнения и сенсорные эталоны. Особое внимание уделяется значению сенсорного развития в контексте ФГОС ДО, где сенсорное воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса. Подчеркивается важность создания благоприятной сенсорной среды в детском саду и дома, способствующей развитию у детей наблюдательности, внимания к деталям и умения анализировать окружающий мир. Ключевым аспектом является создание развивающей предметно-пространственной среды, насыщенной разнообразными материалами, стимулирующими сенсорное восприятие. Важно предлагать детям игры с водой, песком, крупами, красками, глиной, музыкальными инструментами и другими предметами, позволяющими экспериментировать и исследовать окружающий мир.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорное воспитание, ощущения, восприятие, эталоны, цвет, форма, величина, тактильные ощущения, слуховое восприятие, зрительное восприятие, ранний возраст, дошкольный возраст, дидактические игры

«Главное — чтобы ребёнок умел
учитывать свойства предметов
во время действий с ними».
Л. А. Венгера

Вопросы, связанные с подготовкой детей к школе, волнуют всех родителей и конечно же воспитателей. Готовность к школе реально разрешается в подготовительных группах детского сада, однако непосредственному обучению грамоте, письму в подготовительной группе должна предшествовать во всех группах разносторонняя работа, особенно по развитию речи, и сенсорному развитию.

Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста – это формирование у них представлений о внешних свойствах предметов: форме, цвете, размере, запахе, вкусе, положении в пространстве. Иными словами, это развитие органов чувств и восприятия, играющее ключевую роль в познании окружающего мира. Мышление ребёнка, его познание окружающего мира складывается и формируется через органы чувств. И педагогам крайне необходимо, что бы ребёнок получал как можно больше тактильных ощущений и эмоций. Необходимо то бы малыш и видел, и слышал и осязал предмет, и мог произвести с ним различные действия. Если ребёнок сможет довольствоваться только тем, что будет видеть предмет, то знание о его свойствах будет, разумеется, очень поверхностным.

Этот процесс начинается с рождения и активно развивается в первые годы жизни. Именно в этот период дети учатся различать цвета, формы, звуки, вкусы и запахи, накапливая сенсорный опыт. Чем богаче этот опыт, тем легче ребенку ориентироваться в окружающей среде, анализировать информацию и развивать интеллект [1, с. 84].

Игры и занятия, направленные на сенсорное развитие, способствуют формированию у детей наблюдательности, внимания, памяти и мышления. Они учатся сравнивать предметы по различным признакам, классифицировать их и делать простые выводы.

Развитие сенсорных способностей также положительно влияет на речь ребенка. Уточняются и обогащаются представления о свойствах предметов, что помогает формировать более точные и выразительные высказывания.

Сенсорное развитие, являясь фундаментом познавательной деятельности, пронизывает все образовательные области ФГОС ДО. Формирование элементарных математических представлений, развитие речи, художественно-эстетическое развитие – все эти направления опираются на чувственный опыт ребенка, на его способность воспринимать и дифференцировать сенсорные эталоны.

Особое значение имеет создание насыщенной, вариативной и безопасной сенсорной среды. Это предполагает использование разнообразных дидактических материалов, игрушек, стимулирующих различные органы чувств: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание. Организация сенсорных уголков, тактильных дорожек, музыкальных инструментов – лишь некоторые примеры реализации этого подхода.

Роль взрослого в сенсорном воспитании заключается в создании условий для обогащения сенсорного опыта ребенка, в организации наблюдений, экспериментирования, в целенаправленном формировании сенсорных эталонов. Важно поощрять исследовательскую деятельность, задавать вопросы, стимулирующие анализ и сравнение, и создавать ситуации успеха, подкрепляющие уверенность в своих силах.

Современные педагогические исследования подчеркивают необходимость создания обогащенной сенсорной среды, способствующей активизации всех органов чувств. Разработка эффективных методик и дидактических материалов, направленных на сенсорное развитие, является важной задачей для специалистов в области дошкольного образования. Это позволяет детям легче усваивать новую информацию, развивать наблюдательность и формировать более точные представления о предметах и явлениях [2, с. 109].

Развивающая предметно-пространственная среда, насыщенная сенсорными стимулами, является фундаментом для гармоничного развития ребенка. Игры с водой, песком, крупами, красками и глиной не просто развлечение, а мощный инструмент для познания физических свойств предметов, развития мелкой моторики и координации движений. Музыкальные инструменты, в свою очередь, обогащают слуховой опыт, развивают чувство ритма и музыкальный слух, стимулируют творческое самовыражение.

Активное экспериментирование с различными материалами позволяет детям формировать собственные представления об окружающем мире, устанавливать причинно-следственные связи и развивать навыки решения проблем. Важно помнить, что свобода выбора и возможность самостоятельно исследовать интересующие предметы – ключевые факторы успешного обучения.

Для более благоприятного развития сенсорного развития у ребёнка особенно благоприятно для педагогов летнее время года – легко сделать, создать, найти любую новую «дидактическую игру» для общего развития ребёнка, и тренировки всех органов чувств. Используя только природные материалы, воспитатель может сделать так что бы все органы чувств ребёнка включая моторику, начали работать.

Педагогу необходимо создавать безопасную и стимулирующую среду, где дети чувствуют себя комфортно и уверенно в своих силах. Наблюдение за процессом игры и предоставление своевременной поддержки помогают раскрыть потенциал каждого ребенка и стимулируют его дальнейшее развитие. Для иллюстрации эффективности сенсорного развития можно привести пример использования сенсорных коробок в группе детей раннего возраста. Предположим, детям предлагается коробка, наполненная сухим горохом, в которой спрятаны различные мелкие предметы: пуговицы, мозаика, маленькие игрушки [3, с. 26].

Задача ребенка - тактильно исследовать содержимое коробки, находить предметы и описывать их. В процессе поиска развивается мелкая моторика, координация движений, а также умение сопоставлять тактильные ощущения с визуальными образами. Усложнением может стать задание находить предметы определенной формы или цвета.

Такая простая игра стимулирует сенсорное восприятие, учит детей концентрироваться и способствует развитию речи, поскольку ребенку необходимо описывать свои ощущения и найденные предметы. Более того, сенсорная коробка может быть легко адаптирована под различные темы и возрастные группы, что делает её универсальным инструментом сенсорного развития [4, с. 12].

Эффективность сенсорных коробок не ограничивается только развитием тактильных ощущений. Варьируя наполнители, можно воздействовать на различные органы чувств. Например, коробка с ароматическими травами и цветами будет стимулировать обоняние, а коробка с крупами разной фракции – развивать слуховое восприятие через шуршание.

Важно отметить, что при создании сенсорных коробок необходимо учитывать возрастные особенности детей и требования безопасности. Мелкие предметы должны быть достаточно крупными, чтобы избежать риска проглатывания, а материалы – гипоаллергенными и нетоксичными.

Сенсорные коробки также способствуют развитию творческого мышления. Дети могут использовать найденные предметы для создания миниатюрных миров или рассказывать истории, основанные на своих тактильных впечатлениях. Это стимулирует воображение и способствует развитию связной речи.

Сенсорное развитие является фундаментом для когнитивного роста дошкольника. Активное вовлечение органов чувств в процесс познания окружающей действительности позволяет ребенку накапливать первичный сенсорный опыт, необходимый для дальнейшего формирования более сложных мыслительных операций [5, с. 36].

Именно через зрение, слух, осязание, вкус и обоняние дети впервые сталкиваются с многообразием окружающего мира. Они учатся различать оттенки цветов, улавливать тонкости звуков, распознавать различные текстуры на ощупь, испытывать разные вкусовые ощущения и идентифицировать запахи. Этот чувственный опыт становится кирпичиками, из которых строится понимание закономерностей и взаимосвязей в окружающем пространстве [6, с. 37]. Эффективное сенсорное воспитание создает прочный фундамент для дальнейшего обучения, включая развитие речи, мышления, памяти и внимания. Активно стимулируя сенсорные органы ребенка, мы способствуем формированию более сложных нейронных связей в мозге, что положительно влияет на его интеллектуальные и творческие способности.

Использование разнообразных игр и упражнений, направленных на развитие сенсорного восприятия, является необходимым компонентом дошкольного образования. Важно создавать среду, стимулирующую любознательность и исследовательскую деятельность детей, позволяя им активно взаимодействовать с различными материалами и объектами [7, с. 108].

Развитое сенсорное восприятие способствует лучшему освоению навыков, необходимых для успешной адаптации в школе и дальнейшей жизни.

Литература

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Л. Н. Павловой. – Москва : Просвещение, 1986. – 176 с.

3. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1969. – 365 с.

4. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – Москва : Просвещение, 1974. – 303 с.

5. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Г. М. Ляминой. – Москва : Просвещение, 1976. – 240 с.

6. Лобанова, Е. А. Дошкольная педагогика : учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов : Изд-во Николаев, 2005. – 76 с.

7. Островская, Л. Ф. Первый год жизни вашего ребенка / Л. Ф. Островская. – Москва : Педагогика, 1977. – 176 с.

УДК 373

АКТИВНЫЙ ДОСУГ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В. А. Охременко[1] – студент
Ф.Р. Якубова[2]– канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия
[1]ohremenko.vitalina@mail.ru
[2]kakao1994@mail.ru

Аннотация. В работе рассматривается роль активного досуга как фактора социализации воспитанников с умственной отсталостью. Активный досуг включает в себя различные виды физической активности, творческих занятий и социальных игр, которые способствуют развитию коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и общей адаптации детей с умственными нарушениями в обществе.

Ключевые слова: активный досуг, социализация, умственная отсталость, воспитанники, физическая активность, эмоциональный интеллект

Для изучения социально-психологических аспектов социализации детей с умственной отсталостью необходимо прежде всего понимание концепции «социализации», которая была определена по-разному многими учеными в педагогической, психологической, философской научной литературе.

В педагогической литературе под социализацией понимается процесс обучения социальному опыту, социальным нормам и ценностям, а также обучение ролям и статусу в обществе [1, с. 36].

В психологической литературе социализация рассматривается как процесс становления личности ребенка в обществе, усвоение социального опыта, формирование социальных навыков и умений, а также развитие самосознания и саморегуляции.

Словарь специальных терминов трактует социализацию, как процесс обучения и усвоения установок и образцов поведения того общества, социальной группы и общности, к которой он принадлежит [2, с. 93].

В философской литературе социализация понимается как процесс становления личности в обществе, включающий в себя формирование социальных норм и ценностей.

Дети с умственной отсталостью нуждаются в специальном образовании и реабилитации по развитию и компенсации нарушенных функций. Им могут быть назначены различные виды терапии в зависимости от степени и характера нарушений.

Дети с умственной отсталостью — это группа детей, у которых наблюдаются нарушения в развитии интеллекта, памяти, внимания, восприятия, речи, моторики и других психических процессов. Данное понятие несколько шире, так как включает не только задержку психического развития, вызванную органической патологией, а, так же, например, социально-педагогическую запущенность [3, с. 55].

Социализация детей с умственной отсталостью является сложной и многогранной задачей, которая сопряжена с рядом трудностей. К основным трудностям социализации воспитанников с умственной отсталостью можно отнести следующие факторы (см. рисунок).

Рисунок – Факторы трудной социализации детей с умственной отсталостью

Данные характеристики изучаемого нами нарушения накладывают сильный отпечаток на процесс вхождения подростка с умственной отсталостью в социальную среду, затрудняя его.

Активный досуг играет важную роль в социализации воспитанников с умственной отсталостью.

Развитию социальных навыков детей с умственной отсталостью способствует участие в активных досуговых мероприятиях, в играх, спортивных соревнованиях и групповых занятиях. Воспитанники учатся взаимодействовать с другими, работать в команде, делиться и принимать решения.

Активный досуг помогает детям выражать и регулировать свои эмоции. Участие в играх и других мероприятиях позволяет им испытывать радость, успех, а также учиться справляться с разочарованием и конфликтами. Физическая активность способствует улучшению физического состояния детей с умственной отсталостью.

Досуг при данных обстоятельствах может стать важным фактором физического развития детей. Любимые занятия в часы досуга поддерживают эмоциональное здоровье. Досуг способствует выходу из стрессов и мелких беспокойств. Успешное участие в активных мероприятиях может повысить самооценку и уверенность в себе воспитанников.

Активный досуг предоставляет возможность для взаимодействия с детьми без особенностей развития, что способствует инклюзии и принятию. Многие виды активного досуга способствуют развитию когнитивных навыков: внимания, памяти и мышления.

Досуг способен объединить и отдых, и труд. Большая часть досуга в современном обществе занята разными видами отдыха, хотя понятие «досуг» включает в себя и такие виды деятельности, как продолжение образования, общественная работа на добровольных началах [4, с. 24].

Активный досуг создает возможности для формирования дружеских связей. Дети учатся строить отношений. Многие виды активного досуга могут включать элементы, которые способствуют формированию трудовых навыков. Например, участие в коллективных проектах, создание поделок помогает детям осваивать практические навыки.

Досуг является благоприятной почвой для испытания детьми, подростками и юношеством фундаментальных человеческих потребностей. Досуг в существенной степени ответственен в части формирования характера ребенка, инициативности, уверенности в себе, сдержанности, честности и др. Активный досуг предоставляет возможность детям практиковать вербальную и невербальную коммуникацию [5, с. 129].

Одним из эффективных методов является организация групповых игр и активных мероприятий, в таких играх дети с умственной отсталостью учатся работать в команде, делиться, соблюдать правила и проявлять инициативу. Необходимо создать комфортную и поддерживающую атмосферу, для того чтобы каждый участник чувствовал себя принятым и ценным.

В качестве активного досуга используются творческие занятия по рисованию, музыке или театральным постановкам. Участие детей с умственной отсталостью в данных видах деятельности стимулируют самовыражение и развивают креативность, участие помогает улучшить эмоциональное состояние и социально адаптироваться в коллектив других детей, ведь в процессе таких занятий воспитанники учатся взаимодействовать друг с другом, обсуждать идеи и поддерживать друг друга.

Спортивные мероприятия играют ключевую роль в социализации. Участие в спортивных играх помогает детям с умственной отсталостью укрепить физическое здоровье, развивает командный дух, ответственность и самодисциплину. Воспитанники учатся работать вместе для достижения общей цели, что помогает им осознавать важность сотрудничества и взаимопомощи.

Таким образом, комплексный подход к социализации через активный досуг обеспечивает не только успешную адаптацию детей в обществе, но и помогает им строить полноценную и независимую жизнь. Досуг является благоприятной почвой для испытания детьми, подростками с умственной отсталостью фундаментальных человеческих потребностей. В процессе досуга ребенку гораздо проще формировать уважительное отношение к себе, преодолевать личные недостатки.

Активный досуг является неотъемлемой частью процесса социализации воспитанников с умственной отсталостью, и его важность не может быть переоценена. В зависимости от выбранных видов деятельности происходит развитие личностных качеств человека, удовлетворяются его духовные, физические и другие социально значимые потребности.

Литература

1. Куцебо, Г. И. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для вузов / Г. И. Куцебо, Н. С. Пономарева. – Москва : Юрайт, 2022. – 128 с.

2. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2023. – 268 с.

3. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методологические основы и эффективные практики / А. А. Алмазова, Е. И. Адамян, Л. И. Адамян [и др.]. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 208 с.

4. Коробейникова, А. С. Организованный досуг как метод социализации личности ребенка / А. С. Коробейникова // Научная палитра. – 2022. – № 4(38). – С. 23-27.

5. Подласый, И. П. Педагогика : 2-х томах. Том 1. Теоретическая педагогика : в 2-х книгах. Книга 1. – Москва : Юрайт, 2021. – 404 с.

УДК 373.2:371.72

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. А. Пономарева[1] – студент
Т. В. Белова[2] – канд. пед. наук, доцент
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, Россия
[1]karikh2002@bk.ru
[2]belova2007-74@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность осуществления здоровьесберегающих мер в дошкольном возрасте. Автором проанализирована психолого-педагогическая литература, на сохранение здоровья старших дошкольников. В работе рассмотрены понятия: «здоровье», «здоровьесберегающие компетенции», «педагогические условия», обоснованы особенности формирования здоровьесберегающих компетенций и представлен комплекс мер, обеспечивающих развитие здоровьесберегающих знаний и умений.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие компетенции, педагогические условия, ФГОС ДО, проект, спортивный центр

Здоровье человека является одним из ключевых факторов для успешного существования личности. Обратимся к определению Всемирной организации здравоохранения и рассмотрим указанное понятие. Специалисты в области здравоохранения считаю, что здоровье – это благоприятное состояние человека, которое возможно при полном физическом, социальном и душевном благополучии. Здоровье способствует предотвращению многих хронических заболеваний, обеспечивает энергичность и работоспособность, социальную активность индивида, исходя из представленных положений, можно говорить о важности качественного здоровья в жизни человека.

Формирование жизнеспособного населения одна из приоритетных задач в политике государства. Согласно документу стратегического планирования в области развития здравоохранения, утвержденного президентом России на 2025 год, одним из основных положений в нормативно-правовом акте значится сохранение и развитие здоровья подрастающего поколения.

По мнению исследователей-физиологов В.Н. Беленова, А.К. Деминовой, В.А. Ананьевой, благоприятным для формирования организма периодом можно считать дошкольный возраст, поскольку на данном этапе происходит стремительное развитие анатомо-физиологических и психологических характеристик ребёнка. Л.И. Чулицкая в собственном труде отмечает физиологические и психологические процессы, влияющие на формирование здоровья личности, рассмотрим наиболее значимые особенности:

- Эластичность мышц и связок способствуют активному развитию такого физического качества, как гибкость.
- Образование костной ткани позволяет правильно сформировать положение скелета.
- Сниженное цветовосприятие и стереоскопическое зрение говорит об активном формировании зрительного аппарата.
- Резкое увеличение роста и веса дошкольника влияет на развитие всех систем организма, наблюдается изменение в размерах и объемах органов человека.
- Интенсивное развитие коры головного мозга оказывает значительное влияние на формирование психических функций и выполнение сложных умственных операций [1].

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей дошкольного возраста закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Стандарт устанавливает направления в области политики здравоохранения, которые осуществляются в рамках дошкольных образовательных

учреждений: учёт индивидуальных потребностей детей, создание безопасной среды, формирование ценностного отношения к здоровью, соблюдение правил безопасного поведения и режима дня, проведение здоровьесберегающих мероприятий.

Для развития государства и многих сфер общества важно сохранить достойный уровень благополучия населения. С точки зрения исследователей-физиологов особенно важно уделять внимание подрастающему поколению, а именно дошкольному возрасту, так как на данном возрастном этапе происходит активное развитие организма. Наличие обозначенных нормативно-правовых актов позволяют установить актуальность формирования здоровьесберегающих компетенций у детей дошкольного возраста. Однако в условиях современного дошкольного образования можно наблюдать недостаточно-разработанную систему воспитательных мер, направленных на развитие навыков ребенка, обеспечивающих сохранение и развитие здоровья дошкольника.

Проанализируем понятие: «здоровьесберегающие компетенции». Для наилучшего понимания указанного термина рассмотрим определение А.В. Хуторского, автор определяет компетенции как, систему личностных качеств, определенных навыков и умений, а также способов деятельности, обеспечивающую наиболее качественное выполнение поставленных задач. Если рассматривать компетенции в контексте здоровья, то можно обратиться к трудам А.Г. Гогоберидзе, исследователь понимает здоровьесберегающие компетенции как, способность мобилизовать знания, умения и личностные качества человека, формирующее мотивационный компонент здоровьясбережения, умения предотвратить ухудшения качества здоровья или улучшить физиологические показатели индивида [2].

Для успешного формирования здоровьесберегающих компетенций автором были обозначены задачи, которые необходимо выполнять в педагогической деятельности:

- Осуществление диагностики состояния здоровья ребёнка.
- Создание условий для приобщения и соблюдения правил здорового образа жизни.
- Оказание помощи детям для поддержания и сохранения физического и психологического благополучия.
- Организация достаточной физической активности.
- Формирование основ безопасного поведения в повседневной жизни.
- Развитие навыка оказания психологической и медицинской самопомощи [2].

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что формирование здоровьесберегающих компетенций, по мнению Ю.М. Штольц, происходит в практико-ориентированной деятельности, то есть при приобретении личного опыта детьми.

Необходимо проанализировать компоненты здоровьесберегающих компетенций. И.Р. Куржонкова в своих исследованиях выделяет три элемента:

- когнитивный компонент представляет собой систему знаний основных правил, методов, средств укрепления и поддержания здоровья, а также отрицательных последствий вредных привычек.

- деятельностно-практический компонент проявляется с умением использовать методы, средства, направленные на сохранение здоровья.

- личностно-смысловой компонент – это личностные качества, убеждения, связанные с выбором действий, обеспечивающие поддержание здоровья [3].

Вышеперечисленные компоненты, обозначенные исследователем, в педагогической деятельности можно воспринимать как критерии, которые позволяют организовать формирование здоровьесберегающих компетенций.

При создании педагогической системы, способствующей развитию здоровьесберегающих компетенций, важно учитывать особенности конкретного возрастного периода. Рассмотрим специфику осуществления педагогического процесса по формированию здоровьесберегающих умений в старшем дошкольном возрасте. Во-первых, воспитателю следует учитывать основные компоненты ЗОЖ: рациональное питание, физическая нагрузка, режим дня, процедуры закаливания. Образовательная деятельность должна быть построена с учетом всех факторов здоровья, для этого воспитатель должен

обладать высоким уровнем профессионализма. Во-вторых, взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения является важным инструментом при формировании здоровьесберегающих компетенций. Педагогам важно организовать продуктивную работу с родителями по просвещению о педагогических инструментах, способствующих становлению здоровьесберегающих компетенций у старших дошкольников. Воспитателю необходимо соблюдать требования, обеспечивающие здоровьесбережение детей: создание условий для проявления таких качеств как, самостоятельность, ответственность, целеустремленность, способствующие физическому и духовному самосовершенствованию; приобщение дошкольников к правилам личной гигиены и безопасного поведения в быту; демонстрация способов укрепления и сохранения здоровья. Одной из главных особенностей старшего дошкольного возраста является применение спортивных игр, способствующих становлению здоровьесберегающих компетенций. Рассматривая работы А.Т. Снегуровой, мы выяснили, детей дошкольного возраста необходимо вовлекать в мероприятия, содержащие комплекс упражнений и подвижных игр, которые активно формируют знания и навыки по поддержанию здоровья. Р. Алиходжаева считает, что при построении образовательной деятельности, направленной на развитие компетенций по сохранению здоровья, следует применять активные методы обучения, так как ребенок на данном возрастом этапе обладает высокой познавательной активностью [4].

Для эффективной организации педагогической деятельности важно подобрать педагогические условия. Н.Н. Вашкевич определяет педагогические условия как, систему специально организованных обстоятельств и направлений педагогической работы, которые влияют на качество обучения. При анализе психолого-педагогической литературы таких авторов как, Т.А. Федотова, З.С. Макарова, Д.А. Изуткина нами было установлено, что основными методами и средствами формирования здоровьесберегающих компетенций у старших дошкольников являются: проблемное обучение, игровые приемы, ритмопластика, коррекционные технологии, тренинг, психогимнастика, физкультурные занятия, викторины.

Иные методы в собственных исследованиях предлагают Н.И. Зорина и И.И. Малоземова. Н.И. Зорина предлагает осуществлять формирование здоровьесберегающих компетенций посредством организации в групповой комнате центра спорта. Указанный центр активности должен непосредственно соответствовать основным требования ФГОС ДО, которые предполагают наличие безопасности, доступности, разнообразия, полифункциональности, трансформируемости, вариативности и дидактичности. При создании спортивного центра необходимо учитывать интересы дошкольников, возраст, особенности состояния здоровья [5].

Второе условие, которое обозначила И.И. Малоземова, является проектная деятельность. В трудах автора приведены примеры проектов по созданию условий, направленных на формирование здоровьесберегающих компетенций. В рамках проектной деятельности старшие дошкольники могут участвовать в игровых ситуациях, викторинах, различных занятиях, взаимодействовать с родителями при применении инновационной формы – спортивный репортаж [5].

В заключении следует отметить, что поддержание здоровья дошкольников является одной из приоритетных задач в области дошкольного образования. Указанное положение отмечено во ФГОС ДО и Стратегии в области развития здравоохранения. Для обеспечения положительного результата по сохранению здоровья молодого поколения важно сформировать здоровьесберегающие компетенции, то есть знания и умения, обеспечивающие ЗОЖ дошкольников. Педагогу важно знать особенности старшего дошкольного возраста: возрастные особенности, компоненты здорового образа жизни, наличие высокого уровня познавательной активности, применение активных методов обучения, организация взаимодействия дошкольного учреждения и семьи. Анализ педагогической литературы позволил нам установить наличие педагогических условий, направленных на формирование здоровьесьерегающих компетенций. Нами было установлено, что на данный момент недостаточно разработана воспитательная система по

сохранению здоровья, поэтому мы разработали собственные педагогические условия: формирование здоровьесберегающих компетенций можно осуществлять через организацию спортивного центра в групповом пространстве дошкольного учреждения и использование проектной деятельности, направленной на сохранение и улучшение здоровья.

Литература

1. Айзман, Р. И. Физиология человека : учебное пособие / Р. И. Айзман, Н. П. Абаскалова, Н. С. Шуленина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2024. – 432 с.

2. Борисова, М. М. Воспитатель в дошкольных образовательных организациях. Физическое воспитание дошкольников : учебное пособие / М. М. Борисова, Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова ; под ред. С. А. Козловой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 508 с.

3. Гурьев, С. В. Физическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие / С. В. Гурьев. – Москва : ИНФРА-М, 2025. – 218 с.

4. Малозёмова, И. И.Физическое воспитание дошкольников: теоретические и методич еские основы : учебное пособие для студентов пед. вузов / И. И. Малозёмова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2018. – 94 с.

5. Парамонова, М. Ю. Физическое воспитание детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / М. Ю. Парамонова, Т. А. Семенова, О. Г. Чугайнова. – Москва : МПГУ, 2023. – 84 с.

УДК159.97

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ АЛАЛИИ

А. В. Попова[1] – студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]sasha240905@mail.ru
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются ключевые аспекты современной профилактики алалии. Подчёркивается значимость своевременного выявления проблемы, комплексного подхода и применения передовых методов для достижения наилучших результатов.

Ключевые слова: алалия, профилактика, своевременная диагностика, нарушения речи

В современном обществе всё большее внимание уделяется проблемам развития речи у детей и поиску эффективных методов профилактики речевых нарушений. Алалия является одним из наиболее распространённых и сложных речевых расстройств у детей, которое характеризуется недоразвитием или отсутствием речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребёнка.

Профилактика алалии имеет большое значение для обеспечения гармоничного развития ребёнка и успешной адаптации в обществе. Раннее выявление и коррекция факторов риска, а также применение современных подходов в профилактике алалии могут значительно снизить вероятность возникновения данного речевого нарушения.

Прежде чем затронуть тему профилактики алалии, нужно сказать, что представляет из себя данное нарушение речи:

По определению В.Э. Пахальян – «алалия — это отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребёнка» [1].

Такое заболевание может быть как врожденным, так и приобретенным. Вероятность развития алалии возрастает при гипоксии плода, преждевременных родах и наличии осложнений во время беременности.

Я.И. Гостунская и А.В. Трущелева отмечают, чтобы снизить риск появления алалии у ребенка, родителям следует еще на стадии планирования беременности отказаться от курения и алкоголя, пройти полное обследование и сдать необходимые анализы. Во время беременности женщине важно свести к минимуму риск заражения вирусными инфекциями. При заболевании беременная должна использовать только разрешенные и безопасные для плода лекарства. После рождения ребенка важно часто с ним общаться и уделять время различным развивающим играм [2].

При первых признаках алалии важно не откладывать визит к врачу, который проведет осмотр ребенка и направит на полное обследование

О.А. Изгарева упоминала в своей работе, что соблюдение рекомендованных мер профилактики поможет минимизировать риск развития алалии, обеспечивая полноценное развитие нервной системы ребенка наряду с нормальным формированием речевых и моторных навыков [3].

Прогноз зависит от степени тяжести болезни и момента начала коррекции. При своевременном обращении к специалисту и регулярном выполнении всех рекомендаций вероятность успешной коррекции возрастает. Моторная форма алалии, как правило, реагирует лучше на лечение, тогда как сенсорная и сенсомоторная формы могут иметь менее благоприятный прогноз.

Существует три типа профилактических мероприятий, отмеченных Р. О. Кочюнас, которые представлены в схеме ниже: [4]

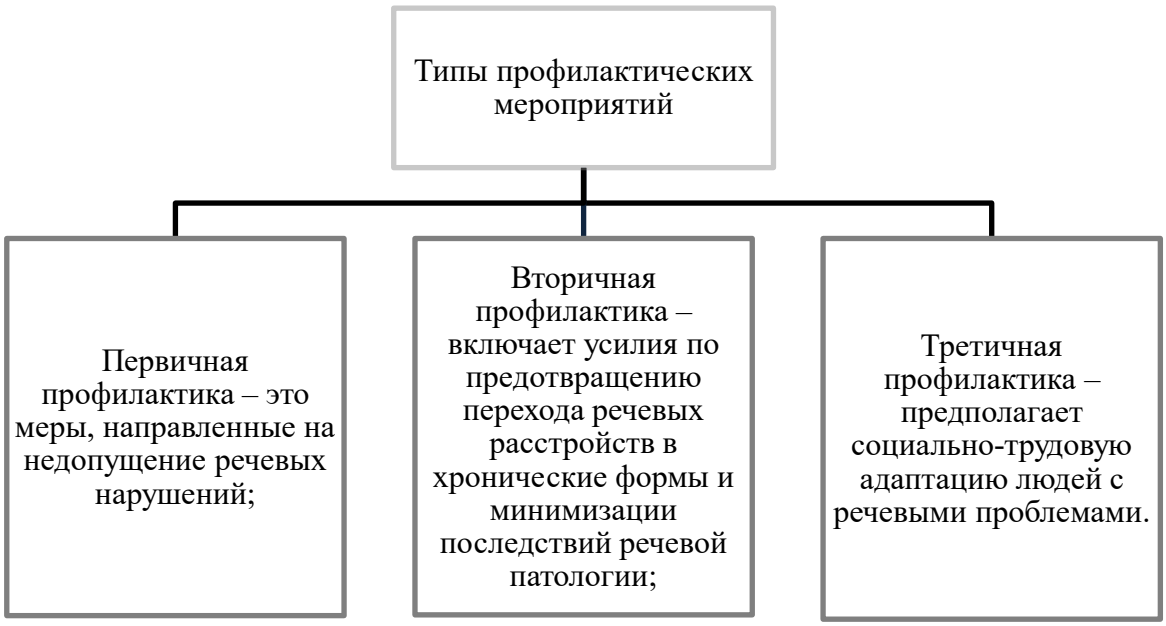


Рисунок – Типы профилактических мероприятий при алалии

Меры первичной профилактики включают в себя создание условий для поддержания физического и психического здоровья ребёнка, а также заботу о здоровье его речевого аппарата и обеспечение комфортных социальных и бытовых условий для успешного развития речи.

Вторичная профилактика направлена на предотвращение возможных последствий речевых нарушений. Такие нарушения могут негативно влиять на психическое развитие ребёнка, формирование его личности и поведения, что в свою очередь может привести к возникновению вторичных расстройств.

Серьёзные проблемы с речью, такие как алалия и афазия, могут ограничивать общее умственное развитие ребёнка как из-за связи речи и мышления, так и из-за нарушения коммуникации с окружающими. Это, в свою очередь, может привести к уменьшению объёма знаний, эмоций и других психических проявлений личности.

Третичная профилактика направлена на предотвращение возможных последствий речевых нарушений в будущем. Некоторые речевые дефекты могут ограничивать выбор профессиональной деятельности. Поэтому профессиональная ориентация и обучение людей с речевыми патологиями являются важной частью третичной профилактики.

Т.Н. Волковская считала, что ключевым аспектом этого этапа является тщательный учёт личных возможностей и интересов каждого ребёнка с речевыми расстройствами. Для этой категории учащихся особенно важно сместить акцент в обучении с когнитивного развития на эмоциональное и социальное развитие [5].

О.О. Косякова описывала в своей работе основу профилактических мероприятий. Их составляет работа, направленная на:

– создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для полноценной социализации личности;

– предоставление психолого-педагогической и социальной поддержки семьям, детям и подросткам;

– обеспечение социально-правовой защиты детей;

– формирование благоприятной среды как необходимого речевого образца для подражания;

– четкое произнесение взрослыми слов, которые ребенок произнес неправильно, с целью ненавязчивого и постепенного исправления его произношения;

– приучение ребенка во время разговора смотреть в лицо собеседнику, так как зрительное восприятие артикуляции способствует более точному и быстрому её усвоению;

– регулярное создание ситуации, в которых ребенку необходимо выражать свои просьбы словами и так далее [6].

О.А. Егорова и И.Ю. Левченко рассматривали в своих работах современные методы профилактики алалии, основанные на комплексном подходе, который направлен на снижение рисков и раннее выявление возможных отклонений в развитии ребёнка. Он включает в себя как биологические, так и социальные аспекты.

1. По мнению О.А. Егоровой ранняя диагностика включает в себя:

– пренатальную диагностику: выявление возможных проблем с центральной нервной системой плода ещё до его рождения. Для этого используются различные методы, такие как ультразвуковое исследование и генетические тесты.

– неонатальный скрининг: выявление врождённых и приобретённых заболеваний у новорождённых.

– раннюю логопедическую диагностику: профилактические осмотры детей в раннем возрасте для своевременного выявления проблем с речью [7].

2. Также О.А. Егорова рассматривала воздействия на факторы риска. К ним она отнесла:

– профилактика алалии направлена на минимизацию факторов, которые могут увеличить вероятность возникновения этого заболевания.

– предотвращение инфекционных заболеваний: своевременная вакцинация и профилактика инфекций центральной нервной системы, таких как менингит и энцефалит.

– предотвращение родовых травм: внимательное ведение беременности и родов, снижение вероятности осложнений во время родов.

– своевременное лечение соматических заболеваний: лечение заболеваний, которые могут негативно повлиять на развитие речи, например, заболевания органов слуха.

– создание благоприятных условий для развития: создание среды, богатой речевым общением.

– стимуляция речевой деятельности: раннее общение ребёнка с взрослыми, чтение книг, пение песен, различные игры, направленные на развитие речи.

– предотвращение негативного психологического воздействия: создание благоприятного психоэмоционального климата в семье [7].

3. И.Ю. Левченко упоминала о коррекционной работе на ранних этапах:

– в случае выявления у ребёнка проблем с речью, необходимо безотлагательно приступить к коррекционным мероприятиям.

– стимулирование речевой активности предполагает комплекс занятий, направленных на развитие всех аспектов речи, включая фонетическое восприятие и произношение, расширение словарного запаса, усвоение грамматических норм и развитие навыков связной речи.

– развитие когнитивных функций включает в себя работу над вниманием, памятью и мышлением.

– психолого-педагогическая поддержка направлена на создание благоприятных условий для развития речи как для самого ребёнка, так и для его ближайшего окружения.

– междисциплинарный подход предполагает участие в работе специалистов различных профилей, таких как логопед, невролог, психолог, сурдолог и педагог [8].

4. И.Ю. Левченко также описывала применение современных методов:

– применение инновационных методик, таких как использование интерактивных технологий, включая компьютерные игры и мобильные приложения, способствует развитию речевых навыков и когнитивных способностей.

– использование методов нейропсихологической реабилитации, включающих упражнения, направленные на активизацию и восстановление функций поражённых участков мозга, также является эффективным подходом.

– индивидуальный подход к каждому ребёнку, учитывающий его уникальные особенности и потребности в коррекционной работе, позволяет достичь наилучших результатов [8].

В общем и целом, профилактика алалии представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий слаженной работы медицинских и педагогических специалистов совместно с семьёй.

Своевременная диагностика, адекватное лечение соматических заболеваний и ранняя коррекционная работа существенно увеличивают вероятность успешного преодоления речевого расстройства и минимизации его негативных последствий.

Литература

1. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в образовании / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С.103-113.

2. Гостунская, Я. И. Помощь лицам с речевыми нарушениями: психолого-педагогический и инклюзивный аспекты : учебное пособие / Я. И. Гостунская, А. В. Трущелева, Е. А. Шеховцова. – 2-е. изд. стер. – Ставрополь : СГПИ, 2024.

3. Профилактические мероприятия для контингента детей дошкольного возраста с нарушениями речи / О. А. Изгарева, Д. Е. Суетенков, А. А. Гребенников, Т. Л. Харитонова // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2011. – Т. 7, № 1. – С. 245-249.

4. Кочюнас, Р. О. Основы психологического консультирования / Р. О. Кочюнас. – Москва : Академ. проект, 1999. – 240 с..

5. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.

6. Косякова, О. О. Логопсихология : учебное пособие / О. О. Косякова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 254 с.
7. Егорова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушение речи / О. А. Егорова // Специальное образование. – 2017. – № 3. – С. 36-40.
8. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко. – Москва : Просвещение, 2008. – 240 с.

УДК 376:159.9

ВЛИЯНИЕ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ НА РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Д. Ю. Пшеничная[1]– студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]psenicnaadasa326@gmail.com
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. Моторная алалия представляет собой тяжелое речевое расстройство, возникающее вследствие органического поражения корковых зон головного мозга, ответственных за формирование речи. Данное нарушение не ограничивается исключительно языковыми трудностями, но оказывает системное влияние на развитие высших психических функций. В статье рассматриваются патогенетические механизмы моторной алалии, их взаимосвязь с когнитивным развитием, а также анализируются компенсаторные стратегии, формирующиеся в условиях дефицита речевой активности.

Ключевые слова: моторная алалия, высшие психические функции, когнитивное развитие, нейропсихологические механизмы, речевые нарушения, компенсаторные процессы

В современной нейропсихологии и логопедии моторная алалия рассматривается не только как изолированное речевое расстройство, но и как системный фактор, влияющий на формирование высших психических функций. Несмотря на то, что первичный дефект при данном нарушении локализуется в моторных отделах речевой системы, его последствия затрагивают широкий спектр когнитивных процессов. Это обусловлено тем, что речь, будучи одной из ключевых психических функций, играет интегративную роль в развитии внимания, памяти, мышления и других аспектов познавательной деятельности.

Моторная алалия, возникающая вследствие поражения или функциональной незрелости корковых структур доминантного полушария, прежде всего затрагивает экспрессивную речь, однако ее влияние на когнитивную сферу оказывается гораздо более глубоким. В случае моторной алалии, когда речь серьёзно нарушена, формирование высших психических функций происходит по искажённому пути.

Одним из наиболее значимых аспектов влияния моторной алалии на высшие психические функции является нарушение развития вербального мышления. Г.Л. Акопян отмечает, что у дошкольников с моторной алалией наблюдается «бедный активный словарь, медленное и искаженное его развитие: (ограничение словаря обиходно-бытовым уровнем, трудность актуализации имеющихся лексических единиц в собственной речи, частые лексические замены, стереотипность высказываний, речевые штампы, трудности словообразования и словоизменения» [1, с. 150].

Память также подвергается значительным изменениям в условиях моторной алалии. Е.В. Нефедова и Г.В. Сенченко отмечают, что у таких детей наблюдается «несформированность мыслительных операций. Доминирующее в этой возрастной группе образное мышление обусловило специфичность этих нарушений в виде снижения процессов обобщения, поскольку уровень абстрактно-логического мышления недостаточно сформирован» [2, с. 213].

Внимание у детей с моторной алалией характеризуется повышенной отвлекаемостью и неустойчивостью, что обусловлено не только первичными нейродинамическими нарушениями, но и недостаточностью речевой регуляции.

Важным аспектом является также влияние моторной алалии на эмоционально-личностное развитие. Как отмечает Я.В. Сурова: «дети понимают, что имеют дефекты речи и начинают отрицать возможность коммуникации посредством речевых способностей. Они эмоционально реагируют на сложные ситуации, ощущают невозможность сформулировать то, что им хочется высказать, зачастую не понимают, что хотят донести до них окружающие. Это влечет за собой импульсивные реакции: вступление в конфликт, проявление агрессии, обиды, замкнутость. Страдает коммуникативная сфера, ребенку трудно общаться со сверстниками, организовать игру, дети избегают общения с ним. Отклонения в коммуникативной сфере влияют на процесс развития ребенке, его подготовку к школьному обучению. Чем сложнее нарушения речи, тем более широко они охватывают речь и приводят к отставанию в развитии ребенка» [3, с. 143].

Д.В. Солдатов и Л.Н. Роденкова полагают, что фонематические процессы обладают характеристиками, которые позволяют отнести их к «высшим психическим функциям»: они социально обусловлены, имеют сложную структуру, опосредованы знаками и произвольны. Фонематические процессы происходят при активном участии речевых зон коры головного мозга человека. Они формируются интенсивно в дошкольном и школьном возрасте и связаны с развитием дифференцированных представлений о сенсорных эталонах речи (фонемах) [4].

Исходя из этого положения, стоит отметить, что у дошкольников с моторной алалией часто наблюдается нарушение фонематических процессов, вследствие чего возникают замены и искажения фонем. Е.В. Колчерина в своем исследовании речевых функций у дошкольников с моторной алалией выявила значительные проблемы. У этих детей слабо развит фонематический слух и слухоречевое восприятие. Они плохо понимают обращенную речь и логико-грамматические конструкции. При первом обследовании суммарный балл за исследование речевых функций составил 1,95. Это свидетельствует о выраженной и стойкой несформированности речевых функций на всех этапах их развития. У детей наблюдаются трудности в построении послоговой кинетической программы и несформированность синтагматических речевых связей [5].

Исходя из вышесказанного представляем комплексную таблицу на тему влияния моторной алалии на развитие высших психических функций (см. таблицу ниже).

Таблица – Влияние моторной алалии на развитие высших психических функций

№	Высшая психическая функция	Характерное влияние моторной алалии
1	мышление	затруднение формирования абстрактных понятий, преобладание наглядно-действенного мышления.
2	память	снижение вербальной памяти, компенсаторное усиление зрительно-пространственной памяти.
3	внимание	неустойчивость, повышенная отвлекаемость, преобладание непроизвольного внимания.
4	эмоционально-волевая сфера	тревожность, агрессивность, снижение мотивации к коммуникации.
5	социальная адаптация	изоляция, трудности в установлении контактов, нарушение ролевого поведения.
6	фонематические процессы	слабо развиты.

Таким образом, моторная алалия оказывает многогранное влияние на развитие высших психических функций, затрагивая не только речевую систему, но и мышление, память, внимание и эмоционально-волевую сферу. Понимание этих взаимосвязей позволяет разрабатывать более эффективные методы коррекции, направленные не только на преодоление речевых нарушений, но и на стимуляцию когнитивного развития в целом.

Литература

1. Акопян, Г. Л. Характеристика языковой системы при моторной алалии у детей / Г. Л. Акопян // Вестник Медицинского колледжа имени Меграбяна. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 148-152.

2. Нефедова, Е. В. Развитие высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи / Е. В. Нефедова, Г. В. Сенченко // Форум молодых ученых. – 2019. – № 7(35). – С. 211-218.

3. Сурова, Я. В. Взаимосвязь высших психических функций и развития речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Я. В. Сурова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № S2-1(50). – С. 142-144.

4. Солдатов, Д. В. Логопсихологические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза / Д. В. Солдатов, Л. Н. Роденкова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3(24). – С. 225-229.

5. Колчерина, Е. В. Нейропсихологическая диагностика сформированности высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи (алалией) / Е. В. Колчерина // Наука и образование в контексте глобальной трансформации : сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 04 апреля 2024 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 43-49.

УДК 373.24

ЗАКАЛИВАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ДЕТСКИМ ФИТНЕСОМ

В. Б. Рудякова[1] – преподаватель
И. Н. Сигачева[2] – студент
[1]ГАПОУ ЗАБГК им. М. И. Агошкова, г. Чита, Россия
[2]ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия
[1]miss.rudyakova@mail.ru
[2]ioannasignik@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме ухудшения физического состояния здоровья дошкольников и путям ее решения. Подробно рассмотрены разнообразные меры, направленные на укрепление и совершенствование защитных сил детей дошкольного возраста, разработаны средства и методы закаливания солнцем, воздухом, водой в процессе проведения прогулок на воздухе, двигательной разминки после дневного сна, гигиенической гимнастики, урочных занятий по физической культуре средствами детского фитнеса.

Ключевые слова: детский фитнес, закаливание, солнце, воздух, вода, гигиенические факторы, физическое состояние, здоровье, физическая культура, дети, дошкольный возраст, занятия, гимнастика, прогулка

Введение. В настоящее время отмечается многолетняя устойчивая тенденция ухудшения состояния здоровья дошкольников. По результатам широкомасштабного

изучения заболеваемости детского населения, проведенного Национальным медицинским исследовательским центром здоровья детей Министерства здравоохранения Российской Федерации, не более 14 % детей рождаются физически здоровыми, до 60 % детей страдают хроническими заболеваниями, количество детей в возрасте 6-7 лет, не готовых к обучению в школе, превышает 32 %. Около 10 % детей дошкольного возраста имеют сниженные антропометрические характеристики, что влияет на ухудшение показателей физического развития [5].

Как правило, этому способствуют: экологические проблемы; различные отрицательные бытовые факторы; химические добавки в продуктах питания; некачественная вода; отсутствие компетентности родителей в вопросах сохранения здоровья детей. Значительное отрицательное влияние на здоровье детей оказывает малоподвижный образ жизни, так как возрастает число дошкольников, имеющих компьютеры, гаджеты, работа с которыми, способствует длительному статическому положению опорно-двигательного аппарата детей. Сложившиеся условия неизбежно меняют стиль жизни современных детей, способствующие сокращению двигательной нагрузки. Дошкольный возраст — особенно важный и ответственный период, когда происходит перестройка функционирования многих систем организма. Пластичность и высокая лабильность организма дошкольников определяют высокую чувствительность к воздействию факторов внешней среды [2; 5].

В этих условиях особенно важной становится задача сохранения и укрепления здоровья детей в процессе дошкольного образования и воспитания. Эта задача должна решаться не только с помощью медицины, но и с использованием педагогических методов, путем внедрения способов и средств неспецифической профилактики заболеваний [1; 3].

Как отмечает Л.Д. Шалыгин [11], в основе появления болезней лежит снижение защитных сил организма, которое приводит к серьезным расстройствам жизненно важных функций. В связи с этим особое значение приобретают разработка и внедрение разнообразных мер, направленных на укрепление и совершенствование защитных сил организма. В комплексе социально-экономических, медицинских, гигиенических и других мер, широко проводимых в нашей стране и направленных на сохранение и укрепление здоровья, особое место отводится физическому воспитанию и, в частности, закаливанию [4].

Закаливание - это система мероприятий в режиме дня, и как фактор укрепления здоровья человека применяется с глубокой древности. На его благотворную роль указывали Гиппократ, Аристотель, Цельс, Авиценна. Научные разработки вопросов закаливания в нашей стране связаны с именами таких русских ученых, как С.П. Боткин, А. Назаров, В.В. Пашутин, В.А. Манасеин, И.Р. Тарханов [8].

По утверждению А.В. Долгушева, С.С. Межман [4], закаливание предполагает намеренное использование искусственно созданных холодовых воздействий с целью тренировки всех защитных механизмов организма и, в частности, тренировку физиологических механизмов терморегуляции, обеспечивающих поддержание температуры тела на относительно постоянном уровне независимо от внешней среды.

С позиции А.П. Кашиной [6], особенно полезно закаливание детей дошкольного возраста в сочетании с физической культурой – детским фитнесом. Детский фитнес – это хорошо продуманная детская физическая культура, направленная на сохранение и укрепление здоровья, развитие физических способностей, формирования жизненно важных умений и навыков [6].

Объекты и методы. Цель исследования - разработка, теоретическое и методическое обоснование модели, направленной на закаливание старших дошкольников в процессе занятий детским фитнесом. Исследование включало три взаимосвязанных и взаимодополняющих этапа: первый этап характеризуется подбором и анализом литературы по теме исследования. На втором этапе (сентябрь-декабрь 2024 года) проводился педагогический эксперимент на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка - детский сад № 22» города Читы. В эксперименте приняли участие 32 дошкольника 6-ти лет, из которых 18 мальчиков и 14

девочек. В процессе констатирующего эксперимента применялись: анализ документальных материалов (медицинских карт детей, паспортов здоровья, табеля заболеваемости); метод опроса об осведомленности родителей по проблеме закаливания детей; медико-биологические исследования для исследования коэффициента здоровья. На основании полученных результатов исследования нами разработана модель, направленная на закаливание старших дошкольников в процессе занятий детским фитнесом. Отличительной особенностью модели послужила взаимосвязь занятий детским фитнесом и закаливающих процедур в физическом воспитании старших дошкольников. На третьем этапе проводилось обобщение результатов исследования, сравнительный анализ, обработка полученных данных с помощью математических методов.

Обсуждение результатов. На основании анализа паспортов здоровья и табеля заболеваемости старших дошкольников нами выявлено с первой группой 10 (31,40 %) ребят, из которых 6 (19 %) мальчиков и 4 (12,40 %) девочки. Это здоровые дети, имеющие нормальное, соответствующее возрасту физическое и нервно-психическое развитие, без функциональных и морфофункциональных отклонений. Ко второй группе относятся 17 (53 %) детей: 10 (31,25 %) мальчиков и 7 (21,75 %) девочек. Дети данной группы не страдают хроническими заболеваниями, но имеют функциональные отклонения с низким уровнем иммуно-резистентности организма. К третьей группе относятся 5 (15,6 %) дошкольников: 2 (6,60 %) мальчика и 3 (9 %) девочки. Дети данной медицинской группы страдают хроническими заболеваниями в стадии ремиссии (компенсации).

Анализ табеля заболеваемости старших дошкольников позволил выявить резистентность (устойчивость) детского организма к патогенным воздействиям по индексу частоты острых заболеваний на протяжении одного года. С высокой резистентностью выявлено 5 детей (15,6 %): 3 (9 %) мальчика и 2 (6,60 %) девочки. К высокой резистентности относятся дети практически не болеющие. Со средней резистентностью обнаружено 22 ребенка (68,8 %): 13 (40,60 %) мальчиков и 9 (28,20 %) девочек. К средней резистентности относятся дети, болеющие от одного до трех раз в год. С низкой резистентностью выявлено 5 детей (15,6 %): 2 (6,60 %) мальчика и 3 (9 %) девочки, которые болеют от 4 до 7 раз в год. С очень низкой резистентностью детей из участников эксперимента не выявлено.

Для выявления степени осведомленности родителей о значении и методах закаливания, нами проведен письменный опрос родителей. Всего было опрошено 32 респондента. Большинство опрошенных родителей 27 (84 %) ответили, что их дети часто болеют. На вопрос: «Что представляют собой закаливающие процедуры?», только 7 (22 %) опрошенных родителей владеют полной информацией о способах и методах закаливания, частично знают – 15 (47 %) и не владеют информацией о закаливании – 10 (31 %) респондентов. Также, всего половина родителей 16 (50 %) осведомлены о том, что в детском саду проводятся мероприятия по закаливанию. Из 32 родителей 7 (22 %) респондентов систематически закаливают своих детей разными способами, 12 (37,5 %) родителей нуждаются в дополнительной информации о методах и принципах закаливания ребенка дома.

В ходе медико-биологических исследований при вычислении адаптационного потенциала, были выделены группы детей с разным уровнем здоровья. Среди девочек состояние удовлетворительной адаптации организма к условиям окружающей среды при высоких или достаточных функциональных возможностях организма имеют 6 (43 %) детей, среди мальчиков – 5 (28 %) детей; состояние напряжения адаптационных механизмов, при котором достаточные функциональные возможности обеспечиваются за счет мобилизации функциональных резервов выявлено у 3 (21 %) девочек и у 7 (39 %) мальчиков; неудовлетворительная адаптация организма к условиям окружающей среды при сниженных функциональных возможностях организма обнаружена у 4 (29 %) девочек и у 4 (22 %) мальчиков; срыв адаптации, сопровождающийся резким снижением функциональных возможностей организма имеют 1 (7 %) девочка и 2 (11 %) мальчика. Несостоятельность адаптационных процессов в детском возрасте служит ранним признаком и причиной

патологии в последующие возрастные периоды. Оценка адаптационного потенциала (АП) позволяет выделить группу детей с разным уровнем здоровья и определить потенциальную способность организма адаптироваться к режиму дня и физическим нагрузкам; помогает выявить величину и направленность изменения здоровья, физической тренированности, определить характер рекомендаций и необходимых мероприятий.

Процесс физического воспитания в детском саду № 22 города Читы осуществляется на основе программы физического развития детей 3-7 лет Токаева Т.Э. «Будь здоров, дошкольник» [9]. Процесс физического воспитания в МБДОУ № 22 осуществляется в следующих формах: гигиеническая гимнастика; двигательная разминка в сочетании с воздушными процедурами после дневного сна; подвижные игры и физические упражнения на открытом воздухе, физкультурный досуг, физкультурная минутка, физкультурные праздники, занятия по физической культуре, индивидуальная работа по развитию движений на прогулке.

Урочные занятия по физической культуре – это основная форма обучения двигательным действиям и развития физических способностей детей в ДОУ. В учреждении проводятся занятия 2 раза в неделю в спортивном зале и 1 раз в неделю на улице. Продолжительность занятия для детей 6-7 лет составляет 30 минут. В процессе учебных физкультурных занятий дети приобретают знания об общих положениях, характерных для каждой группы движений, у них формируются двигательные умения и навыки. Содержание занятий составляют основные виды движений: ходьба, бег, прыжки, метания, лазанье, подвижные игры.

Гигиеническая гимнастика проводится воспитателями в утреннее время для повышения общего мышечного тонуса детей согласно рекомендации инструктора физической культуры. Продолжительность комплекса гигиенической гимнастики составляет 8-10 минут. Комплекс гигиенической гимнастики включает специальные упражнения для укрепления мышц спины и стопы, дыхательную гимнастику, ходьбу, бег, общеразвивающие упражнения, прыжки.

Двигательная разминка проводится воспитателями после дневного сна для вхождения в учебно-воспитательный режим ДОУ согласно инструкции инструктора физической культуры. Продолжительность комплекса разминки составляет 10 минут. Комплекс двигательной разминки включает ходьбу, потягивающие, общеразвивающие и игровые упражнения.

Подвижные игры на открытом воздухе проводятся во время прогулок 2 раза в день. Прогулка является первым и наиболее доступным средством закаливания детского организма, способствует повышению выносливости и устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды у детей. Мы планировали подвижные игры умеренной интенсивности в течение 3 минут, чередуя их с периодами самостоятельной деятельности. К таким играм относятся: «Ловишки», «У медведя во бору», «Дед Мороз», «Иголка, нитка, узелок», «Мышеловка», «С кочки на кочку», «Лошадки», «Кот и мыши», «Волк во рву», «Горелки», «Коршун и наседки» и другие игры [7].

Физкультурные праздники старших дошкольников проводятся в виде соревнований между группами в сочетании с веселыми играми, плясками, песнями, отгадыванием загадок, аттракционами с участием родителей. Подобные мероприятия объединяют детей и взрослых общими переживаниями, вызывают приподнятое настроение, надолго остаются в памяти. Физкультурные праздники в детском саду № 22 организовываются 2 раза в течение года: в середине года – зимний праздник «Проводы зимы; летний праздник «День защиты детей» [9].

Физкультурные паузы проводятся воспитателями в течение учебного дня для профилактики утомления, повышения умственной работоспособности детей на занятиях (по счету, развитию речи и т. п.), чтобы обеспечить кратковременный активный отдых для дошкольников во время занятий, когда значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха; мышцы туловища, особенно спины, находящиеся в статическом состоянии.

Продолжительность физкультурной паузы составляет 3 минуты. Комплекс физкультурной паузы включает общеразвивающие и игровые упражнения [2].

Основная концепция модели заключается в применении закаливания воздухом, солнцем и водой в процессе проведения гигиенической гимнастики (1), урочных занятий по физической культуре (2), прогулок на открытом воздухе (3), двигательной разминки после дневного сна (4) средствами детского фитнеса.

1. Гигиеническая гимнастика выполняется после прихода детей в сад. Продолжительность комплекса гимнастики в ходьбе составляет 5 минут. В процессе выполнения комплекса гимнастики на полу расстилаются параллельно друг другу две дорожки длиной 5 метров и шириной 40 см. Одна дорожка мокрая (ее приносят в ведре), вторая сухая. Температура воды +37° С. Через каждую неделю температура воды снижается на 1°С и постепенно доводится до +22°С. Дети проходным способом преодолевают по очереди сначала мокрую дорожку, затем сухую. Затем цикл повторяется.

2. Урочное занятие по физической культуре в зале проводится в первой половине дня. Продолжительность занятия 30 минут. Закаливание воздухом осуществляется без маечки, в трусиках при +22°С в основной части занятия. Каждую неделю температура снижается на 1°С. Постепенно температура воздуха снижается до +16°С. Перед занятием помещение проветривается. В основной части в первой половине выполняются упражнения на координационной лестнице. Затем выполняются упражнения на фитболе [10].

3. Прогулка на открытом воздухе проводится 2 раза в день (до обеда и после дневного сна). Продолжительность прогулки детей составляет не менее 3 часа. 1,5 до обеда и 1,5 после обеда. В процессе прогулки дети выполняют игровые упражнения на свежем воздухе. Закаливание солнцем на улице осуществляется при температуре воздуха в осенне-зимнее время не ниже -15°С и скорости ветра более 7 м/с. В летнее время солнечные ванны проводятся на открытой местности при температуре +19 °С. При температуре ниже +12 °С и выше +27 °С солнечные ванны не проводятся. Одевать детей в соответствии с температурными условиями.

4. Двигательная разминка выполняется после дневного сна. Продолжительность разминки составляет 10 минут. Закаливание воздухом осуществляется во время ходьбы босиком в теплой зоне + 24 ° С, затем упражнения игрового стретчинга в холодной зоне + 20 ° С. Вначале выполняется ходьба босиком в сочетании с потягиваниями в течение 3 минут. Затем выполняются упражнения игрового стретчинга в течение 7 минут [11].

Выводы.

1. Анализ научно-методической литературы позволил раскрыть сущность и механизмы закаливания, охарактеризовать возрастные особенности организации и проведении закаливающих процедур у детей старшего дошкольного возраста, обозначить место детского фитнеса в системе закаливания дошкольников; проанализировать возможности образовательной среды дошкольного учреждения по организации и проведению закаливающих процедур у детей; изучить основные показатели состояния здоровья детей подготовительной к школе группы; разработать проект, направленный на закаливание старших дошкольников в процессе занятий детским фитнесом.

2. Результаты констатирующего эксперимента указывают о неудовлетворительное состоянии здоровья детей старшего дошкольного возраста, так как здоровых детей, имеющих нормальное, соответствующее возрасту физическое и нервно-психическое развитие, без функциональных и морфофункциональных отклонений составило 31, 25 %; детей с высоким уровнем резистентности, характеризующей сопротивляемость (устойчивость) детского организма к патогенным воздействиям составило 15,6 % детей; с удовлетворительной адаптацией к условиям окружающей среды при высоких или достаточных функциональных возможностях организма составило 34 % детей из 100 %.

3. Разработана и представлена модель, направленная на закаливание старших дошкольников в процессе занятий детским фитнесом. Основная концепция модели заключается в применении закаливания воздухом, солнцем и водой в процессе проведения

прогулок на воздухе, двигательной разминки после дневного сна, гигиенической гимнастики, урочных занятий по физической культуре средствами детского фитнеса.

Литература

1. Абдулмуталимова, Н. Р. Закаливание организма / Н. Р. Абдулмуталимова // Проблемы современной науки и образования. – 2022. – № 7. – С. 82-85.

2. Аллянов, Ю. Н. Физическая культура / Ю. Н. Аллянов. – Москва : Юрайт, 2024. – 451 с.

3. Дадашова, Т. Д. Закаливание и его влияние на организм человека / Т. Д. Дадашова, А. В. Дьяченко, Н. В. Колесникова // Вестник науки. – 2020. – № 4. – С. 154-159.

4. Долгушева, А. В. Закаливание организма / А. В. Долгушева, С. С. Межман // Молодой ученый. – 2023. – № 19 (466). – С. 585-587.

5. Иванова, К. А. Закаливание как способ благоприятного воздействия на организм / К. А. Иванова, А. Н. Дудус // Молодой ученый. – 2023. – № 9 (456). – С. 363-365.

6. Кашина, А. П. Детский фитнес / А. П. Кашина, Е. Г. Ткачева // Наука-2020. – 2020. – № 1 (37). – С. 150-152.

7. Кириллова, Ю. А. Комплексы упражнений (ОРУ) и подвижных игр на свежем воздухе для детей логопедических групп (ОНР) с 3 до 7 лет / Ю. А. Кириллова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2018. – 432 с.

8. Лаптев, А. П. Азбука закаливания / А. П. Лаптев. – Москва : Физкультура и спорт, 2021. – 215 с.

9. Программа физического развития детей 3-7 лет: «Будь здоров, дошкольник» / Т. Э. Токаева – Москва : Творческий центр «Сфера», 2021. – 36 с.

10. Рудякова, И. В. Проектирование фитнес-технологий гимнастической направленности : учебно-методическое пособие / И. В. Рудякова, Л. К. Прокофьева, А. А. Фетисов. – Чита : ЗабГУ, 2015. – 130 с.

11. Шалыгин, Л. Д. Природные лечебные факторы и средства в медицинской практике / Л. Д. Шалыгин. – Москва : РАЕН, 2018. – 634 с.

УДК 376.37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Э. Р. Рябцева – учитель-логопед[1], аспирант[2]

[1]МАДОУ «Детский сад №414 комбинированного вида» Ново-Савиновского района г. Казани

[2] Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

emilechka10@mail.ru

Аннотация. В настоящее время наблюдается увеличение числа детей старшего дошкольного возраста со сложными, сочетанными речевыми нарушениями. Наиболее часто встречаемым речевым нарушением в системе дошкольного образования является дизартрия. Автором рассмотрены механизм и симптоматика дизартрических расстройств, что доказывает коморбидность данного нарушения. Предложено использование средств нейропедагогики в коррекционно-образовательном пространстве как междисциплинарного научного знания, учитывающего протекание мозговых процессов. Рассмотрено применение нейропедагогических средств согласно коррекционным этапам работы по устранению дизартрии.

Ключевые слова: дизартрия, нейропедагогика, коррекционно-образовательный процесс, дошкольный возраст

Качество современной медицины впечатляет: врачи-неонатологи могут выхаживать глубоко недоношенных детей, вследствие чего доля младенческой смертности уменьшается. Однако недоношенность и другие пренатальные и неонатальные патологии центральной нервной системы оставляют след на психическом развитии ребенка. Именно поэтому все чаще встречаются дети с речевыми нарушениями, причем патология речи заключается не только в дефектах произношения нескольких звуков, но и в нарушениях артикуляции звуков, а также общей нечеткости, смазанности речи.

При данной симптоматике говорят о таком нарушении речи как дизартрия, которое проявляется в дефектах звукопроизношения, просодической стороны речи вследствие нарушенной иннервации мышц всего речевого аппарата [1]. Из этого следует, что при дизартрии у ребенка нарушен периферический отдел речевого аппарата, то есть моторная реализация речи. Программа речевого высказывания при этом сохранна, поэтому мы можем говорить о том, что дизартрия – нарушение двигательного компонента речи.

Помимо нарушений звукопроизносительной стороны речи и просодики, структура дефекта при дизартрии включает в себя нарушения речевого дыхания, артикуляции и голоса. Рассмотрим основные дефекты речи при дизартрических нарушениях.

Первое, на что обращают внимание родители ребенка и его окружение – специфические нарушения звукопроизношения. При дизартрии зачастую наблюдаются межзубное и боковое произношение свистящих и шипящих звуков, возможно оглушение звонких согласных звуков вследствие недостаточной иннервации мышц голосовых связок, а также смягчение твердых согласных звуков из-за чрезмерно напряженной спинки языка. Учителя-логопеды во время коррекционной работы при дизартрии отмечают стойкость нарушений звукопроизносительной стороны речи: постановка звуков вызывает затруднения, работа по автоматизации правильного произношения требует большего количества времени, а соматическая ослабленность ребенка или перерывы в занятиях могут привести к распаду полученных навыков [2].

Дизартрия сопровождается также несформированностью артикуляционной моторики. При этом могут наблюдаться нарушения тонуса: как понижение мышечного тонуса (гипотония), так и его повышение (гипертония), а также меняющийся характер тонуса (дистония). Также характерна ограниченная подвижность органов артикуляции, вследствие чего изменяется амплитуда и объем движений губ и языка [2].

Стоит отметить, что дизартрические расстройства включают в себя нарушения не только артикуляционной, но и общей моторики: детям тяжело удерживать заданную позу, страдает переключаемость с одного движения на другое, нарушена координация движений. В некоторых случаях могут наблюдаться насильственные движения (атаксии) или сопутствующие речи движения (синкинезии) [3].

У детей с дизартрией дыхательный акт в момент речи отличается от нейротипичных детей. Дефекты характеризуются главным образом нарушением координации вдоха и выдоха. Вдохи учащаются, так как сила воздушной струи при выдохе оказывается недостаточной для речевой продукции, за счет чего длительность выдоха значительно уменьшается [4]. Зарубежными исследованиями подтверждается, что лица с дизартрией, по сравнению с испытуемыми без речевой патологии, на выдохе произносят меньшее количество слов и слогов, что обусловлено нарушением координации выдоха с фонацией и артикуляцией [5].

Интонационные характеристики речи при дизартрии проявляются нарушениями голоса: наблюдается монотонность, малая модуляция или её отсутствие. Что касается темпо-ритмической организации речи, то дошкольники с дизартрией оказываются более способными воспринять и воспроизвести темп и ритм в неречевом плане. Степень сформированности восприятия и воспроизведения темпа на речевом материале намного ниже [6].

Структура дефекта при дизартрических расстройствах, рассмотренная нами выше, доказывает, что дизартрия является коморбидным нарушением, вследствие чего традиционные педагогические и логопедические приемы и методы являются недостаточными. Выявляется необходимость использования средств, учитывающих механизм дефекта при дизартрии – поражение центральной нервной системы и, как следствие, нарушение иннервации мышц речевого аппарата.

На наш взгляд, в отечественной системе дошкольного образования является неоцененным педагогический потенциал нейропедагогики в коррекции речевых нарушений в целом, дизартрии в частности. Нейропедагогика считается относительно новым междисциплинарным научным направлением, объединяющим нейрокогнитивные исследования и педагогику. Данную отрасль научного знания можно определить как науку об изучении мозговой активности, функций головного мозга с целью повышения эффективности воспитательного и образовательного процессов [7]; нейропедагогика использует нейропсихологические результаты исследований и данные о мозговой организации процессов усвоения новых знаний [8].

Идеи о возможности использования результатов исследований головного мозга в образовательной практике стали появляться в конце XX в. Им предшествовало бурное развитие нейропсихологии и когнитивной психологии в 50-60-ые гг. XX в., обозначивших задачи исследования мозговых процессов применительно к обучению. Научные труды А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Хебба посвящены изучению специфики познавательных процессов с точки зрения ориентации на механизм работы головного мозга. Кроме того, возникновение в 80-ых гг. XX в. таких методов исследования головного мозга, как функциональная магнитно-резонансная томография (ФМРТ), позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ), а также методики регистрации движений глаз (айтрекинг) позволило детальнее отобразить протекание психических процессов в головном мозге. Данные исследований когнитивной нейробиологии позволили объяснить протекание многих процессов обучения на нейронном уровне: счета, письма, чтения, а также их нарушений (дискалькулии, дисграфии, дислексии соответственно) [9].

Исходя вышесказанного, можем сделать вывод, что использование нейропедагогики в образовательном процессе позволяет выявлять индивидуальные особенности и уровень сформированности высших психических функций учеников, а также учитывать особенности протекания мозговых процессов. Рассмотрим, как средства нейропедагогики позволят повысить эффективность процесса коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Возвращаясь к механизму дизартрических расстройств, считаем важным снова упомянуть наличие у ребенка с дизартрией поражения центральной нервной системы, которое влечет за собой нарушение иннервации мышц речевого, артикуляционного и дыхательного отделов речевого аппарата. Вследствие поражения центральной нервной системы при дизартрии мы модем говорить о наличии у детей с данным речевым нарушением минимальных мозговых дисфункций. Именно поэтому средства нейропедагогики могут способствовать совершенствованию коррекционной работы при дизартрии на всех её этапах.

Диагностический этап призван выявить нарушения всех сторон речевой системы у ребенка с дизартрией. Привычным на данном этапе является использование учителями-логопедами речевых карт, позволяющих зафиксировать анатомо-физиологическое строение органов артикуляционного аппарата, указать тонус мимической мускулатуры, а также диагностировать темпо-ритмическую организацию речи, звукопроизношение и связную речь. Однако для определения индивидуального образовательного маршрута дошкольника с дизартрией этого недостаточно. Необходимо также проведение нейропсихологической диагностики, которая позволит исследовать состояние 3 блоков мозга и представить полную картину речевого дефекта. Как известно, речь находится в тесной взаимосвязи с мышлением и другими психическими процессами, а потому считаем необходимым вследствие наличия у

ребенка с дизартрией органической патологии центральной нервной системы регистрацию нарушений психических процессов. Учет нарушений высших психических функций в коррекционной работе при устранении дизартрических расстройств позволит повысить эффективность образовательного процесса, и, смеем предположить, в таком взаимодействии правильная речь у ребенка с дизартрией будет формироваться быстрее.

На подготовительном этапе коррекционной работы учителями-логопедами формируется база, которая в дальнейшем позволит устранять нарушения произносительной стороны речи. На данном этапе мы должны не только подготовить артикуляционный аппарат и мимическую мускулатуру к постановке звуков, но и самого ребенка к организации коррекционно-образовательного процесса. Использование средств нейропедагогики на подготовительном этапе коррекции дизартрических расстройств позволит организовать ребенка, «настроить» его высшие психические функции на коррекционный процесс. Необходимо внедрение упражнений по формированию концентрации и устойчивости внимания, улучшению памяти для возможности запоминания двух- или трехступенчатых инструкций. Наличие патологии центральной нервной системы выявляет значимость подготовки не только речевого аппарата дошкольника с дизартрией, но и всех мозговых процессов к ситуации обучения.

Непосредственно основной этап коррекционной работы предполагает выработку новых произносительных умений и навыков. Применение нейропедагогики на данном этапе коррекционной работы позволяет учитывать первичный дефект ребенка с дизартрией – нарушение двигательного компонента речи. Вследствие этого на данном этапе необходимо внедрять упражнения по коррекции нарушений общей и мелкой моторики во взаимосвязи с формированием произносительных навыков. К примеру, работа по автоматизации звука с детьми с дизартрией не должна проводиться сидя за столом, а обязательно в сочетании с двигательными программами, которые задает учитель-логопед. Не стоит забывать, что речь является двигательным актом, а потому лучше всего речевые нарушения при дизартрических расстройствах будут устраняться при введении двигательных упражнений.

Таким образом, дизартрия возникает вследствие патологии центральной нервной системы и приводит к нарушению иннервации мышц речевого аппарата. Симптоматика данной речевой патологии у детей дошкольного возраста проявляется в дефектах произносительной стороны речи, расстройствах дыхания и фонации, нарушениях темпо-ритмической организации речи. Наличие минимальных мозговых дисфункций позволяет утверждать, что дизартрия является коморбидным нарушением, вследствие чего коррекция лишь речевых расстройств становится недостаточной. Предполагаем, что учитывать структуру дефекта при дизартрии, а также выстроить коррекционный маршрут позволит нейропедагогика – междисциплинарная отрасль научного знания, возникшая на стыке когнитивных наук и педагогики, предполагающая учет протекания мозговых процессов при обучении. Внедрение нейропедагогики на каждом этапе коррекционной работы позволит как подготовить детей дошкольного возраста к процессу коррекции, так и быстро и эффективно устранить не только нарушения речи, но и расстройства высших психических функций. В дальнейшем планируется экспериментальное исследование педагогического потенциала нейропедагогики в коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в системе дошкольного образовательного учреждения.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Как помочь ребенку со стертой дизартрией в детском саду / Е. Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 8. – С. 58-65.

2. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 68-81.

3. Жулина, Е. В. Экспериментальная апробация программы использования логопедического массажа в целях коррекции дизартрии у дошкольников / Е. В. Жулина,

Т. В. Солнцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 91-94.

4. Мурашова, И. Ю. Развитие речевого дыхания в коррекции дефектов звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией / И. Ю. Мурашова, В. Я. Черных // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – № 1(58). – С. 103-119.

5. Chappaz, R.O., Barreto, S.S., Ortiz, K.Z. Pneumo-phono-articulatory coordination assessment in dysarthria cases: a cross-sectional study / R.O. Chappaz, S.S. Barreto, K.Z. Ortiz // São Paulo Medical Journal. – 2018. – № 136(3). – P. 216-221.

6. Лябова, Т. С. Особенности произносительной стороны речи старших дошкольников с дизартрией / Т. С. Лябова, И. Б. Агаева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10–11 ноября 2022 года. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 283-286.

7. Дзодзиков, З. У. Нейропедагогика в системе современного образования / З. У. Дзодзиков // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 3. – С. 99-112.

8. Москвитин В. А. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии / В. А. Москвитин, Н. В. Москвитина // Вестик ОГУ. – 2001. – № 4. – С. 34-38.

9. Кананчук, О. О. Становление нейропедагогики как новой отрасли современной педагогической науки / О. О. Кананчук // Вестник ВлГУ. Педагогические и психологические науки. – 2024. – № 1 (75). – С. 9-18.

УДК 373.24

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ К СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. И. Садковская – воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар "Центр - детский сад № 189"
genehka22@mail.ru

Аннотация. Современный мир стремительно меняется, и дети, рожденные в эпоху цифровых технологий, с раннего возраста погружены в поток информации и новых впечатлений. Традиционные подходы к знакомству с культурой зачастую оказываются недостаточно эффективными, требуя переосмысления и внедрения инновационных методов, способных заинтересовать и увлечь маленьких исследователей.

Ключевые слова: инновационные методы, дети дошкольного возраста, культура, искусство, обучение

Задача приобщения детей дошкольного возраста к современной культуре - не просто передать знания, а сформировать интерес к искусству, научить понимать и интерпретировать культурные явления, развить творческое мышление и эмоциональный интеллект.

Какие же инновационные методы помогут в приобщении дошкольников к современной культуре? В первую очередь, стоит обратить внимание на использование цифровых технологий в игровой форме. Этот подход позволяет максимально эффективно взаимодействовать с поколением, выросшим в цифровой среде.

Одним из ярких примеров является посещение виртуальных музеев и галерей. Интерактивные элементы, 3D-модели, игры-квесты и анимированные истории превращают знакомство с мировыми шедеврами в увлекательное приключение, доступное прямо из класса или дома. Благодаря этому, дети могут исследовать произведения искусства, не ограничиваясь географическими рамками.

Не менее эффективны образовательные приложения и игры, специально

разработанные для дошкольников. Они в игровой форме знакомят с музыкой, живописью, архитектурой и другими видами искусства. Ключевым моментом здесь является тщательный отбор приложений, учитывающий возрастные особенности и способствующий развитию творческой активности ребенка. Важно, чтобы приложения не просто развлекали, а стимулировали познавательный интерес и желание творить [1].

Мультипликация и анимация также открывают широкие возможности для знакомства с культурой. Использование мультипликационных фильмов, созданных на основе классических литературных произведений или посвященных жизни и творчеству известных художников, позволяет детям легче усваивать информацию. Анимация является мощным инструментом для визуализации сложных концепций и создания эмоциональной связи с искусством.

И, наконец, одним из самых интересных и полезных методов является создание собственных медиа-продуктов. Предложите детям создавать короткометражные фильмы, мультфильмы, фотографии или цифровые рисунки, что позволит им не только познакомиться с технологиями, но и выразить свои чувства и мысли через творчество, став активными участниками культурного процесса. Такой опыт способствует развитию креативности, воображения и коммуникативных навыков.

Еще одним важным направлением в приобщении детей к современной культуре является использование нетрадиционных материалов и техник. Данный подход открывает перед детьми новые горизонты для самовыражения и стимулирует их творческое мышление [2].

Арт-терапия предоставляет уникальную возможность выразить свои эмоции и чувства через искусство, даже если ребенку сложно выразить их словами. Рисование, лепка, аппликация и другие виды творчества помогают снять стресс, повысить самооценку и развить креативность. В арт-терапии важен сам процесс, а не конечный результат, что позволяет детям чувствовать себя свободными и не бояться ошибок.

Экологическое искусство (Eco Art) позволяет детям осознать тесную связь между культурой и окружающей средой. Создание произведений искусства из природных материалов, таких как листья, ветки, камни и песок, способствует формированию экологического сознания и уважения к природе.

Медиа-арт предоставляет возможности для экспериментов со светом, звуком, видео и интерактивными технологиями, что позволяет детям создавать уникальные и впечатляющие произведения искусства, стимулируя их интерес к современным технологиям и развивая креативное мышление. Медиа-арт предоставляет возможность детям исследовать новые формы самовыражения и создавать произведения, которые выходят за рамки традиционного искусства [3].

Важно помнить, что приобщение к современной культуре не должно ограничиваться лишь классическими формами искусства. Необходимо знакомить детей с современными направлениями, такими как стрит-арт, граффити, перформанс, инсталляция, современная музыка и танцы, что позволит им не только понимать и оценивать современную культуру, но и развивать свой собственный вкус, расширяя горизонты восприятия и открывая для себя новые формы самовыражения. Например, посещение лекции о стрит-арте или участие в мастер-классе по современному танцу может стать для ребенка отправной точкой в мир современного искусства.

Искусство часто является отражением актуальных социальных проблем и вызовов, стоящих перед обществом. Обсуждение с детьми произведений искусства, посвященных таким темам, как экология, толерантность, равенство и справедливость, играет важную роль в формировании их мировоззрения, что помогает им формировать собственное мнение, развивать критическое мышление и осознавать свою роль в обществе, как активных и ответственных граждан. Нужно не просто показать картину, а побудить детей к размышлению: что хотел сказать художник? Какие чувства вызывает это произведение? Как эта тема связана с нашей жизнью?

И, наконец, необходимо уделять внимание знакомству с местной культурой. Посещение местных музеев, галерей и культурных центров, встречи с местными художниками, музыкантами, писателями и другими деятелями культуры позволяют детям ощутить связь со своим сообществом и почувствовать себя частью культурной жизни. Данные мероприятия способствуют формированию чувства гордости за свою родину, уважения к традициям и осознания себя как наследников богатого культурного наследия. Знакомство с местными талантами вдохновляет детей на собственные творческие эксперименты и стимулирует интерес к изучению истории и культуры своего края [4].

В процессе приобщения детей дошкольного возраста к современной культуре могут возникнуть определенные сложности, требующие внимания и активного решения для достижения наилучших результатов. Одной из ключевых проблем является ограниченный доступ к современным технологиям и ресурсам. Не все детские сады и семьи располагают необходимым оборудованием и доступом к интернету, создавая неравенство возможностей. Для решения этой проблемы необходимо активно привлекать спонсорскую помощь, участвовать в грантовых программах, создавать партнерства с культурными организациями и использовать бесплатные ресурсы.

Другая серьезная проблема – недостаточная подготовка педагогов к использованию инновационных методов. Не все обладают необходимыми знаниями и навыками для эффективного внедрения цифровых технологий и современных подходов в образовательный процесс. Решением здесь является организация регулярных курсов повышения квалификации, разработка методических пособий, обмен опытом между педагогами и привлечение экспертов в области цифровых технологий и искусства. Необходимо создать поддерживающую среду, где педагоги смогут учиться, делиться опытом и получать консультации специалистов [5].

Сопротивление родителей новым подходам также может стать препятствием. Некоторые родители могут скептически относиться к использованию цифровых технологий в образовании, предпочитая традиционные методы. Важно информировать родителей о преимуществах инновационных методов, вовлекать их в образовательный процесс через совместные мероприятия, предоставлять им возможность получить образование в области цифровых технологий и обеспечивать открытый диалог, учитывая их мнение при разработке образовательных программ.

Наконец, необходимо учитывать риски, связанные с использованием цифровых технологий. Чрезмерное увлечение устройствами может привести к проблемам со здоровьем, социальной изоляции и подверженности нежелательному контенту. Важно устанавливать ограничения по времени использования устройств, выбирать безопасный контент, обучать детей правилам безопасного поведения в интернете и поощрять активный образ жизни и социальные взаимодействия. Комплексный подход, включающий сотрудничество всех заинтересованных сторон, позволит обеспечить полноценное и увлекательное знакомство детей с современной культурой, минимизируя риски и максимизируя пользу. Главное – помнить, что цель не просто передать знания, а пробудить интерес к искусству и научить детей видеть мир вокруг себя во всем его многообразии и красоте.

Литература

1. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ / К. Ю. Белая. – Москва : Сфера, 2004. – 64 с.

2. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.

3. Деркунская, В. А. Проектная деятельность дошкольников / В. А. Деркунская. – Москва : Центр педагогического образования, 2012. – 80 с.

4. Казакова, Е. И. Педагогические технологии : учебное пособие / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 304 с.

5. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : учебно-методическое

пособие для воспитателей и педагогов дополнительного образования. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 160 с.

УДК 376.37

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. С. Салахова[1] – магистрант
Е. Э. Артемова[2] – профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», декан факультета «Клиническая и специальная психология», канд. пед. наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия
[1]amaliyasalakh@gmail.com
[2]artemovaee@mgppu.ru

Аннотация. Успешное освоение школьной программы напрямую зависит от сформированности высших психических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия, речи. Перечисленные функции являются базовыми предпосылками для формирования процессов чтения и письма. Авторы отмечают, что при общем недоразвитии речи наблюдается низкий уровень развития познавательных процессов и недоразвитие речевых компонентов. Эти факторы могут стать причиной возникновения таких нарушений письменной речи, как дислексия и дисграфия.

Ключевые слова: высшие психические функции, общее недоразвитие речи, готовность к школьному обучению.

Понятие «готовность к школьному обучению» подразумевает сформированность высших психических функций, таких как внимание, память, мышление, восприятие. Также у ребенка должны быть развита речевая система: фонематические процессы, грамматический строй, лексический строй речи и связная речь. Именно эти компоненты являются базой для овладения грамотой – процессами чтения и письма.

Среди детей дошкольного возраста распространено такое речевое нарушение, как общее недоразвитие речи. Для детей с данным речевым расстройством характерна несформированность познавательных процессов и недоразвитие речи. Соответственно, в дальнейшем процесс усвоения школьной программы усложняется в силу имеющихся нарушений. Таким образом, возникает необходимость провести исследование уровня готовности к школьному обучению среди дошкольников с общим недоразвитием речи. Полученные результаты позволят разработать коррекционную логопедическую методику, которая позволит предотвратить возникновение таких расстройств письменной речи, как дисграфия и дислексия (нарушение освоения процессами чтения и письма).

На основе изучения литературных источников, посвященных обследованию уровня готовности к школьному обучению, мы разработали методику обследования для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Диагностика опирается на труды таких авторов, как Ю.А. Афонькина, Т.В. Белова, Т.Э. Белотелова, О.Е. Борисова, Б.С. Волков, Н.В. Волкова, Л.Е. Журова, Е.Э. Кочурова, Е.В. Мазанова, В.А. Солнцева, Л.С. Цветкова. Методика включает 2 диагностических блока: психологический и логопедический блок. В психологическом блоке предложена серия заданий на изучение сформированности мышления, внимания, памяти и восприятия. В логопедическом блоке представлены задание на изучение развития фонематических процессов, лексического и грамматического строя речи, а также связной речи [1-5].

Психологический блок. Для изучения уровня развития мышления была подобрана серия заданий на обследование словесно-логического мышления, операции обобщения и

классификации. Для исследования возможностей памяти представлены задания на обследование объема слухоречевой кратковременной памяти, состояния образной (зрительной) памяти. Для определения уровня сформированности внимания мы подобрали задания на обследование концентрации, устойчивости и переключения внимания. Для оценки состояния восприятия в методику включены задания на исследование степени сформированности пространственного восприятия, на изучение уровня развития восприятия формы предметов, обследование сформированности слухового восприятия.

Логопедический блок. Для обследования состояния фонематических процессов были подобраны задания на исследование сохранности фонематического слуха, изучение состояния фонематического анализа и синтеза, а также уровня сформированности фонематических представлений. Для обследования лексического строя речи были включены задания на оценку сформированности словаря существительных: обобщающий понятий, лексических групп; а также на оценку словаря прилагательных и глаголов. Для обследования грамматического строя речи в методике представлены задания на исследование навыков словообразования и словоизменения, дифференциации значения предлогов. Для обследования связной речи предлагается пересказ прослушанного текста.

Обследование уровня готовности к школьному обучению проводилось на базе ГБОУ «Школа № 2100». В диагностике проняло участие 10 человек подготовительной группы с общим недоразвитием речи (3 уровнем речевого развития).

Первая серия заданий была на исследование сформированности мыслительных операций. Мы отметили, что у большинства детей имеется недоразвитие словесно-логического мышления, так как возникали трудности при определении правильной последовательности сюжетных картин или при аргументировании своего выбора (после выстраивания определенной последовательности). У детей нарушена мыслительная операция обобщения, половина выборки не справилась с определением четвертого лишнего предмета в ряду. Также у обследуемых недоразвитие способности классифицировать, при выполнении задания возникали сложности при распределении предметов по лексическим группам. Таким образом, у большей половины детей отмечена высокая степень недоразвития мыслительных операций.

Вторая серия заданий была на исследование сформированности различных видов памяти. Мы выявили у детей сниженный объем слухоречевой кратковременной памяти, т.к. половина группы не справилась с запоминанием ряда из 10 слов (после пятого предъявления только половина обучающихся смогла воспроизвести от 8 до 10 слов). Состояние зрительной памяти также оказалось нарушенным, большая часть детей столкнулась с трудностями запоминания изображений (им необходимо было запомнить 10 хаотично расположенных картин с изображениями предметов, а затем воспроизвести те предметы, которые им удалось запомнить). Таким образом, мы видим, что почти у всей группы обследуемых наблюдается высокая степень нарушения сформированности слухоречевой и зрительной памяти.

При обследовании состояния концентрации внимания почти вся группа показала высокие результаты выполнения задания. Показатель устойчивости внимания оказался низким почти у всей выборки обследуемых. Также нами было отмечено, что почти все дошкольники имеют высокий уровень сформированности переключаемости внимания. Следовательно, компоненты внимания нарушены почти у всей выборки обследуемых.

При оценке пространственного восприятия только половина группы продемонстрировала высокие результаты. Остальные дети сталкивались с трудностями при закрашивании клеток на листе по инструкции. Почти вся выборка имеет высокий уровень сформированности развития восприятия формы предметов, так как 9 человек из 10 смогли обнаружить и назвать наложенные друг на друга предметы. Далее мы отметили низкий уровень сформированности слухового восприятия у дошкольников, так как возникали трудности либо при определении числа прослушанных ритмов, либо при воспроизведении их за экспериментатором. Мы видим, что у всех обследуемых обнаружено нарушение слухового и пространственного восприятия.

При обследовании сохранности фонематического слуха мы обнаружили, что у всех детей он нарушен в легкой и средней степени. У обследуемых возникали трудности при воспроизведении прослушанного ряда оппозиционных слогов. У всех обучающихся была также отмечена несформированность операции фонематического анализа, дети не справились с определением последовательности звуков в словах. Далее мы обнаружили у обследуемых несформированность операции и фонематического синтеза, о чем свидетельствовали трудности при объединении звуков в слова. При изучении состояния фонематических представлений большинство обследуемых продемонстрировало неумение подбирать слова на заданную фонему. Таким образом, у обследуемых отмечается нарушение всех фонематических процессов.

При обследовании состояния лексического строя речи мы отметили недостаточный уровень сформированности обобщающих понятий. Дети сталкивались с трудностями при дополнении ряда по определенной лексической группе. Также у детей недостаточно развит словарь прилагательных, так как многие обучающиеся затруднялись при подборе признаков к предметам. При подборе действий к предметам и объектам почти вся группа справилась с заданием, что говорит о высоком уровне словаря глаголов. Следовательно, почти у всей группы обследуемых обнаружена легкая степень нарушения лексического строя речи.

При изучении сформированности грамматического строя речи нами было обнаружено недоразвитие как словообразования, так и словоизменения. Трудности вызвали задания на образование уменьшительно-ласкательной формы существительных, на образование названий детенышей животных, на образование относительных и притяжательных прилагательных. Также вся группа не справилась с изменением формы существительного единственного числа именительного падежа в форму множественного числа именительного падежа. У половины обследуемых наблюдается несформированность дифференции значений простых и сложных предлогов. Ошибки при выполнении задания были связаны с неправильным пониманием значения предлогов и с отсутствием сложных предлогов в речи. Все дошкольники успешно справились с заданиями на образование косвенных падежей существительных, а также на изменение формы времени и числа глаголов. Мы пришли к следующему результату: почти у всех участников обследования наблюдается легкая степень нарушения сформированности грамматического строя речи.

При обследовании связной речи обследуемым было предложено прослушать текст, затем пересказать его. Вся группа не справилась с заданием: дети не смогли составить рассказ ни после второго прочтения экспериментатором рассказа, ни по наводящим вопросам. Следовательно, вся выборка обследуемых имеет высокую степень нарушения сформированности связной речи.

Для анализа полученных результатов мы провели вычисление коэффициента успешности, который позволил оценить успешность выполнения заданий по всем блокам диагностики. Рассчитанный нами коэффициент позволил выделить 3 группы в зависимости от уровня готовности к школьному обучению: с высоким, средним и низком уровнем. Полученные результаты обследования подвели нас к выводу, что все участники эксперимента имеют общий уровень готовности к школе – средний уровень.

Таким образом, результаты диагностического обследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной логопедической работы по развитию уровня готовности к школьному обучению. Коррекционные занятия позволят сократить риски возникновения трудностей в дальнейшем при освоении чтения и письма.

Литература

1. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5-7 лет / авт.-сост.: Ю. А. Афонькина, Т. Э. Белотелова, О. Е. Борисова. – Волгоград : Издательство «Учитель», 2020. – 32 с.

2. Белова, Т. В. Готов ли ребенок к обучению в первом классе? Определение психологической готовности ребенка к школе / Т. В. Белова, В. А. Солнцева. – Москва : Ювента, 2005. – 64 с.

3. Журова, Л. Е. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению в школе и методические рекомендации по преодолению выявленных трудностей / Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова. – Москва : Вентана – Граф, 2014. – 23 с.

4. Мазанова, Е. В. Обследование речи детей 6-7 лет с ОНР : методические указания и картинный материал для проведения обследования в подготовительной к школе группе ДОУ / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ, 2014 – 64 с.

5. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Изд. 4-е., испр. и доп. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Л. Ю. Скитневская – преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», г. Новокузнецк, Россия
SkitnevskayaL@ya.ru

Аннотация. В современном мире, ориентированном на практическое применение знаний и умений, функциональная грамотность становится ключевым фактором успешной адаптации и самореализации личности. Ключевую роль в развитии базовых навыков, необходимых для социализации, играет эмоциональный интеллект, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации и самореализации личности в мире. Старший дошкольный возраст – это сензитивный период для формирования предпосылок функциональной грамотности и развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, предпосылки функциональной грамотности, старший дошкольный возраст

В современных условиях модернизации образования особую актуальность приобретает формирование функциональной грамотности. Проблема формирования функциональной грамотности рассматривается многими учеными. Однако, понятие «функциональная грамотность» в настоящее время трактуется неоднозначно.

Н. Ф. Виноградова считает, что функциональная грамотность – это базовое образование личности, которое позволяет его системное практическое использование.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин описывают функциональную грамотность как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

А. А. Леонтьев определял функциональную грамотность как способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [1].

Международные сравнительные исследования в области образования показывают, что сильной стороной российских обучающихся является овладение предметными знаниями на уровне их воспроизведения или применения в знакомой учебной ситуации, но у них возникают трудности в применении этих знаний в ситуациях незнакомых, приближенных к жизненным [2].

Формирование функциональной грамотности возможно с начального общего образования, а в дошкольном образовании речь идет о формировании лишь предпосылок, то есть базовой основы чтения, письма, математики, что в дальнейшем позволит будущему школьнику успешно освоить эти навыки и применять их в жизни, быть самостоятельным, адаптироваться к окружающей среде и требованиям общества.

В немногочисленных работах, посвященных формированию функциональной грамотности в период дошкольного детства, исследователи (Р. И. Браун, Г. Х. Вахитова, С. В. Гайченко, И. Г. Галянт и др.) отмечают, что успех развития функциональной грамотности у обучающихся начальной школы зависит от того, какие личностные качества и навыки у них развивали в дошкольном возрасте.

М. В. Савченко относительно дошкольного возраста «функциональную грамотность» определяет, как ценностное отношение дошкольника, включающего такие качества, как: критическое мышление, творческие способности, групповая работа и способность к общению.

Исследовательница И. Г. Галянт отмечает, что развитие творческих, информационных, коммуникативных и социальных компетенций на этапе дошкольного детства является основой функционально грамотного поведения в будущем [3].

В обосновании структуры функциональной грамотности личности, используемом во многих исследованиях, прослеживается опора на компетентностный подход. Этот выбор обусловлен тем, что современное образование, как показано в работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. А. Петровской и других ученых, ориентировано на формирование определенных профессиональных компетенций. В дошкольном возрасте компетентностный подход имеет иное значение: он способствует формированию у детей такого компетентного поведения, которое обеспечит им спешность в дальнейшей учебе и жизни.

Принимая во внимание, что компетентность, по мнению психологов Дж. Равена, Ю. Г. Татура и др [4] объединяет когнитивные, мотивационные и эмоциональные аспекты, можно заключить, что функционально грамотное поведение определяется деятельностью, а с другой стороны – ценностными ориентациями, которые либо поддерживают и стимулируют ее реализацию, вызывая положительные эмоции и желания продолжать обучение, либо препятствуют ей, приводя к негативным переживаниям и потере интереса.

Формирование предпосылок функциональной грамотности дошкольников ведет к развитию позитивных личностных качеств и установок в процессе обучения.

Современное дошкольное образование стремиться к тому, чтобы ребенок вырос социально адаптированным, грамотным и всесторонне развитым человеком. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает ряд требований к результатам освоения образовательной программы дошкольного образования в виде целевых ориентиров, которые выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. Предполагается, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок будет уметь общаться со взрослыми и сверстниками, взаимодействовать, понимать и учитывать интересы других людей, разрешать конфликты, регулировать свое поведение, обосновывать свои ценности, применять накопленный опыт, принимать собственные решения, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности, планировать свои действия и демонстрировать готовность к школьному обучению [5].

Однако, современные дошкольники, живущие в эпоху цифровизации, все чаще испытывают трудности в эффективном выражении своих мыслей, чувств и понимании чувств других людей, что препятствует построению позитивных отношений, затрудняет социализацию и активное участие в общественной жизни. Недостаток самоконтроля и критического мышления затрудняет анализ ситуаций, принятие обоснованных решений и эффективное решение проблем, а недостаток эмоциональной устойчивости и гибкости затрудняет адаптацию к новым условиям и быстро меняющимся требованиям.

Это указывает на необходимость формирования не только предпосылок функциональной грамотности, но и развития эмоционального интеллекта.

П. Сэловей и Дж. Мейер «эмоциональный интеллект» понимают, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [6].

Д. Гоулмен основал свою модель на ранних представлениях П. Сэловея и Дж. Мейера, но добавил к выделенным ими компонентам еще несколько, а именно энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым он соединил когнитивные способности, входившие в модель П. Сэловея и Дж. Мейера, с личностными характеристиками [6].

Целенаправленная работа по развитию эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, включающая использование разнообразных методов и приемов, поможет сформировать у детей необходимые предпосылки функциональной грамотности, что создаст прочный фундамент для дальнейшего успешного обучения и адаптации к жизни.

В исследовании международной программы по оценке образовательных достижений PISA, в качестве основных составляющих содержательной области функциональной грамотности выделены: читательская, математическая, естественнонаучная, финансовая грамотность и глобальные компетенции [2].

А. И. Савенков считает, что из четырех основных отраслей функциональной грамотности читательская грамотность является основным, ведущим элементом.

В PISA читательская грамотность определяется как способность понимать, использовать, оценивать и анализировать тексты, а также готовность взаимодействовать с ними для достижения собственных целей.

В дошкольном возрасте, важно уделять внимание не только обучению чтению, но и говоря о формировании предпосылок читательской грамотности, осмысленному восприятию и пониманию текста. Эмоциональный интеллект помогает лучше воспринимать прочитанное, проникать в чувства и мотивы персонажей. Дошкольник, слушая литературное произведение, часто ощущает связь с сюжетом, сопереживает героям, осознает их эмоциональное состояние. Задача педагога не просто эмоционально прочитать произведение, а вовлечь дошкольника в процесс обсуждения поступков персонажей с точки зрения норм поведения, нравственных качеств. В процессе слушания и обсуждения старший дошкольник учится понимать причины тех или иных действий и их последствия, оценивать информацию, в том числе и с позиции автора.

О. В. Чиндилова разработала прием «Диалог с автором», который помогает формировать предпосылки читательской грамотности и оказывает большое воздействие на развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников, побуждая их задуматься о чувствах, настроения героев, мотивах поступков героев, осознавая и свои собственные эмоции. Обсуждение сложных ситуаций в произведении побуждает детей искать конструктивные способы их решения, а в дальнейшем не бояться применять похожие способы выхода из различных ситуаций в реальной жизни, понимая последствия своих решений. В ходе обсуждений произведения дошкольники часто делятся своими переживаниями, возникающими в процессе чтения или слушания, что помогает им лучше осознавать, выражать свои эмоции и осваивать навыки саморегуляции.

Рассматривая компоненты эмоционального интеллекта Д. Гоулмена (самосознание, самоконтроль, социальное понимание, управление взаимоотношениями) можно подчеркнуть их большое значение для облегчения процесса обучения и повышения эффективности формирования предпосылок математической, естественнонаучной и финансовой грамотности.

Овладение самосознанием помогает дошкольнику определить, какие знания и задания даются ему легко, а какие требуют больше усилий, а умение контролировать и управлять собственными эмоциями и желаниями позволяет лучше сосредотачиваться на решении поставленной задачи. Умение не сдаваться при возникновении затруднений, проявлять

самоконтроль позволяет продолжать искать верное решение, а умение анализировать свои ошибки и извлекать из них уроки, помогает применять полученный опыт для решения новых жизненных задач.

Большое влияние эмоциональный интеллект оказывает и на развитие критического мышления, позволяя анализировать информацию и принимать решения без влияния сиюминутного эмоционального порыва. Благодаря сформированным предпосылкам функциональной грамотности и эмоциональному интеллекту дошкольник учится не бояться высказывать свои мысли и чувства, даже если они не совпадают с общепринятым мнением и объективно оспаривать чужие утверждения.

Развивая социальное понимание и умение управлять взаимоотношениями, учитывая собственные интересы и интересы других людей, дошкольник учится создавать гармоничные и продуктивные отношения. Ребенок, обладающий эмпатией, сможет лучше понять, почему другой человек настаивает на своей версии событий, даже если она кажется неверной и нелогичной.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта является одним из ключевых факторов в формировании предпосылок функциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста, создавая прочную основу для успешного обучения, социальной адаптации и самореализации ребенка в современном мире.

Литература

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 13-33.

3. Савченко, М. В. Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста / М. В. Савченко // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31030 (дата обращения: 29.04.2025).

4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с анг. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/ (дата обращения: 25.04.2025).

6. Дегтярев, А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии / А. В. Дегтярев // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 170-180.

УДК 376.159

ВЛИЯНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

А. А. Скрипец[1]– студент
М. И. Бекирова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]soboromuro@mail.ru
[2]bekirova.merem@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования, посвященного изучению влияния сенсорной интеграции на развитие речи у детей с моторной алалией. Целью исследования является описание того, как различные сенсорные стимулы могут способствовать стимуляции речевого развития и активизации речевых центров для улучшения коммуникативных навыков у детей с моторной алалией. В работе использовались методы системного анализа научной литературы, обобщения теоретических подходов и сравнительного анализа данных. Было выяснено, что сенсорная интеграция способствует активизации речевых центров у детей с моторной алалией. На основе полученных данных сделан вывод о необходимости включения сенсорно-интегративных методик в комплексную коррекционную работу.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, моторная алалия, стимуляция речевого развития, моторная алалия, дети с нарушениями речи

Моторная алалия представляет собой тяжелое речевое расстройство, обусловленное органическим поражением корковых структур, ответственных за программирование и реализацию речевой деятельности. Современные исследования показывают, что у детей с моторной алалией нередко наблюдаются сопутствующие трудности в сенсорной обработке информации, что усугубляет речевой дефицит. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение роли сенсорной интеграции в коррекции речевых нарушений.

Сенсорная интеграция – это процесс организации и интерпретации сенсорных сигналов, поступающих от различных анализаторов, для формирования адекватного поведения и адаптивных реакций. Нарушения этого процесса могут влиять на развитие речи, поскольку речевая функция формируется на основе мультимодального восприятия (слухового, тактильного, проприоцептивного и др.). Включение методов сенсорной интеграции в коррекционную работу с детьми, страдающими моторной алалией, может способствовать преодолению не только речевых, но и сопутствующих когнитивных и двигательных трудностей.

Целью данного исследования является описание того, как различные сенсорные стимулы могут способствовать стимуляции речевого развития и активизации речевых центров для улучшения коммуникативных навыков у детей с моторной алалией.

Объект исследования: дети дошкольного возраста с моторной алалией.

Предмет исследования: влияния сенсорной интеграции на активизацию речевых зон мозга (зона Брока, премоторная кора).

Современные исследования показывают, что сенсорная интеграция может значительно влиять на преодоление речевых нарушений за счет стимуляции нейропластичности и улучшения взаимодействия сенсорных и моторных систем.

В рамках исследования был проведен системный анализ научной литературы, посвященной проблемам моторной алалии и методам сенсорной интеграции. Использовались теоретический анализ, сравнительный анализ и метод обобщения теоретических подходов. Основное внимание уделялось исследованиями, в которых рассматривались механизмы влияния сенсорной стимуляции на активизацию зон коры головного мозга, улучшение

фонематического восприятия и развитие моторных функций, связанных с речью. Виды сенсорной интеграции указаны в таблице ниже.

Таблица – Виды сенсорной интеграции

№	Вид сенсорной интеграции	Основные функции	Примеры проявления
1	Тактильная	Обеспечивает ощущения: осязание, давление, фактура, температура, боль.	Различение гладких/шершавых поверхностей, реакция на холод/тепло.
2	Вестибулярная	Контроль положения тела в пространстве, баланс, скорость и направление движения.	Удержание равновесия на качелях, катание на каруселях.
3	Проприоцептивная	Дает информацию о положении частей тела, их движении и мышечном напряжении.	Осознание позы без зрительного контроля (например, закрыв глаза поднять руку).
4	Обонятельная	Различение запахов: приятные, неприятные, пищевые, опасные	Реакция на запах еды, химических веществ, цветов
5	Слуховая	Анализ звуковых сигналов: громкость, высота тона, направление, тембр.	Различение голосов, реакция на тихий/громкий звук, локализация источника шума.
6	Зрительная	Восприятие объектов, их формы, цвета, движения, расстояния.	Чтение, различение цветов, отслеживание движущихся предметов.

В ходе коррекционной работы можно комбинировать различные виды сенсорного восприятия, например вестибулярно-тактильная стимуляция связывает движение и тактильные ощущения, например, через катание на животе по массажному коврику и раскачивание, проприоцептивно-слуховая синхронизация объединяет мышечный контроль и слуховое восприятие, как в случае хлопков в ладоши в ритм музыки с закрытыми глазами, а тактильно-зрительная интеграция позволяет использовать осязание для идентификации объектов, например, в игре "Волшебный мешочек", где нужно ощупывать фигуры и сопоставлять их с визуальными образами.

И.В. Игнатьев и Н.В. Орехова считают, что «сенсорная интеграция развивается в определённой последовательности – от самовосприятия к восприятию внешнего мира. Основная идея сенсорной интеграции заключается в том, что впечатления от собственного тела (тактильные, проприоцептивные и вестибулярные) являются основой для приобретения и накопления сенсорного опыта, а также для общего развития личности. Сенсорная интеграция способствует активному восприятию (перцепции), эмоциональному участию (эмоциям), мотивации деятельности (эмоциям), планированию действий (осознанию) и выполнению действий (осознанию)» [1, с. 165].

И.В. Игнатьев и Н.В. Орехова подчёркивают, «что у детей с алалией, помимо проблем с речью, наблюдаются и другие симптомы, такие как трудности с концентрацией внимания и его фокусировкой на определённой задаче; проблемы со слуховым и зрительным восприятием; неспособность объединять информацию, получаемую от разных органов чувств; дисбаланс между процессами возбуждения и торможения в нервной системе; эмоциональная нестабильность; склонность к невротическим реакциям» [1, с. 166].

М.А. Городилова, Е.Н. Колеватова, И.А. Топонарь и Н.А. Осипова подчёркивают, что «цель элементов метода сенсорной интеграции – это комплексное воздействие на двигательные функции и когнитивные способности ребёнка в процессе простых и понятных занятий, а также увлекательных игр, направленных на развитие сенсорных систем (вестибулярной, проприоцептивной, тактильной, зрительной и слуховой). Применение специальных инструментов сенсорной интеграции, таких как подвижные игры и

двигательные упражнения, а также познавательные задания, поможет детям с особенностями в развитии получить недостающий сенсорный опыт» [2, с. 23].

А.Е. Поливанова полагает, что важно обеспечить ребёнку достаточное количество сенсорных, тактильных и проприоцептивных стимулов, чтобы обеспечить нормальное функционирование центральной нервной системы [3].

По мнению А.Е. Поливановой, «успешная сенсорная интеграция у детей приводит к развитию определённых навыков, а именно к способности концентрироваться и выполнять несколько задач одновременно; умению регулировать тонус и сохранять равновесие; координации движений и положения тела; развитию мелкой моторики. Опыт, полученный Поливановой, показывает, что эти навыки положительно влияют на поведение, внимание и речь детей, а также способствуют развитию навыков чтения и письма» [3, с. 52].

В своей работе Ю.В. Юдина подчёркивает, что «детям проще выполнять задания, если они подкреплены дополнительными мотивами. Кроме того, Юдина считает, что необходимо стимулировать их интерес к обучению, принимая во внимание их эмоциональное состояния. Это мнение подтверждает, что использование сенсорной интеграции являются эффективным инструментом к формированию предпосылок речевой деятельности» [4, с. 140].

Л.В. Ткаченко считает, что метод сенсорной интеграции помогает детям с моторной алалией решать ряд задач: развивает и улучшает различные виды восприятия, расширяет чувственный опыт ребёнка, формирует осознание положения тела в пространстве, способствует развитию крупной и мелкой моторики. Кроме того, данный метод стабилизирует эмоциональное состояние, снижая беспокойство и тревожность, вызывая положительные эмоции, а также корректирует поведение, обучая детей осмысленным действиям и адаптивным реакциям на ситуации [5].

Исходя из вышесказанного можно заключить, что в научных кругах сложилось мнение, что сенсорная интеграция является ключевым фактором в развитии речи у детей с моторной алалией. Все научные подходы в целом схожи, они дополняют и расширяют друг друга, открывая целостную картину данного метода. Все сходятся во мнении, что комплексное воздействие и сенсорная интеграция являются основополагающими для успешной коррекционной работы.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о значительном влиянии сенсорной интеграции на развитие речи у детей с моторной алалией. Нормализация сенсорной обработки способствует активизации речевых центров, в том числе центра Брока, отвечающего за моторную функцию речевой деятельности. Сенсорная интеграция, благодаря многомерному воздействию, способствует улучшению эмоционального состояния детей, вызывает интерес к различным сенсорным стимулам и, как следствие, способствует развитию речевой деятельности. Полученные данные подтверждают необходимость включения сенсорно-интегративных методик в комплексную коррекционную работу с данной категорией детей. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку индивидуальных программ сенсорной интеграции с учетом степени и специфики речевых нарушений при моторной алалии.

Литература

1. Игнатьев, И. В. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи / И. В. Игнатьев, Н. В. Орехова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2023. – Т. 3. – С. 164-169.

2. Междисциплинарный подход в применении элементов метода сенсорной интеграции для детей с особенностями развития / М. А. Городилова, Е. Н. Колеватова, И. А. Топонарь, Н. А. Осипова // Ямальский вестник. – 2021. – № 4(24). – С. 21-24.

3. Поливанова, А. Е. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А. Е. Поливанова // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2022. – № 3(45). – С. 50-53.

4. Юдина, Ю. В. Формирование предпосылок речевой деятельности у дошкольников с моторной алалией / Ю. В. Юдина // Актуальные вопросы современной науки : сборник трудов по материалам XIV Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ, Уфа, 13 ноября 2023 года. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2023. – С. 136-140.

5. Ткаченко, Л. В. Сенсорная интеграция. Дисфункция сенсорной интеграции / Л. В. Ткаченко // Воспитание и дополнительное образование. – 2021. – № 4(83). – С. 49-51.

УДК 376:37.018.1

ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А. А. Скрипец[1]– студент
Ф. Р. Якубова[2] – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]soboromuro@mail.ru
[2]kakao1994@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход к семейному воспитанию детей с нарушениями речи. Описывается роль и взаимодействие различных специалистов в развитии ребёнка как ключ к эффективному семейному воспитанию детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: семейное воспитание, дети с нарушениями речи, комплексный подход, взаимодействие специалистов, межведомственное взаимодействие в образовании

В современном обществе всё большее внимание уделяется вопросам семейного воспитания детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с нарушениями речи. Успех в их развитии и адаптации в социуме во многом зависит от межведомственного взаимодействия и комплексного подхода, который включает в себя взаимодействие различных специалистов: медицинских работников, психологов, логопедов, дефектологов, воспитателей и социальных работников. Данная статья посвящена исследованию роли и взаимодействия различных специалистов в процессе семейного воспитания детей с нарушениями речи.

Семейное воспитание играет важную роль в развитии ребёнка с нарушениями речи. Однако на пути к успешной коррекции у родителей нередко возникают трудности и препятствия, именно поэтому комплексный подход, объединяющий усилия медицинских работников, психологов, логопедов, дефектологов, воспитателей и социальных работников, способствует более эффективному преодолению речевых нарушений и гармоничному развитию ребёнка [1].

Комплексный подход к семейному воспитанию детей с нарушениями речи предполагает совместную работу родителей, педагогов и специалистов различных областей. Такой подход позволяет создать оптимальные условия для развития ребёнка и преодоления речевых нарушений.

В статье Г. С. Литвиненко термин «межведомственное взаимодействие» используется в психолого-педагогической практике наряду с термином «социальное партнерство». Под социальным партнерством при этом рассматривается система отношений между представителями различных учреждений, а также разработка механизмов их согласования и реализации [2, с. 97].

Д. М. Агирбова, А. А. Бисултанова, З. Ш. Расумов полагает, что «успешность реализации инклюзивного образования напрямую зависит от нескольких взаимосвязанных

факторов. Во-первых, это создание физически доступной среды, учитывающей особенности детей с различными ОП: архитектурные решения, специальное оборудование, адаптированные учебные материалы. Проблема здесь не только в наличии необходимых ресурсов, но и в их правильном использовании, в создании комфортной и стимулирующей обстановки. Важно понимать, что доступность – это не только физический комфорт, но и доступность информации, методических материалов и различных форм взаимодействия» [3, с. 193].

Каждый специалист, участвующий в семейном воспитании ребёнка с нарушениями речи, вносит свой вклад в его гармоничное развитие через систему межведомственного взаимодействия. Рассмотрим роль основных специалистов (см. таблицу ниже).

Таблица – Роль специалистов в семейном воспитании детей с нарушениями речи

№	Специалист	Роль
1	Медицинские работники	Проводят диагностику и лечение речевых нарушений, назначают медикаментозное лечение, физиотерапию, массаж и другие процедуры для улучшения речи.
2	Психологи	Помогают ребенку адаптироваться к своему состоянию, преодолевать страхи и неуверенность, развивать коммуникативные навыки, работают с родителями.
3	Логопеды	Занимаются коррекцией речевых нарушений, разрабатывают индивидуальные программы занятий, используют методики для улучшения речи.
4	Дефектологи	Помогают развить когнитивные функции (внимание, память, мышление), работают над моторикой и координацией движений.
5	Воспитатели	Организуют занятия на развитие речи, мышления, внимания и других когнитивных функций, помогают ребенку адаптироваться к коллективу.
6	Социальные работники	Помогают ребенку и его семье адаптироваться к жизни с нарушением речи, преодолевать социальные и психологические проблемы, организуют поддержку в межведомственном взаимодействии с различными организациями и учреждениями.

Комплексный подход к семейному воспитанию детей с нарушениями речи предполагает взаимодействие всех специалистов, участвующих в этом процессе. О. А. Дубровина, А. А. Солдатов выделили основные аспекты этого взаимодействия:

1. Планирование и координация работы. Специалисты должны планировать свою работу, учитывая индивидуальные особенности ребёнка и его семьи. Они должны координировать свои действия, чтобы избежать дублирования усилий и обеспечить комплексный подход к воспитанию.

2. Обмен информацией. Специалисты должны обмениваться информацией о состоянии ребёнка, его прогрессе и проблемах. Это позволяет им лучше понимать потребности ребёнка и адаптировать свои методики и приёмы.

3. Совместные занятия. Специалисты могут проводить совместные занятия с ребёнком, чтобы показать ему, как работают разные методики и приёмы. Это помогает ребёнку лучше понять, что от него требуется, и мотивирует его к занятиям.

4. Поддержка и мотивация. Специалисты должны поддерживать ребёнка и его семью, помогать им преодолевать трудности и сохранять мотивацию к занятиям. Они также должны мотивировать ребёнка к занятиям, показывая ему, как они могут помочь ему преодолеть речевые нарушения [4].

Т. Д. Молодцова отмечает, что за счет межведомственного взаимодействия можно решить медицинские, экономические, социально-профессиональные, психологические проблемы семей, воспитывающих детей с нарушениями речи [5].

Таким образом, комплексный подход к семейному воспитанию детей с нарушениями речи является эффективным способом преодоления речевых нарушений и гармоничного

развития ребёнка. Он предполагает взаимодействие специалист вносит свой вклад в развитие ребёнка, помогая ему преодолеть речевые нарушения, развить когнитивные функции, адаптироваться к жизни с нарушением речи и получить необходимую поддержку и помощь из различных источников.

Литература

1. Середа, О. Ю. Понятие семейного воспитания, детско-родительских отношений, нарушения семейного воспитания / О. Ю. Середа, Е. Е. Ревенко, К. С. Сазонова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: Актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 20 сентября 2023 года. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2023. – С. 65-70.

2. Литвиненко, Г. С. Межведомственное взаимодействие учреждений образования и культуры как условие формирования инклюзивного пространства / Г. С. Литвиненко, А. В. Макаров // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи : материалы IV-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 28 февраля 2020 года. – Таганрог : Южный федеральный университет, 2020. – С. 96-100.

3. Агирбова, Д. М. Создание доступной образовательной среды и подготовка педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями / Д. М. Агирбова, А. А. Бисултанова, З. Ш. Расумов // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 14, № 9(150). – С. 186-193.

4. Дубровина, О. А. Координация взаимодействия между основными участниками инклюзивного процесса / О. А. Дубровина, А. А. Солдатов // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи : материалы IV-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 28 февраля 2020 года. – Таганрог : Южный федеральный университет, 2020. – С. 468-471.

5. Молодцова, Т. Д. Диагностика проблем семьи, воспитывающей ребенка-инвалида / Т. Д. Молодцова // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи : материалы IV-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 28 февраля 2020 года. – Таганрог : Южный федеральный университет, 2020. – С. 236-241.

УДК 373.2.015.31:78

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 4 ЛЕТ

Ю. И. Скуратович – аспирант, старший преподаватель
кафедры общей и дошкольной педагогики
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь
yuliyaskuratovich@mail.ru

Аннотация. В статье уточнена сущность музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет. Обозначена важность развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет. Представлены организационно-педагогические условия развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет, от соблюдения которых может зависеть эффективность данного процесса.

Ключевые слова: музыка, музыкальное восприятие, развитие, организационно-педагогические условия, дети от 2 до 4 лет, сотрудничество с родителями, повышение

компетентности, субъекты образовательного процесса, разработка и реализация методического обеспечения

Современное социокультурное состояние общества диктует необходимость обновления содержания образовательного процесса, его ориентированность на личность, способную под руководством взрослого накапливать и реализовывать опыт познания и самопознания, опыт практической деятельности и творчества. Для детей от 2 до 4 лет особую значимость приобретает музыкальная деятельность, основным видом которой является музыкальное восприятие. В настоящее время в области музыкального восприятия широко известны труды Б. Асафьева, Е. Назайкинского, В. Медушевского, А. Климовицкого, М. Бонфельда и др.

В нашем исследовании под музыкальным восприятием у детей от 2 до 4 лет понимается основной вид музыкальной деятельности, заключающийся в мотивированном, эмоциональном и осмысленном постижении детьми доступных и привлекательных музыкальных интонаций и образов, активном проявлении своего отношения к ним в процессе различных видов музыкальной деятельности и коммуникации с использованием освоенных и предпочитаемых языков самовыражения [1, с. 48]. Определено, что музыкальное восприятие положительно воздействует на эмоционально-чувственную сферу, формирование личностных качеств, когнитивное развитие, эстетическое воспитание, возникновение предпосылок целостного музыкального развития, что актуализирует его развитие [2-6]. Возрастной диапазон от 2 до 4 лет по своим психофизиологическим, когнитивным и социально-психологическим особенностям наиболее благоприятен для развития музыкального восприятия.

В рамках развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет важно соблюдать организационно-педагогические условия, от которых может зависеть эффективность данного процесса (рисунок).

Рисунок – Организационно-педагогические условия
развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет

Создание единого образовательного пространства во взаимодействии учреждения дошкольного образования и семьи – первое и очень важное организационно-педагогическое условие развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет. Особое внимание уделяется сотрудничеству с законными представителями воспитанников от 2 до 4 лет, поскольку именно родители являются для детей наиболее значимыми взрослыми, с которыми они не только интенсивно взаимодействуют, но и проводят основное время жизни. Именно родители могут найти к ребенку нужный подход и привлечь его к музыкальной деятельности. Соответственно, родители должны быть активными соучастниками в деятельности по развитию музыкального восприятия детей. Им следует параллельно с

воспитателями дошкольного образования и музыкальными руководителями осуществлять развитие музыкального восприятия в домашних условиях.

Повышение компетентности воспитателей дошкольного образования, музыкальных руководителей и законных представителей воспитанников в области развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет – второе, не менее важное организационно-педагогическое условие. В рамках констатирующего этапа нашей экспериментальной работы было определено, что у субъектов образовательного процесса имеется ограниченное представление о сущности исследуемого феномена. Ввиду этого нами были проведены методические семинары для воспитателей дошкольного образования и музыкальных руководителей (темы: «Музыкальное восприятие как основной вид музыкальной деятельности детей от 2 до 4 лет», «Сущность и структура музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет», «Закономерности и принципы развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет», «Диагностическое обеспечение развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет», «Методика развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет»); а также для родителей (темы: «Музыкальное восприятие как основной вид музыкальной деятельности детей от 2 до 4 лет», «Развитие музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет»).

Методические семинары раскрывали теоретические основания и содержание методического обеспечения развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет. Были даны рекомендации по практическому использованию методического обеспечения. В рамках реализации воспитателями дошкольного образования и законными представителями воспитанников развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет следут осуществлять их индивидуальное консультирование в случае возникновения уточняющих вопросов, что будет способствовать укреплению конструктивного взаимодействия и сотрудничества.

Проведение методических семинаров способствует повышению осведомленности субъектов образовательного процесса в области развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет, что находит выражение в грамотной реализации данного процесса.

Разработка и реализация методического обеспечения развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет – третье организационно-педагогическое условие успешности исследуемого процесса. Основными составляющими методического обеспечения являются комплекс игровых музыкально-познавательных ситуаций для детей от 2 до 4 лет, наглядно-дидактический комплекс «Словарь для путешествия в сказочный мир музыки» и методические рекомендации, которые нашли отражение в пособии для педагогов дошкольного образования «Методика развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет».

Таким образом, выделенные организационно-педагогические условия развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет позволяют грамотно организовать данный процесс для эффективного совершенствования музыкального восприятия в единстве его структурных компонентов.

Литература

1. Скуратович, Ю. И. Сущность и структура музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет / Ю. И. Скуратович // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2024. – № 4. – С. 45-49.

2. Piro, J. J. The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students / J. J. Piro, C. Ortiz. – DOI: 10.1177/0305735608097248 // Psychology of Music. – 2009. – Vol. 37. – P. 325-347.

3. Southgate, D. E. The impact of music on childhood and adolescent achievement / D. E. Southgate, V. J. Roscigno. – DOI: 10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x // Social Science Quarterly. – 2009. – Vol. 90. – P. 4-21.

4. Moreno, S. Effect of music training on promoting preliteracy skills: preliminary causal evidence / S. Moreno, D. Friesen, E. Bialystok. – DOI: 10.1525/mp.2011.29.2.165 // Music perception. – 2011. – Vol. 29. – P. 165-172.

5. Influence of music training on language development a longitudinal study / O. Lorenzo, L. Herrera, M. Hernandez-Candelas [et al.]. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.200 // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 128. – P. 527-530.

6. Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: findings from the Longitudinal study of Australian children / K. E. Williams, M. S. Barrett, G. F. Welch [et al.]. – DOI: 10.1016/j.ecresq.2015.01.004 // Early Childhood Research Quarterly. – 2015. – Vol. 31. – P. 113-124.

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ

О. В. Смольникова – воспитатель
С. В. Семенова – воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр-детский сад №182», г. Краснодар, Россия
Lilya0887@mail.ru

Аннотация. Проблема взаимодействия педагога и родителей актуальна на сегодняшний день. Все родители разные, это взрослые люди, и к каждому надо найти определенный подход. Даже при очень хорошем воспитателе и прекрасном настроении детского сада множество причин порождают сложные отношения. При этом к счастью, большинство родителей и воспитателей понимают, что единственный правильный и лучший выход заключается в сотрудничестве. И сегодня мы с вами через определенные упражнения и задания попробуем овладеть приемами межличностного взаимодействия, осознать себя и особенности своей личности, которые проявляются в процессе общения.

Ключевые слова: семья, ценность, взаимодействие, родительские собрания

Вопрос о сотрудничестве семьи и дошкольных учреждений сейчас особенно актуален, т. к. система семейного воспитания претерпевает значительные изменения и сегодня приходится отмечать, что разрушение семьи в традиционном понимании усугубляет проблемы семейного воспитания.

Родители, доверяя свое любимое и часто единственное чадо детскому саду, надеются, что пребывание малыша в новом коллективе будет комфортным и радостным. Но, к сожалению, иногда надежды родителей оборачиваются разочарованием. Не потому ли, что зачастую родители и воспитатели просто не умеют прислушиваться друг к другу и встают по разные стороны баррикад? Это может происходить как по объективным, так и по субъективным причинам. Объективными причинами могут быть не столько недобросовестное отношение воспитателей к своему делу, или низкая квалификация, сколько не владение знаниями и навыками конструктивного общения. Педагогическое взаимодействие-согласованная деятельность педагогов и детей, направленная на достижение общих целей и результатов и решение важных задач [1]. Педагогическое взаимодействие сопровождается определенной энергией, проявляющейся со стороны участников, невозможна без процессов воздействия (открытым остается вопрос, всегда ли оправдано их применение), отражается в поступках и поведении детей, подростков, педагогов, родителей, складывается в памятные события, иногда формирует традиции, связанные с развитием коллектива, базируется на конкретных учебных действиях. В психолого-педагогических исследованиях преобладает тенденция выделения принципов обучения и воспитания отдельно, изолированно [2-4].

Поскольку мы рассматриваем деятельность педагога в контексте взаимодействия в целостном педагогическом процессе, то, соответственно, суть принципов в нашем подходе заключается в понимании этого понятия как исходных положений, в которых выявляются

общие требования к содержанию, методам организации педагогического взаимодействия. Итак, целесообразно рассматривать две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства учебно-воспитательной деятельностью. Неоправданно позитивное отношение возникает тогда, когда родители, отдавая ребенка в детский сад, думают о том, что детский сад «всему научит», а родителям ничего не нужно будет делать [5,6].

Современная ситуация в образовании предполагает активное участие родителей в педагогическом процессе. Сегодня они выступают социальными заказчиками содержания воспитательно-образовательной деятельности дошкольных и школьных учреждений. Современная наука постулирует именно равенство педагогов и родителей в общении, диалог между ними, который возможен только при восприятии сторонами друг друга на равных. Нужно заметить, что общение педагогов с родителями – это, прежде всего, общение профессиональное, целенаправленное содержательное. Формирование тесного взаимодействия между обучающимися, родителями и педагогами зависит прежде всего от того, как этот процесс складывается у взрослых. Родители и педагоги являются воспитателями одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным лишь тогда, когда они станут союзниками [7-9]. В основе этого союза – единство взглядов, выработанные общие цели и задачи, а также пути достижения намеченных результатов.

Индивидуальные беседы учителя с родителями помогают установить непосредственные контакты с каждым членом семьи учащегося, позволяют устранить отрицательные и укрепить положительные факторы в семейном воспитании дошкольника.

Такие встречи воспитателя с родителями происходят, как по инициативе родителей, так и по инициативе воспитателя. Беседы не должны сводиться к назиданиям и выговорам, не должны сопровождаться ожиданием неприятной встречи с учителем [10-12]. Беседы, являясь эффективным средством воздействия учителя на родителей, должны стать естественным видом связи родителей с педагогом.

Во время беседы важно расположить к себе родителей, завоевать доверие, вызвать на откровенность, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями [13]. Все это поможет лучше понять ребенка, найти наиболее верные способы решения проблем воспитания конкретной личности в семье и детском саду.

Нетрадиционные формы взаимодействия родителей и педагогов:

Мастер-классы обычно организуются с целью ознакомления родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя.

Деловые игры – форма коллективной творческой деятельности по изучению уровня сформированности педагогических умений участников. Методика ролевой игры предусматривает определение темы, состава участников, распределение ролей, предварительное обсуждение возможных позиций. При этом важно понимать, что варианты могут быть положительные и отрицательные.

Литература

1. Головинова, Г. Н. Семья – забота – общая / Г. Н. Головинова. – Москва : УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2010. – 136 с.

2. Гарбузов, В. И. Воспитание ребенка в семье. Советы психотерапевта / В. И. Гарбузов. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 296 с.

3. Антипова, Е. В. Модель взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей / Е. В. Антипова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 34-37.

4. Генкин, Б. М. Экономика и социология труда : учебник для вузов / Б. М. Генкин. – Москва : Норма, 2007. – 448 с.

5. Бабаева, Т. И. Развивающий потенциал традиций межвозрастного общения детей и взрослых в детском саду / Т. И. Бабаева, А. Г. Николаева // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 3. – С. 6-13.

6. Агавелян, М. Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями / М. Г. Агавелян, Е. Ю. Данилова, О. Г. Чечулина. – Москва : ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
7. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – Москва : Просвещение, 2011. – 158 с.
8. Бабунова, Е. С. Психология семьи и семейного воспитания : учебно-методический комплекс / Е. С. Бабунова. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 68 с.
9. Антипина, Г. А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ / Г. А. Антипова // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 12. – С. 88-94.
10. Безрукова, О. Н. Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ / О. Н. Безрукова // СОЦИС. – 2014. – № 1. – С. 66-81.
11. Березина, Т. А. Взаимодействие педагога с родителями как условие успешного социально-коммуникативного развития дошкольников / Т. А. Березина // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 8. – С. 104-112.
12. Гильманова, Л. В Управление качеством педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гильманова Людмила Викторовна. – Казань, 2016. – 182 с.

УДК 373.31

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Ф. М. Сулейманова – канд. пед. наук, доцент
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий,
г. Стерлитамак, Россия
suleimanova_70@mail.ru

Аннотация. Старший дошкольник в игре, которая для него является ведущим видом деятельности, овладевает накопленным человечеством опытом трудовой деятельности; его игровые действия всегда реальные, коммуникативные и социальные, ибо направлены на реализацию обобщенной коммуникативной функции взрослых, приобретение необходимых умений и навыков, которые, трансформируясь из внешней во внутреннюю психическую сферу, определяют личностное развитие дошкольника. Влияние игры на формирование коммуникативной культуры старшего дошкольника состоит в том, что благодаря игровому подражанию и ролевому перевоплощению воспитанник знакомится с нормами и моделями человеческой деятельности и взаимоотношений, которые становятся образцами для его собственного поведения.

Ключевые слова: дошкольники, детский сад, коммуникативная культура, игровая деятельность

Введение. Современные тенденции развития системы образования в России связаны с реализацией запроса на оптимальное обновление его содержания и методов в соответствии с прогрессом общества, науки, культуры. Общественный заказ на развитие системы образования предопределяется основной его целью – подготовкой подрастающего поколения к активной творческой жизнедеятельности в мировом сообществе, способного к решению глобальных проблем человечества. В период дошкольного образования эта цель конкретизируется в ряде задач, среди которых четко просматривается развитие социальных и личностных качеств детей, в частности умения общаться. Так, одним из итоговых результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования является овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Формирование коммуникативной культуры старших дошкольников определяется необходимостью своевременного воспитательного воздействия с целью предупреждения в будущем подростковых «коммуникативных проблем», о которых много говорится сегодня. Это негативно отражается на личных достижениях, на жизненном самоопределении (Л.И. Божович).

Анализ практики формирования коммуникативной культуры у дошкольников свидетельствует о том, что большинство воспитателей традиционно уделяют большое внимание развитию речевой культуры детей, а формирование культуры общения ограничивается воспитанием моральных и этических норм.

Цель исследования. Выявить, обосновать и реализовать условия, определяющие эффективность формирования коммуникативной культуры у дошкольников в игровой деятельности.

Методы. Для достижения поставленной цели исследования мы применяли различные методы исследования: изучение и анализ научной литературы по теме исследования; обобщение научных знаний в соответствии с задачами работы, наблюдение; беседа, диагностические работы, обработка данных их качественный и количественный анализ, интерпретация результатов исследования что обеспечивает обоснованность полученных выводов.

Результаты исследования. Эффективность педагогического процесса зависит от условий, в которых он проходит. Особое место в процессе формировании коммуникативной культуры старших дошкольников в игровой деятельности отводится условиям, которые положительно влияют на развитие детей, на совершенствование их деятельности, способствуют их разностороннему развитию.

Условия представляют собой среду, в которой возникает, существует и развивается какое-либо явление или процесс. Вне этой среды они не способны существовать. Таким образом, в нашем исследовании условия рассматриваются как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, позволяющих повысить эффективность педагогического процесса и как необходимые составляющие методики формирования коммуникативной культуры старших дошкольников в игровой деятельности [1, с. 200].

В ходе исследования был установлен поэтапный характер формирования коммуникативной культуры дошкольников и зависимость эффективности воспитательного процесса от соблюдения педагогических условий.

Первое условие − целеустремленность и систематичность в проведении воспитательной работы, ориентированной на взаимодействие и сотрудничество детей.

На уровне «общения» коммуникация выступает как частный случай взаимодействия в системе отношений «человек-человек». Поскольку личностная коммуникативная культура находит непосредственное выражение в общении с другими людьми, процесс формирования коммуникативной культуры дошкольника следует осуществлять преимущественно именно на этом уровне [2, с. 34].

Поскольку в ходе общения процесс информационного обмена может быть осмыслен и адекватно отражен только с учетом интеракции и перцепции, то они включаются в коммуникативный процесс. Таким образом, процесс общения как целостный феномен анализируется сквозь призму обмена информацией между воспитателем и дошкольником. Вместе с тем отмечается, что в современном информационном обществе, где понятие «информация» не сводится к пониманию как аспект общения и используется в «широком» смысле, коммуникативная культура, по сути, становится тождественной информационной культуре и может быть осуществлена в воспитательном процессе в дошкольном образовательном учреждении.

Целесообразным и рациональным является использование технологии формирования коммуникативной культуры, если осуществляется:

- формирование сознательного отношения дошкольников к развитию навыков

коммуникации как средства достижения целей в общении с другими людьми;

- развитие гуманистического мировоззрения, ценностных ориентаций, способности к анализу, классификации и обобщению культурной информации;
- привлечение дошкольников к активной коммуникации;
- достижение творческой, продуктивной деятельности дошкольников, которая предусматривает индивидуальную, парную, микрогрупповую и групповую деятельности, имитацию ситуаций межличностного общения, формирование навыков делового этикета и стиля речи;
- использование большого количества коммуникативных, ролевых, игровых методов обучения;
- формирование ценностей универсальной культуры современного мира.

В конечном счете, система работы со старшими дошкольниками по формированию коммуникативной культуры должна обеспечить такую организацию воспитательной работы, при которой приобретенные детьми знания, умения, навыки и способы деятельности содействуют развитию коммуникативной культуры как средству самореализации и достижения целей в общении с другими людьми.

Второе условие – своевременная диагностика уровня сформированности коммуникативной культуры старших дошкольников.

Коммуникативные качества личности рассматриваются как совокупность ее свойств, умений и навыков, обеспечивающих эффективность формирования коммуникативной культуры. Коммуникативные качества могут быть охарактеризованы как показатели уровня сформированности коммуникативной культуры личности. Например, такое качество, как «толерантность» в качестве показателя коммуникативной культуры дошкольника может быть прослежено на всех уровнях развития личности.

Показатели уровня проявления коммуникативной культуры отличаются друг от друга способом взаимодействия (репродуктивным, рефлексивным и креативным) и степенью их проявления (высокий, средний и низкий). Высокий уровень характеризуется тем, что все показатели и компоненты коммуникативной культуры проявляются полно; средний уровень – большая часть показателей и компонентов коммуникативной культуры проявляются в достаточной степени; низкий уровень – показатели и компоненты коммуникативной культуры проявляются слабо.

Обеспечение постоянной диагностики и контроля за динамикой формирования компонентов коммуникативной культуры старших дошкольников осуществлено путем:

- разработки диагностических контрольных заданий, которые предусматривают определение уровня сформированности коммуникативной культуры старших дошкольников;
- внедрение системы диагностических заданий с целью определения уровня полноты сформированности коммуникативной культуры дошкольников;
- разработки и внедрения воспитательных заданий, направленных на активное общение между дошкольниками, а вместе с тем и на диагностику уровней сформированности тех или иных навыков коммуникативной культуры.

Третье условие – использование игры как средство развития коммуникативной культуры старших дошкольников.

Игра является ведущим средством воспитания и формирования коммуникативных умений и способностей дошкольников. В игре ребенок старшего дошкольного возраста развивается, у него формируются те черты характера, от которых будет зависеть его адаптация в обществе и строиться отношения с окружающими людьми. В игре дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, подчинения правилам складывается именно в игре, а затем проявляется и в других видах деятельности [3, с. 59].

Изучение развития коммуникативных умений показало необходимость использования игровой деятельности, как наиболее эффективного средства формирования

коммуникативных культуры ребенка старшего дошкольного возраста [4, с. 82].

Поэтому игровая деятельность занимает ведущую функцию в воспитательном процессе детей старшего дошкольного возраста. Преимущество игры в процессе формирования коммуникативной культуры детей очевидно: в игре они отражают окружающую действительность, отношения между сверстниками и взрослыми, поступки людей. В то же время в игре дети развивают свое воображение, творчество, приобретают самостоятельность и независимость в принятии решений [5, с. 30].

Результаты и их обсуждение. В процессе исследования были выявлены и экспериментально проверены условия, соблюдение которых влияет на эффективность формирования коммуникативной культуры старших дошкольников в игровой деятельности, что проявилось в положительной динамике уровня коммуникативной культуры дошкольников:

1) целеустремленность и систематичность в проведении воспитательной работы, ориентированной на взаимодействие и сотрудничество детей;

2) своевременная диагностика уровня сформированности коммуникативной культуры старших дошкольников;

3) использование игры как средство развития коммуникативной культуры старших дошкольников.

Педагогический эксперимент позволил проверить эффективность проведенной работы по формированию коммуникативной культуры старших дошкольников в практической работе с использованием выявленных условий. Выполнен количественный и качественный анализ результатов констатирующего и контрольного срезов.

Анализ результатов экспериментальной работы позволил сделать заключение, что уровень сформированности коммуникативных умений старших дошкольников экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента к концу исследования значительно вырос по сравнению с констатирующим этапом.

Формирование коммуникативных умений старших дошкольников осуществлялось на основе перспективного плана, который предусматривал выполнение определенных игровых заданий в соответствии с параметрами диагностической методики [6, с. 1010].

Выводы. На основе результатов проведенной работы нами предложены следующие рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и студентов факультета педагогики и психологии, которые могут быть использованы ими в ходе практической деятельности с дошкольниками:

1. Совершенствовать опыт общения дошкольников, привлекая их к активной коммуникации, игровой деятельности.

2. Внедрять в практику сюжетно-ролевые игры и упражнения-ситуации общения.

3. Осуществлять индивидуальную помощь детям по развитию навыков общения на русском и родном языках.

4. Использовать систему диагностических методик контроля динамики развития коммуникативной культуры дошкольников.

5. Обеспечить постоянный контроль динамики формирования компонентов коммуникативной культуры, предусматривающий определение уровней сформированности компонентов коммуникативной культуры детей.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений является одной из важнейших в системе дошкольного обучения. Формирование у старшего дошкольника коммуникативных умений требует от ребенка ориентироваться в обстановке, планировать высказывание, контролировать ход и последствия процесса общения, поддерживать контакт, уметь защищать свою позицию, избегать конфликтных ситуаций и др.

Соблюдение данных условий необходимо для обеспечения эффективности процесса формирования коммуникативной культуры старшего дошкольника путем создания благоприятной культурной среды и возможности ее дальнейшей реализации в определенных социокультурных условиях. Педагогический опыт показывает, что в повседневной практике

различные компоненты коммуникативной культуры, с одной стороны, могут осознаваться, приниматься и реализовываться в педагогически организованных ситуациях общения, где они культивируются и представлены как ценность, но, с другой стороны, могут не проявляться в ситуациях и общностях (включая семью), где они запрещаются, не одобряются и даже могут быть неправильно интерпретированы.

Литература

1. Жуковская, Р. И. Воспитание ребенка в игре / Р. И. Жуковская. – Москва : Педагогика, 1963. – 216 с.

2. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник / Л. В. Коломийченко, Ю. С. Григорьева, М. В. Грибанова [и др.]. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 208 с.

3. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. – 2-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 1997. – 240 с.

4. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва, 1956. – 348 с.

5. Сулейманова, Ф. М. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольника в процессе познания природного мира / Ф. М. Сулейманова, А. Л. Фатыхова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10, № 3. – С. 29-35.

6. Шмелева, Н. Г. Некоторые аспекты организации дошкольного образования / Н. Г. Шмелева, Ф. М. Сулейманова // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики : материалы Международная научно-методической конференции, Оренбург, 23 марта 2021. – Оренбург, 2021. – С. 1009-1014.

УДК 373.2

РОЛЬ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С. В. Сырескина[1] – канд. пед. наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
А. Ю. Краснобаева[2] – студент
Самарский государственный аграрный университет, г. Самара, Россия
[1]syreskinasv@mail.ru
[2]krasnobayeva.nastya7@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте и важнейшего инструмента развития личности ребёнка. Игра признаётся фундаментальным механизмом познания окружающего мира, формирования социальных навыков и развития когнитивных способностей дошкольника.

Ключевые слова: игровая деятельность, физическое развитие, эмоционально-личностное формирование, аспекты развития ребенка, творческое мышление

Игра – это не просто забава или способ скоротать время для дошкольника. Это фундаментальный механизм развития личности, естественный путь познания мира и формирования важнейших навыков. В современном дошкольном образовании игра занимает центральное место, являясь одним из ключевых требований ФГОС ДО.

Игровая деятельность представляет собой особую среду, где ребёнок может проявить свою активность, раскрыть потенциал и получить бесценный опыт взаимодействия с окружающим миром. Именно через игру происходит первичная социализация детей, формирование их нравственной ориентации и коммуникативной компетентности.

В процессе игры ребёнок не просто развлекается – он активно познаёт мир, осваивает социальные роли, развивает творческое мышление и приобретает жизненно важные навыки. Игра становится своеобразной школой морали в действии, где абстрактные представления трансформируются в практический опыт, а моральные нормы усваиваются через непосредственное проживание ситуаций.

Особенно важно отметить комплексное влияние игры на развитие дошкольника. В ней гармонично переплетаются различные аспекты: социальное становление, когнитивное развитие, эмоционально-личностное формирование и физическое совершенствование. При этом каждый ребёнок получает возможность развиваться в своём темпе, осваивая необходимые навыки через увлекательный процесс игры.

Разнообразие игровых форм позволяет охватить все стороны развития дошкольника. Сюжетно-ролевые игры помогают отразить различные стороны жизни и взаимоотношения людей, режиссёрские игры развивают организаторские способности, а подвижные игры способствуют физическому развитию. Словесные игры, в свою очередь, готовят ребёнка к школьному обучению, развивая логическое мышление и внимание.

Педагогическое сопровождение игровой деятельности играет основополагающую роль в её эффективности. Грамотное руководство со стороны воспитателя позволяет обогащать игровой опыт детей, поддерживать их инициативу и направлять игру в конструктивное русло. При этом важно создавать развивающую среду, обеспечивающую необходимые условия для разнообразной игровой активности.

Особую ценность представляет тот факт, что в процессе игры ребёнок получает возможность примерить на себя роль взрослого, что помогает ему лучше понять окружающий мир и подготовиться к будущей социальной роли. При этом игра не только развлекает, но и стимулирует познавательную активность, развивает самостоятельность и формирует навыки решения различных задач.

Актуальность исследования роли игры в дошкольном образовании обусловлена несколькими факторами:

- Необходимость социализации детей дошкольного возраста
- Формирование нравственной ориентации
- Развитие коммуникативной компетентности
- Становление самосознания личности
- Обеспечение полноценного проживания всех этапов детства

Игра представляет собой уникальный феномен, в котором органично переплетаются различные аспекты развития ребенка:

- Социальное становление
- Когнитивное развитие
- Эмоционально-личностное формирование
- Физическое совершенствование

Для повышения эффективности влияния игры в дошкольном образовании необходимо системно подходить к организации игровой деятельности и создавать оптимальные условия для её реализации.

Прежде всего, следует пересмотреть отношение к игре как к второстепенному элементу образовательного процесса. Игра должна стать центральной составляющей воспитательно-образовательной работы, а не дополнением к занятиям. Важно понимать, что именно через игру происходит наиболее естественное и полноценное развитие личности ребёнка.

Одним из ключевых аспектов является повышение компетентности педагогов в области организации игровой деятельности. Необходимо проводить систематическое обучение воспитателей теории игры, развивать у них умение играть и создавать игровую среду. Методистам следует уделять особое внимание практическим занятиям, где педагоги могут освоить различные игровые технологии и методики.

Важно также обеспечить баланс между организованной образовательной деятельностью и свободной игровой деятельностью детей. Не стоит перегружать расписание занятиями и дополнительными активностями, которые могут вытеснить время для самостоятельной игры. Необходимо найти оптимальное соотношение между различными видами деятельности, чтобы игра оставалась ведущим видом деятельности.

В процессе игры ребенок не просто развлекается – он активно познает окружающий мир, осваивает социальные роли, развивает творческое мышление и приобретает жизненно важные навыки. При этом игра выступает как школа морали в действии, где абстрактные представления трансформируются в практический опыт, а моральные нормы усваиваются через непосредственное проживание ситуаций.

Таким образом, игра является не просто одним из элементов дошкольного образования, а его фундаментальной основой. Она обеспечивает естественное и гармоничное развитие ребёнка, способствует его успешной социализации и подготовке к следующему важному этапу – школьному обучению. При этом правильно организованная игровая деятельность позволяет реализовать все требования современного дошкольного образования: сохранить уникальность детства, обеспечить личностно-развивающий характер взаимодействия, уважать личность ребёнка и обогащать его развитие.

Важно подчеркнуть, что игра – это не просто способ занять ребёнка или сделать обучение более интересным. Это неотъемлемый элемент развития личности, который помогает ребёнку стать полноценной, креативной личностью, готовой к активному участию в социальной жизни. Именно поэтому роль игры в дошкольном образовании невозможно переоценить – она является тем фундаментом, на котором строится всё дальнейшее развитие ребёнка.

Литература

1. Венгер, Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка / Л. А. Венгер // Игра и развитие личности дошкольника : Сборник научных трудов. – Москва : Педагогика, 2001. – С. 27-34.

2. Виноградова, И. А. Разработка концепции предметно-пространственной среды образовательных организаций на ступени дошкольного образования, соответствующей требованиям ФГОС / И. А. Виноградова, Е. В. Иванова // NovaInfo.Ru. – 2015. – Т. 2, № 32. – С. 162-168.

3. Юзбекова, Е. А. Ступеньки творчества: место игры в интеллектуальном развитии дошкольника : методические рекомендации для воспитателей ДОУ и родителей / Е. А. Юзбекова. – Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. –128 с.

4. Сырескина, С. В. Ранее обучение иностранному языку: плюсы и минусы / С. В. Сырескина, А. В. Оськина // Трансформация методологии педагогических и психологических исследований : Сборник научных статей. – Ульяновск, 2024. – С. 163-165.

5. Орлов, М. М. Роль языка в формировании личности / М. М. Орлов, С. В. Сырескина // Интеграционые взаимодействия молодых учёных в развитии аграрной науки : материалы Национальной научно-практической конференции молодых учёных. В 3 т. – Ижевск : Ижевская государственная сельскохозяйственная академия, 2020. – Том III. – С. 362-363.

УДК 373.2

ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

О. Л. Тихомирова – воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский Сад №14», г. Краснодар, Россия
tol_1985@list.ru

Аннотация. Взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и родителей детей дошкольного возраста является важным и неотъемлемым аспектом образовательного процесса. Оно позитивно влияет не только на развитие ребенка, но и на компетентность родителя в вопросах воспитания. В данной статье говорится о том, что цифровизация коснулась и взаимодействия педагогов с родителями воспитанников. Также, в ней рассмотрена специфика взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей с помощью цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, взаимодействие педагогов с родителями, формы взаимодействия в образовании

Взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и родителей детей дошкольного возраста является важным и неотъемлемым аспектом образовательного процесса. В настоящее время ведется активный поиск инновационных форм. В практику работы с родителями воспитанников все шире внедряются цифровые технологии.

Реализация основных идей и условий современной систем образования, как отмечает С. В. Мацнева, «предполагает улучшение содержания и методов работы образовательных учреждений» [2].

На сегодняшний день широкой популярностью пользуются цифровые технологии взаимодействия педагога с родителями воспитанников в дошкольной образовательной организации. Применение цифровых технологий окажет более эффективное воздействие при взаимодействии педагогов с семьями воспитанников.

Министерством просвещения Российской Федерации издана новая Федеральная Образовательная программа дошкольного образования (2023), которая направляет педагогов дошкольного образования на использование в работе цифровых технологий. При взаимодействии с родителями цифровые технологии способствуют как реализации государственных гарантий в получении образования, так и в удовлетворении запросов семьи в вопросах развития, воспитания и образования детей дошкольного возраста.

Использование цифровых технологий позволяет значительно расширить возможности для коммуникации и обмена информацией между педагогами и родителями. Электронные рассылки с новостями группы, фото- и видеоотчеты о занятиях, онлайн-консультации и вебинары – все это способствует повышению осведомленности родителей о жизни ребенка в детском саду и вовлечению их в образовательный процесс.

Важным преимуществом является доступность информации в любое время и из любого места. Родители могут оперативно получать сообщения, знакомиться с расписанием занятий и проводимыми мероприятиями, а также задавать вопросы педагогам в удобное для них время. Это особенно ценно для занятых родителей, которые не всегда могут посещать родительские собрания или личные встречи.

Внедрение цифровых платформ и мобильных приложений для взаимодействия с родителями позволяет создать единое информационное пространство, где родители могут обмениваться опытом, получать полезные советы по воспитанию и развитию детей, а также участвовать в обсуждении актуальных вопросов. Такой подход способствует формированию партнерских отношений между семьей и дошкольной организацией, направленных на всестороннее развитие ребенка.

Рассмотрим инновационные формы взаимодействия педагогов с родителями с помощью цифровых технологий. К ним относятся:

1. Сайт ДОО. На сайте родители узнают новости, общаются с педагогами и администрацией посредством чатов, участвуют в опросах и т.д. На сайте должна быть представлена вся необходимая для изучения информация. Но самое главное – обратная связь. Не на всех сайтах можно найти форумы или блоги для обсуждения проблем. Сайт в большей степени является односторонней формой подачи информации: педагоги могут размещать полезную литературу, фотографии и видео занятий с детьми, свои работы, но при этом у родителей нет возможности на это ответить или задать вопрос.

2. Мессенджеры. Это программы, с помощью которых воспитатель и родители могут обмениваться быстрыми сообщениями, когда необходимо в короткий срок проинформировать родителей о подготовке к празднику или о предстоящем мероприятии. Мессенджеры могут использоваться и более широко, например, для проведения голосования, анкетирования родителей. Мессенджеры позволяют установить открытую обратную связь, ведь каждый родитель может высказать свое мнение и будет услышан.

3. Электронная почта группы. Воспитатели могут высылать разнообразный практический материал (стихи, памятки, сценарии мероприятий, рекомендации, фото и т.д.). Родители могут шире использовать электронную почту, чтобы направить заявление или запрос руководству детского сада.

4. Социальные сети. Наличие групп в социальных сетях позволяет популяризовать деятельность ДОО. Используя функционал соцсети, воспитатель ДОО может создать свой блог, в котором в доступной форме сможет консультировать родителей, информировать о мероприятиях в ДОО, анонсировать их, размещать фото- и видеоотчеты о проведенных мероприятиях, отвечать на вопросы родителей. В нашей практике мы активно используем группу «В контакте» для информирования родителей о предстоящих и прошедших событиях, публикуем фотографии с проводимых мероприятий, конкурсов.

5. Интерактивные плакаты с QR кодами. Интерактивные плакаты можно эффективно использовать для просвещения родителей дошкольников. С помощью QR кода родители могут получать информацию по одной из актуальных проблем воспитания детей в виде консультаций, рекомендаций, советов, обучающих и познавательных видео. QR код позволят родителям получить доступ к видео и фотографиям детей с утренников, открытых занятий, досугов.

6. Челленджи в социальных сетях. Их можно применять для формирования у родителей ответственной позиции родительства. Кроме того, такие задания могут провоцировать обсуждения о ценностях и этических нормах в обществе. Родители могут вовлекать детей в диалог о том, как согласовывать свои действия с общественными ожиданиями и как каждый из них может внести вклад в благополучие своей семьи и общества в целом. Эти обсуждения будут способствовать качественному взаимодействию и укреплению родительских связей.

7. Онлайн мастер-классы в группах ДОО на базе интерактивной платформы Zoom. Их можно проводить для педагогического просвещения родителей. Онлайн мастер-классы в группах для детей дошкольного возраста (ДОО) на базе платформы Zoom открывают новые горизонты в педагогическом просвещении родителей. В ходе этих мастер-классов родители могут узнать о современных методах обучения, использовать активные и игровые формы подачи материала. Например, нами проводился мастер-класс «Новогодняя поделка», в ходе которого мы продемонстрировали, как из простых материалов, вроде бумаги, картона и клея, можно создать оригинальные елочные украшения. Родители не только наблюдали за процессом, но и активно участвовали вместе со своими детьми, что создавало атмосферу семейного творчества и укрепляло связь между поколениями. Такой формат позволяет охватить большее количество заинтересованных родителей, независимо от их занятости или местоположения. Видеозапись мастер-класса можно предоставить тем, кто не смог присутствовать онлайн, обеспечивая доступность информации для всех желающих. Кроме того, Zoom предоставляет возможность интерактивного общения, где родители могут задавать вопросы, делиться опытом и задавать вопросы педагогам, логопедам, психологам в

режиме реального времени. Это создает ощущение сопричастности и способствует более глубокому пониманию педагогических принципов и методик развития детей.

8. Видео-конференции. Формат видеоконференций помогает установить прямой контакт между педагогами и родителями, что способствует обмену опытом и близкому взаимодействию. Среди тем, которые могут быть предметом обсуждения следует назвать такие, как «Современные методики развития речи детей», «Подготовка к школе: что важно знать родителям?» или «Эмоциональное развитие дошкольника: как помочь ребенку справляться с чувствами?». Видеоконференции позволяют приглашать экспертов, например, логопедов, психологов или врачей, для проведения консультаций и предоставления специализированной информации. Это значительно расширяет возможности для родительского образования и поддержки.

Важным преимуществом является доступность формата. Родители могут участвовать в конференциях из дома, экономя время на дорогу и адаптируя участие к своему графику. Это особенно ценно для работающих родителей или тех, кто проживает в отдаленных районах.

Кроме того, видеоконференции создают площадку для неформального общения. Родители могут делиться своими наблюдениями, задавать вопросы и получать поддержку от других родителей, сталкивающихся с похожими проблемами. Такое взаимодействие укрепляет родительское сообщество и способствует более тесному сотрудничеству между семьей и детским садом.

9. Презентации. Эти презентации, используемые на родительских собраниях, в видео-конференциях позволяют создать доступную и интерактивную образовательную среду, где родители могут получить знания о развитии своих детей, особенностях обучения и воспитания. Для родителей наших воспитанников были подготовлены такие презентации, как «Познавательное развитие детей в домашних условиях», «Игры и пособия для математического развития», «Как развивать художественные способности вашего ребенка».

Цель данных цифровых материалов – не просто информировать, но и вовлечь родителей в активный процесс обучения и развития детей вне стен образовательного учреждения. Мы предлагаем конкретные идеи, практические советы и рекомендации, которые легко применимы в повседневной жизни.

Презентации построены таким образом, чтобы сложные педагогические концепции были представлены в понятной и доступной форме, с использованием визуальных средств и примеров. Акцент делается на практической пользе информации для родителей, чтобы они чувствовали себя увереннее в вопросах воспитания и обучения.

Мы уверены, что такой подход способствует укреплению связи между семьей и образовательным учреждением, создает единое образовательное пространство и в конечном итоге положительно сказывается на развитии и благополучии наших воспитанников.

Таким образом, онлайн цифровые технологии становятся важным элементом в системе дошкольного образования, способствуя более глубокому вовлечению родителей в процесс воспитания детей.

Литература

1. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер // Управление ДОО. – 2016. – № 10. – С. 22-24.

2. Мацнева, С. В. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДОО с родителями воспитанников / С. В. Мацнева // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 49-52. – URL: https://moluch.ru/archive/332/74151/ (дата обращения: 12.02.2025).

3. Полянская, Е. В. Инновационные формы работы с родителями / Е. В. Полянская. // Молодой ученый. – 2020. – № 50 (340). – С. 502-505. – URL: https://moluch.ru/archive/340/76540/ (дата обращения: 12.02.2025).

4. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей : пособие для работников ДОО / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2004. – 80 с.

5. Целыковская, И. А. Инновационные формы взаимодействия родителей и педагогов дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС ДО / И. А. Целыковская, Н. А. Белобородова, М. П. Сазонова // Молодой ученый. – 2022. – № 41 (436). – С. 73-74. – URL: https://moluch.ru/archive/436/95369/ (дата обращения: 12.02.2025).

УДК 373.21

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНТЕРЛИВИНГА НА КОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. С. Токарева[1] – студент
М. И. Дедюкина[2] – канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ СВФУ имени М. К. Аммосова
[1]Mizurima16@gmail.com
[1]marfa_dedyukina@mail.ru

Аннотация. Современные подходы к обучению детей старшего дошкольного возраста акцентируют внимание на важности методов, способствующих развитию когнитивных навыков. Одним из таких методов является интерливинг – чередование различных тем и задач в процессе обучения. Данная статья посвящена исследованию влияния интерливинга на когнитивные навыки детей старшего дошкольного возраста, а также анализу его эффективности в сравнении с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: интерливинг, когнитивные навыки, дошкольное образование, методы обучения, внимание, развитие

В последние годы образовательные методики претерпевают значительные изменения, направленные на оптимизацию процесса обучения и улучшение когнитивных навыков у детей. Одним из наиболее перспективных подходов является интерливинг — метод, заключающийся в чередовании различных видов задач или тем в процессе обучения. Это исследование направлено на изучение влияния интерливинга на когнитивные навыки детей старшего дошкольного возраста.

Интерливинг отличается от традиционного метода блокового обучения, при котором дети изучают одну тему или навык в течение длительного времени, прежде чем переходить к следующему. Вместо этого интерливинг предлагает учащимся переключаться между разными задачами, что способствует лучшему усвоению материала и его применению в различных контекстах. Этот метод основан на принципах распределенной практики, которые показывают, что регулярное повторение и разнообразие задач способствуют более глубокому пониманию и закреплению знаний [1].

Когнитивные навыки включают в себя внимание, память, мышление и способность к решению проблем. В старшем дошкольном возрасте эти навыки находятся на стадии активного развития, что делает детей особенно восприимчивыми к новым методам обучения. Исследования показывают, что дети, участвующие в занятиях с использованием интерливинга, демонстрируют лучшие результаты в решении задач, требующих аналитического мышления и креативности [2].

Исследования показывают, что такой подход может привести к лучшему запоминанию и пониманию материала по сравнению с блоковым обучением, где изучается одна тема за раз [3]. Это связано с тем, что интерливинг способствует более глубокому осмыслению информации и помогает детям устанавливать связи между различными концепциями [4].

В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), разделенных на две группы: экспериментальная группа, обучавшаяся по методу

интерливинга, и контрольная группа, использующая традиционные методы обучения. В течение четырех недель дети в обеих группах занимались различными когнитивными задачами, направленными на развитие памяти, внимания и логического мышления.

Для оценки когнитивных навыков использовались стандартизированные тесты, такие как тест на внимание и тест на рабочую память [5]. Результаты тестирования проводились до и после эксперимента для определения изменений в когнитивных навыках.

Анализ данных показал, что дети из экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение в когнитивных навыках по сравнению с контрольной группой. В частности, результаты тестов на внимание увеличились на 25% у детей, обучавшихся по методу интерливинга, в то время как в контрольной группе рост составил всего 10%. Аналогичные результаты были получены и по тестам на рабочую память, где экспериментальная группа показала улучшение на 30%, а контрольная — на 12%.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что интерливинг положительно влияет на развитие когнитивных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Это может быть связано с тем, что чередование тем способствует более активному вовлечению детей в учебный процесс и улучшает их способность к переключению внимания. Кроме того, интерливинг может помочь детям лучше запоминать информацию, так как они учатся применять знания в различных контекстах [6].

Результаты исследования показали, что дети, обучавшиеся по методике интерливинга, значительно улучшили свои когнитивные навыки по сравнению с контрольной группой. Особенно заметным было развитие рабочей памяти и внимания, что подтверждается тестами и наблюдениями педагогов. Дети, использующие интерливинг, также проявляли большую гибкость в подходах к решению проблем и лучше справлялись с задачами, требующими переключения между разными видами деятельности.

Преимущества интерливинга:

1. Улучшение долговременной памяти: Исследования показывают, что интерливинг способствует лучшему запоминанию информации. Когда дети чередуют задачи, они вынуждены активнее работать с материалом, что способствует его более глубокому усвоению и долговременному хранению.

2. Развитие критического мышления: Чередование различных типов задач помогает детям развивать навыки критического мышления. Они учатся сравнивать, анализировать и делать выводы, что является важным аспектом когнитивного развития [7].

3. Повышение мотивации и интереса: Интерливинг может сделать обучение более увлекательным для детей. Чередование задач помогает избежать скуки и однообразия, что может повысить интерес к учебному процессу.

Примеры применения интерливинга:

- Воспитатели могут создавать задания, в которых дети должны использовать разные навыки, например, решение математических задач в сочетании с творческим письмом или рисованием.

- Использование игр, где дети должны переключаться между различными видами деятельности (например, физические упражнения, головоломки и творческие задания), может быть отличным способом внедрения интерливинга в образовательный процесс [8].

Несмотря на положительные результаты, есть и некоторые вызовы при внедрении интерливинга:

1. Педагоги должны быть хорошо подготовлены для реализации интерливинга в классе. Это требует времени и усилий на разработку соответствующих материалов и заданий.

2. Не все дети реагируют на интерливинг одинаково. Некоторые могут предпочитать более структурированный подход, что требует индивидуального подхода в обучении.

3. Оценка когнитивных навыков может быть сложной задачей, так как результаты могут варьироваться в зависимости от многих факторов, включая уровень подготовки детей и контекст обучения.

Необходимо учитывать, что эффективность интерливинга может зависеть от индивидуальных особенностей детей, таких как уровень мотивации и предшествующий опыт обучения. Поэтому дальнейшие исследования в этой области могут помочь выявить оптимальные условия для применения данного метода в образовательной практике.

Влияние интерливинга на когнитивные навыки детей старшего дошкольного возраста подтверждает необходимость внедрения инновационных методов в образовательный процесс. Результаты данного исследования подчеркивают важность разнообразия в обучении и его положительное влияние на развитие ключевых когнитивных навыков. Применение интерливинга может стать эффективным инструментом для педагогов и родителей, стремящихся оптимизировать образовательные стратегии и улучшить результаты обучения детей.

Интерливинг является эффективным методом обучения, способствующим развитию когнитивных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Результаты нашего исследования показывают, что этот подход может значительно улучшить внимание и рабочую память у детей, что делает его перспективным для внедрения в образовательные программы. Будущие исследования могут сосредоточиться на долгосрочных эффектах интерливинга и его применении в различных образовательных контекстах.

Литература

1. Бурменская, Н. В. Интерливинг как метод оптимизации образовательного процесса / Н. В. Бурменская. – doi:10.17513/pp.2020.3.45 // Психология и педагогика. – 2020. – Т. 15, № 3. – С. 45-52.

2. Григорьева, И. А. Влияние методов обучения на развитие когнитивных навыков у детей / И. А. Григорьева // Вестник образования. – 2019. – № 2. – С. 78-82.

3. Кузнецова, Е. В. Развитие памяти и внимания у детей дошкольного возраста / Е. В.Кузнецова // Научный вестник. – 2018. – Т. 12, № 4. – С. 112-118.

4. Лебедева, Т. А. Интерливинг в образовательной практике: теоретические основы и практическое применение / Т. А. Лебедева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 34-39.

5. Михайлова, А. В. Когнитивные навыки и методы их развития у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Михайлова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 25-30.

6. Шевченко, Л. И. Роль интерливинга в развитии критического мышления у детей / Л. И. Шевченко // Научные исследования в образовании. – 2019. – Т. 10, № 3. – С. 88-94.

7. Яковлева, Т. А. Применение интерливинга в образовательном процессе: опыт и результаты / Т. А. Яковлева // Образование и наука. – 2022. – № 4. – С. 110-115.

8. Зинченко, В. П. Психология обучения: теория и практика / В. П. Зинченко. – Москва : Наука, 2018. – 320 с.

УДК 372.4

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО СООБЩЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИКОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Т. А. Фищукова[1] – студент
И. А. Коробейникова[2] – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, Россия
[1]Fishchuk1212@mail.ru
[2]igpizao@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос специфики родительско-детских отношений в дошкольном возрасте. Автором проанализировано понятие «детско-взрослое сообщество», определены особенности организации и выделены педагогические условия, способствующие эффективному функционированию указанной формы взаимодействия родителей и старших дошкольников.

Ключевые слова: детско-взрослое сообщество, праздники, старший дошкольный возраст, родительско-детские отношения, педагогические условия

В условиях современного мира отношения между детьми и взрослыми являются важным составляющим компонентом, обеспечивающим активное развитие ребёнка. Детско-взрослое взаимодействие непосредственно влияет на личность дошкольника. В отечественной и зарубежной психологии многие ученые изучают особенности родительски-детских отношений, по мнению Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Г.Т. Хоментаускаса, Дж. Боубли, П. Криттендена, такая организация взаимодействия между дошкольниками и взрослыми людьми способствует становлению важных психологических характеристик личности, перечислим некоторые из них:

- Эмоциональная поддержка. Дошкольникам демонстрируют любовь и заботу, тем самым ребенок испытывает ощущение безопасности и стабильности. Наличие данной атмосферы обеспечивает формирование адекватной самооценки, а личный пример родителя способствует развитию навыков эмпатии и важных личностных черт характера таких как, забота, доброта, сочувствие, помощь.
- Социальные навыки. Общение и совместная деятельность развивают важные умения, которые позволяют продуктивно выстраивать социальные отношения: способность к сотрудничеству, коммуникативные навыки, саморегуляция, сохранение личных границ.
- Интеллектуальные способности. При решении совместных задач у дошкольников развиваются когнитивные навыки, творческие способности, критическое мышление [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что организация взаимодействия взрослых и детей обладаем высоким потенциалом развития личности дошкольника и укрепления семейных отношений.

Помимо психологической значимости рассматриваемого нами вопроса, можно обратиться к нормативно-правовой базе. При анализе ФГОС ДО нами было выявлено, что одним из общих требований к осуществлению образовательного процесса можно отнести вовлечение законных представителей дошкольников в деятельность дошкольного образовательного учреждения.

В собственном исследовании М.С. Задорная обозначает проблему нарушения взаимосвязи между ребенком и родителем, в связи с появлением указанной тенденции можно наблюдать наличие эмоционального неблагополучия в семье, которое оказывает отрицательное действие на формирование личности дошкольника. Инструментом устранения данного противоречия, исследователь считает вовлечение детей и взрослых в разные виды совместной деятельности [2].

Итак, мы можем установить, что в современной системе образования на этапе дошкольного возраста необходимо включать родителей в активную деятельность с ребенком для общего развития ребенка.

Одним из типов организации взаимодействия детей и родителей выступает детско-взрослое сообщество. Рассмотрим обозначенное понятие более подробно. Изучив труды таких исследователей как, Л.И. Новикова и Е.В. Резухиной, нами было выяснено, что детско-взрослое сообщество – это образовательная среда, состоящая из сообщества взрослых и детей, направленного на трансформацию личности ребенка, раскрытия его потенциальных возможностей с целью дальнейшей реализации в обществе. Для эффективной организации предложенной формы М.С. Задорной разработаны и проверены требования концепции детско-взрослого сообщества:

- Единство ценностей и значимой деятельности детско-взрослого взаимодействия.
- Свобода выбора совместного времяпровождения.
- Сотрудничество на основе поиска и творчества.
- Общение, основанное на комфортной среде.
- Разнообразие при взаимодействии взрослого и ребёнка.
- Педагогическое сопровождение, базированное на демократии и партнёрстве.
- Использование взаимообучения между взрослым и молодым поколением [3].

Помимо указанных требований можно обозначить признаки детско-взрослого сообщества. И.Ю. Шустова в своих исследованиях подробно расписала отличительные черты указанной формы организации деятельности: эмоциональная вовлеченность – интерес всех участников в совместном времяпровождении, основанном на положительных чувствах и эмоциях; рефлексия – действия членов сообщества осознанны и подвержены анализу; коммуникативно-деятельностная направленность – общение, направленное на продуктивную деятельность и формирование социально-значимых навыков; ценностно-смысловая ориентация – наличие общих убеждение, социальных норм и культурных ценностей между участниками.

Организация детско-взрослого сообщества, по мнению И.Ю. Шуствой, обладает достаточным потенциалом для развития личности ребенка. Исследователь выделила функциональное назначение данной формы взаимодействия между детьми и взрослым поколением:

- Социализация. В совместной деятельности дошкольники активно перенимают социальные и культурные нормы и приемы общения. Создание опыта взаимодействия с разными людьми обеспечивает формирование самостоятельности, толерантности и творческого мышления.

- Самореализация. Участвуя в такой форме, дошкольники осваивают ценности общества, проявляют личностные качества, приобретают определенный статус в конкретном социуме.

- Коммуникация. Детско-взрослое сообщество обеспечивает возможность получения опыта взаимодействия с разным контингентом людей в зависимости от возраста, пола, культурной принадлежности. В процессе общения дети и взрослые развивают умения правильно выстраивать диалог, слышать собеседника, оценивать результаты коммуникации [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что представленная форма взаимодействия взрослых и детей обладает необходимым потенциалом для эффективного развития дошкольника. Формирование детско-взрослого общества можно осуществлять посредством образовательных и досуговых мероприятий.

При организации педагогического процесса следует учитывать особенности формирования детско-взрослого сообщества для детей старшего дошкольного возраста. В работах И.Д. Левиной, Н.А. Опариной представлена специфика совместной деятельности взрослого и ребенка:

- Коллективизм. Участники объединяются общими интересами и потребностями. При подготовке мероприятия важно воздать положительную атмосферу для сотрудничества.
- Эмоциональность. Эстетика помещения, торжественное музыкальное сопровождение и позитивный настрой способствуют развитию эмоциональной восприимчивости старших дошкольников.
- Активность. Педагогу важно создавать ситуации, в которых ребёнок будет активным участником, таким образом, дошкольник может развивать важные личностные качества: любопытство, инициатива и самостоятельность.
- Разнообразие видов искусства. Мероприятие должно быть оснащено театрализацией, музыкой, изобразительным искусством, танцами.
- Участие взрослых. Необходимо обеспечить полноценную вовлеченность родителей в общественное событие.
- Событийный подход предполагает изменять направления и формы работы с учетом интересов детского общества [5].

В современной системе дошкольного образования педагоги применяют детско-взрослое сообщество. Многие отечественные исследователи Л.М. Кларина, Е.В. Резухина определили педагогические условия, которые необходимы для успешного функционирования данной формы на практике. Рассмотрим каждое условие более подробно.

Педагогическая деятельность должна быть построена с учетом последовательности всех событий, необходимо акцентировать внимание детей на значимых событиях. Методистам следует осуществить специальную подготовку воспитателей к организации детско-взрослого сообщества. Важным составляющим для функционирования детско-взрослого сообщества является мотивационный компонент, главная задача педагогических работников – создание мотивации у родителей для активного вовлечения взрослых в продуктивную деятельность.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы разработали собственные педагогические условия: формирование детско-взрослого сообщества будет более эффективным, если:

1. Разработать технологию формирования детско-взрослого сообщества.
2. Создать условия для равноправного участия детей и взрослых при планировании и организации досуговых мероприятий.

На основе вышеперечисленного мы можем сделать вывод о необходимости развития детско-взрослого сообщества, которое обладает достаточным потенциалом для активного формирования личности ребенка. При создании данной формы следует учитывать особенности старших дошкольников и взрослого поколения. Наиболее успешными условиями для существования детско-взрослого сообщества можно считать участие в совместном досуговом мероприятии при равноправном распределении ролей и обязанностей.

Литература

1. Гришина, И. В. Взаимодействие детей и родителей в праздничном пространстве / И. В. Гришина // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы VI Международной научной конференции, Краснодар, 20-23 мая 2019 г. – Краснодар : Новация, 2019. – С. 9-11.

2. Задворная, М. С. Развитие культуры детско-родительских отношений средствами событий творческой жизнедеятельности в дошкольной образовательной организации / М.С. Задворная // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 3 (19). – С. 55-59.

3. Детско-взрослое сообщество: развитие совместного общения родителей и детей : методические рекомендации / сост.: А. А. Майер, Г. Н. Гришина, Э. Н. Яковлева. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – 92 с.

4. Майер, А. А. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей : [учебно-методическое пособие] / А. А. Майер, Е. Д. Файзуллаева. – Москва : ТЦ Сфера, сор. 2015. – 127 с.

5. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 304 с.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

О. Р. Фролова – воспитатель
МКДОУ БГО Детский сад № 12 общеразвивающего вида, г. Борисоглебск, Россия
Olgafrolova76frolova@yandex.ru

Аннотация. Современное общество переживает эпоху стремительных изменений, вызванных глобализацией, цифровизацией и научно-техническим прогрессом. Эти изменения затрагивают все сферы жизни, включая образование, которое становится неотъемлемой частью непрерывного процесса саморазвития и адаптации к новым условиям. В условиях XXI века педагогическая инноватика и концепция непрерывного образования приобретают особую актуальность, так как они способствуют формированию гибких и адаптивных образовательных систем, способных отвечать на вызовы времени.

Ключевые слова: системно-структурный подход, инновационные технологии, традиционные подходы, влияние среды

Введение. Педагогическая инноватика представляет собой область, изучающую новые подходы, методы и технологии в образовании, направленные на улучшение качества обучения и воспитания. Важным аспектом данной работы является системно-структурный подход к непрерывному образованию, который позволяет рассмотреть образовательный процесс как динамичную и многогранную систему. Этот подход акцентирует внимание на взаимосвязи внутренних и внешних элементов образовательной среды, таких как образовательные учреждения, педагогические кадры, учащиеся и их семьи, а также социокультурные и экономические факторы, влияющие на образовательные процессы.

Актуальность работы также обусловлена необходимостью анализа влияния внешней среды на образовательные процессы. В условиях быстро меняющегося мира, где информация становится доступной в любой момент, образовательные учреждения должны адаптироваться к новым требованиям и ожиданиям. В этом контексте особое внимание уделяется метапредметным результатам, которые становятся важным индикатором успешности образовательного процесса. Они включают в себя не только предметные знания, но и навыки критического мышления, сотрудничества и креативности, что является необходимым для успешной социализации и профессиональной деятельности в будущем.

Важным элементом педагогической инноватики является использование настольных игр и других инновационных методов обучения. Настольные игры, как инструмент обучения, позволяют создать интерактивную и увлекательную образовательную среду, способствующую развитию командного духа, стратегического мышления и навыков решения проблем. В работе будут рассмотрены практические примеры внедрения таких методов в образовательный процесс, что позволит продемонстрировать их эффективность и значимость.

Кроме того, в рамках данной работы будет проведен анализ инновационных технологий в педагогике, таких как использование цифровых платформ, онлайн-курсов и мобильных приложений, которые открывают новые горизонты для обучения и взаимодействия между учащимися и преподавателями. Будущее педагогической инноватики

и непрерывного образования будет рассмотрено через призму современных тенденций и прогнозов, что позволит выявить ключевые направления развития образовательных систем в условиях XXI века.

Таким образом, данная работа направлена на исследование актуальных подходов к педагогической инноватике и непрерывному образованию, что позволит глубже понять их значение и влияние на формирование современного образовательного пространства.

Системно-структурный подход к образованию в условиях современности фокусируется на интеграции и взаимосвязанности различных компонентов образовательной системы. Он предполагает изучение образования как сети взаимосвязанных элементов, отражающих динамичные изменения в обществе и требованиям, выдвигаемым к образовательному процессу. Такой подход позволяет идентифицировать, как различные аспекты образовательного процесса, включая содержание, формы и методы, влияют друг на друга и на общий процесс обучения [1].

Важной характеристикой системного подхода является его ориентация на результат, а именно достижение метапредметных результатов, что, в свою очередь, требует от образовательных институтов применения мультидисциплинарных знаний. Применение системно-структурного подхода в образовательной практике помогает создавать более целостные и эффективные учебные планы, способствующие развитию критического мышления, креативности и адаптивности учащихся к изменениям в обществе [2].

Структурный анализ учебного процесса подразумевает выделение различных элементов обучающегося и образовательной среды, а также их функций, с целью создания связного и организованного образовательного пространства. Актуальность этого подхода усиливается в условиях постоянной трансформации образовательной среды, где инновации становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Непрерывное образование требует от индивида не только усвоения знаний, но и навыков самообучения и адаптации к быстро меняющимся условиям жизни и работы [3].

Системный подход рассматривает образовательный процесс как динамичную систему, где интеграция знаний разных дисциплин играет ключевую роль. Эта система состоит из внутреннего окружения (образовательная среда) и макроокружения (общественное пространство), что способствует многообразным формам взаимодействия между различными элементами. Важно отметитить, что каждая образовательная система уникальна и должна разрабатываться с учетом специфики своего контекста [4].

Актуальные изменения в педагогической сфере требуют, чтобы структуры и содержания образования пересматривались с целью создания образовательных маршрутов, способных интегрировать актуальные знания и навыки. При этом особое внимание следует уделять разработке системных методов, которые обеспечивают целостное восприятие учебной информации и способны поддерживать текущие тенденции в педагогической инноватике, связанные с использованием технологий в обучении [5].

Таким образом, системно-структурный подход к непрерывному образованию создает предпосылки для формирования человека, способного к самосовершенствованию и активному участию в жизни общества. Он выводит образование на новый уровень, где акцент делается на интеграцию знаний и их практическое применение.

Внешняя среда формирования образовательных процессов выступает в качестве динамичного и многогранного фактора, активно влияющего на образовательные учреждения. Образовательные организации должны не только отслеживать изменения рынка труда, но и адекватно реагировать на них, что требует основательной работы с внешними факторами, включая экономические, технологические и социокультурные аспекты [6]. Прямые и косвенные влияния оказывают ощутимое воздействие на стратегии и практики этих учреждений, формируя новую реальность для обучения и воспитания [7].

Эффективное функционирование образовательных учреждений требует наличия адекватных локальных актов, которые учитывают как внутренние, так и внешние условия. Это позволяет оптимизировать внутренние процессы, увеличивая общую эффективность

образовательного процесса и взаимодействие с окружающей средой [6]. В условиях глобализации и стремительного развития технологий, создание системы, которая адаптируется к изменениям во внешней среде, становится необходимостью. Это не только повышает качество образования, но и способствует его доступности для различных групп населения [8].

Финансирование со стороны государства и частного сектора также стало важным условием для существования и развития образовательных учреждений. Эффективная поддержка со стороны государства позволяет реализовывать инновационные подходы в образовании, создавать новые образовательные программы и внедрять современные технологии [7]. При этом, образовательные учреждения должны выстраивать сотрудничество не только с другими учебными заведениями, но и с организациями различного профиля, что позволяет интегрировать образовательные стандарты с потребностями общества [9].

Современные образовательные процессы требуют от педагогов четкого понимания и анализа внешней среды, включая состояние экономики, тенденции на рынке труда и влияние новых технологий. Это знание позволяет создавать программы, которые учитывают актуальные потребности студентов, обеспечивая их конкурентоспособность на рынке труда [10]. Образовательные учреждения, которые активно занимаются анализом своей внешней среды, имеют возможность предлагать своим учащимся более релевантное и прикладное образование, что, в конечном итоге, вывода внутренняя структура на новый уровень [7].

В заключение, адаптация образовательных учреждений к изменениям во внешней среде необходима для их дальнейшего развития. Умение оперативно реагировать на вызовы времени становится важным условием успешного обучения и достижения качественных образовательных результатов. Роль внешней среды в этом контексте нельзя переоценить, и именно от образовательных организаций будет зависеть, как они справятся с теми вызовами, которые ставит перед ними современный мир.

Настольные игры становятся все более популярным инструментом в образовании. Их использование позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и улучшить усвоение материала. Деятельностный подход в обучении, который активно применяется в современных образовательных системах, хорошо совместим с игровыми методами [11]. Настольные игры могут развивать критическое мышление, коммуникацию и командную работу среди обучающихся, что актуально для образовательного процесса в условиях Центральноазиатского региона и за его пределами.

Использование настольных игр в учебной деятельности должно основываться на целенаправленном выборе игр, соответствующих среднему или высшему образовательному уровню. Например, игры могут использоваться для укрепления знаний по математике или иностранным языкам, но их применение требует осмысленного подхода со стороны педагогов. Критическим здесь является создание игровых сценариев, близких к реальным жизненным ситуациям, что способствует более глубокой интернализации изучаемого материала [12].

Сообщество педагогов стремится внедрять настольные игры как неотъемлемую часть уроков, что также активизирует учеников. Игры могут стимулировать участие в учебном процессе, где каждый ученик находит свою роль и получает возможность самостоятельно исследовать и решать задачи. Широкий выбор настольных игр, от классических до новаторских, позволяет адаптировать их под различные темы обучения [13]. Это способствует созданию интерактивной и обогащенной образовательной среды, где образование становится не только усвоением знаний, но и формированием личной и социальной квалификации.

Кроме того, настольные игры развивают у детей такие важные навыки, как упорство, терпимость к неудачам и способность работать в команде. Ученики учатся уважать мнение других и находить компромиссы, что в дальнейшем значительно облегчает их интеграцию в

социум и профессиональную среду [14]. Образование становится не только целенаправленным процессом передачи знаний, но и процессом формирования личности.

Адаптация настольных игр в образовательный процесс требует от педагогов не только знаний о самих играх, но и понимания их образовательного потенциала. Педагогам важно уметь интегрировать игры в учебный план, учитывая уровень подготовки и интересы учеников. Правильная методология позволяет эффективно трансформировать настольные игры в инструмент для достижения метапредметных результатов, что отражает актуальность использования игровой деятельности как важного компонента непрерывного образования [15].

Нельзя отрицать, что настольные игры требуют времени и усилий для правильной реализации, однако их потенциал может значительно изменить впечатление учащихся об обучении. Игры позволяют преодолеть традиционные подходы и создать новую образовательную среду, где знания воспринимаются как часть увлекательного процесса. В дальнейшем это может привести к новым форматам взаимодействия между педагогами и учениками, расширяя горизонты понимания образовательного процесса.

Современные образовательные технологии стремительно развиваются, на их базе создаются новые методики, которые отвечают вызовам XXI века. Инновационные технологии в образовании подразумевают не только использование новых средств, но и переосмыслении самой организации учебного процесса. Компетентностный подход требует от обучающихся не просто механического запоминания, а активного вовлечения в процесс обучения, что достигается через интеграцию интерактивных методов и технологий [16] и использование различных цифровых платформ.

К числу наиболее ярких и актуальных инновационных технологий можно отнести интерактивные уроки, использование технологий виртуальной реальности, применение методов смешанного обучения и искусственного интеллекта. Они дают возможность учителю проявлять креативность, а ученику развивать навыки самостоятельного восприятия информации. Например, интеграция виртуальной реальности позволяет пережить опыт, недоступный в реальных условиях, что углубляет понимание изучаемого материала [17].

Смешанное обучение сочетает традиционные методы преподавания с онлайн-платформами, что обеспечивает гибкость в образовательном процессе. Такой подход позволяет адаптировать содержание обучения под индивидуальные потребности ученика [18]. Учащиеся может самостоятельно выбирать темп и направления своего обучения, что положительно сказывается на мотивации.

Использование 3D-печати в образовательных учреждениях открывает новые горизонты. Ученики получают возможность создавать реальные модели, что способствует практическому пониманию теоретических аспектов. Такой подход к обучению формирует у учащихся творческое мышление и инженерные навыки, необходимыми для решения различных задач [19].

Искусственный интеллект уже активно внедряется в образовательный процесс. Чат-боты и интеллектуальные помощники становятся частью повседневной практики обучения, предоставляя мгновенные ответы на возникающие вопросы учащихся, что значительно увеличивает эффективность их работы. Разработка умных приложений для изучения языков, математики или науки доносит материал до студентов в игровой и интерактивной форме, что повышает усваиваемость.

Таким образом, развитие инновационных технологий в образовании является неотъемлемой частью модернизации учебных процессов. Их внедрение дает возможность не только повысить качество образования, но и готовит учащихся к изменениям, происходящим в обществе и на рынке труда, обеспечивая им необходимые компетенции для успешной социализации и профессионального роста.

Педагогическая инноватика в XXI веке обретает значимость, соответствующую потребностям современного общества и рынка труда. В условиях глобализации и динамичных изменений в области технологий, образовательные системы должны

трансформироваться, чтобы обеспечить подготовку специалистов, способных адаптироваться к новым вызовам. На XXVI Международной научно-практической конференции по педагогической инноватике в 2025 году обсуждались пульсирующие тренды и направления, которые становятся краеугольным камнем для дальнейшего развития педагогического образования [20].

Одной из ключевых тем конференции было обсуждение роли педагогической инноватики как самостоятельной научной дисциплины. Ведущие эксперты отметили, что инноватика включает в себя исследование процессов инновационного преобразования в образовании, связывая их с традиционными подходами и будущими перспективами [21]. В этом контексте важным аспектом становится умение педагогов управлять инновационными процессами и разумно интегрировать новые технологии в учебный процесс.

Технологические изменения накладывают отпечаток на репертуар методов образовательного взаимодействия. Способы организации учебного процесса должны учитывать не только личностные особенности студентов, но и особенности современной информационной среды. Обсуждая публикацию Открытого университета Великобритании и Вандербильтского университета, отметили, что среди десяти выделенных инноваций, только несколько используют уже известные подходы, но с новым взглядом на их применение [22].

Нарастающий дискурс о прогрессивных педагогических подходах находит свое отражение в различных формах обучения. Эффективное использование смешанных технологий, включая онлайн-обучение и применение современных образовательных платформ, позволяет учителям и ученикам формировать более качественные образовательные траектории [23]. При этом важно учитывать, что изменение методов обучения требует также пересмотра педагогических традиций, которые во многом определяют восприятие образовательного процесса.

Исследования показывают, что в условиях интеграции инновационных подходов педагоги сталкиваются с необходимостью переосмысления своей роли. Ведущие специалисты в области педагогики утверждают, что инноватика не должна рассматриваться изолированно от традиционных методов, а наоборот — должна эффективно взаимодействовать с ними для достижения максимальных результатов в образовании [24]. Это становится особенно актуальным, когда речь идет о подготовке педагогических кадров, которые смогут не только разрабатывать новые образовательные решения, но и эффективно делиться ими в рамках профессионального сообщества.

В заключение, педагогическая инноватика XXI века выступает как связующее звено между традиционным образованием и современными требованиями к квалификации специалистов. Будущее образовательных систем зависит от способности внедрять и адаптировать инновации, что открывает новые горизонты для повышения качества обучения и подготовки кросс-дисциплинарных кадров, способных успешно функционировать в изменяющемся мире.

Литература

1. Швецова, Г. Н. Система непрерывного педагогического образования начала XXI века / Г. Н. Швецова, М. Н. Швецова, Е. В. Кондратенко // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – №3 (51). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-nachala-hhi-veka (дата обращения: 28.04.2025).

2. Косихина, О. Психодидактика: новые направления в преподавании физики / О. Косихина, А. Крутский // Физика. – 2005. – № 21 // fiz.1sept.ru. – URL: https://fiz.1sept.ru/article.php?id=200502102 (дата обращения: 28.04.2025).

3. Антонец, А. Системый подход при реализации оптимальной технологии обучения в структуре непрерывного образования / А. Антонец // Проза. ру. – URL: https://proza.ru/2024/09/27/178 (дата обращения: 28.04.2025).

4. Вестник Марийского государственного университета. – URL: http://vestnik.marsu.ru/view/journal/download.html?id=2596 (дата обращения: 28.04.2025).
5. Косихина, О. С. Системно-структурный подход к усвоению знаний в средней школе : автореферат диссертации. – URL: https://www.dissercat.com/content/sistemno-strukturnyi-podkhod-k-usvoeniyu-znanii-v-srednei-shkole (дата обращения: 28.04.2025).
6. Крашенинникова, Г. В. Внешние и внутренние условия функционирования образовательного процесса / Г. В. Крашенинникова. – URL: https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2020/02/06/vneshnie-i-vnutrennie-usloviya (дата обращения: 28.04.2025).
7. Гузакова, О. Л. Влияние факторов внешней среды на деятельность высших учебных заведений Российской Федерации / О. Л. Гузакова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2014. – №2 (32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-faktorov-vneshney-sredy-na-deyatelnost-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 27.04.2025).
8. Внешняя и внутренняя среда образовательной организации. – URL: https://infourok.ru/vneshnyaya-i-vnutrennyaya-sreda-obrazovatelnoj-organizacii-tekst6352026.html (дата обращения: 28.04.2025).
9. Звонкова, С. А. Внешняя среда образовательного учреждения как объект стратегического управления / С. А. Звонкова, Н. Е. Попова. – URL: https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-ekonomiki-i-sovremennogo-menedzhmenta-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunar/sektsiya-16-strategicheskiy-menedzhment/vneshnyaya-sreda-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-kak-obekt-strategicheskogo-upravleniya/ (дата обращения: 28.04.2025).
10. Факторы, влияющие на формирование пространства образования // spravochnick.ru.– URL:https://spravochnick.ru/pedagogika/faktory_vliyayuschie_na_formirovanie_prostranstva_obrazovaniya/ (дата обращения: 28.04.2025).
11. Колясникова, А. В. Реализация деятельностного подхода с помощью настольных игр в процессе обучения школьников / А. В. Колясникова, Т. А. Шульгина // Вестник науки. – 2023. – №12 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-deyatelnostnogo-podhoda-s-pomoschyu-nastolnyh-igr-v-protsesse-obucheniya-shkolnikov (дата обращения: 26.04.2025).
12. Настольные игры для классных уроков. – URL: https://www.yaklass.ru/t-novosti/akcii-i-novosti-za-2025-god/stati-i-novosti-za-03-2025/nastolnye-igry-dlya-klassnyh-urokov (дата обращения: 28.04.2025).
13. Настольные игры для детей: как использовать в освоении школьной программы. – URL:https://interneturok.ru/blog/posle_urokov/nastolnye_igry_dlya_detey:_kak_ispolzovat_v_osvoenii_shkolnoy_programmy (дата обращения: 28.04.2025).
14. Настольные игры: Новый тренд в образовании или... | Дзен [Электронный ресурс] // dzen.ru. – URL: https://dzen.ru/a/z_ouxluqxhe1x8lv (дата обращения: 28.04.2025).
15. Как настольные игры помогают легкому обучению. – URL: https://pervoe.online/journals/uchene-svet/17295-good_education/17631-kak_nastolnye_igry_pomogayut_lyegkomu_obucheniyu/ (дата обращения: 30.04.2025).
16. Современные инновационные образовательные технологии. – URL: https://czentrobrazovaniya9novomoskovsk-r71.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/2/dokumenty/metodicheskaya_kopilka/innovatsionnye_tehnologii.pdf (дата обращения: 28.04.2025).
17. Инновационные технологии в образовании : методическая разработка. – URL: https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2022/01/04/innovatsionnye-tehnologii-v (дата обращения: 28.04.2025).
18. 15 инновационных методов обучения (+примеры). – URL: https://ahaslides.com/ru/blog/15-innovative-teaching-methods/ (дата обращения: 28.04.2025).

19. Инновации в образовании: как адаптируется рынок edTech // practicum.yandex.ru. – URL: https://practicum.yandex.ru/blog/innovacii-v-obrazovanii/ (дата обращения: 28.04.2025).
20. Будущее педагогики: о чём говорили на секции «Трансформация инноваций в сфере профессионального педагогического образования». – URL: https://vk.com/@terraherz-buduschee-pedagogiki-o-chem-govorili-na-sekcii-transformaciy (дата обращения: 28.04.2025).
21. Что отнесли к трендам инновационной педагогики в 2024 году – 2024 / Skillbox Media // skillbox.ru. – URL: https://skillbox.ru/media/education/chto-otnesli-k-trendam-innovatsionnoy-pedagogiki-v-2024-godu/ (дата обращения: 28.04.2025).
22. Арасланова, А. А. Педагогическая инноватика: связь педагогических традиций и проектирование будущего (на примере деятельности вуза) / А. А. Арасланова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-innovatika-svyaz-pedagogicheskih-traditsiy-i-proektirovanie-buduschego-na-primere-deyatelnosti-vuza (дата обращения: 28.04.2025).
23. Педагогическая инноватика как проблемная область педагогики. – URL: https://multiurok.ru/files/pedagogicheskaia-innovatika-kak-problemnaia-oblast.html (дата обращения: 28.04.2025).
24. Тренды в образовании – 2025: глобальные тенденции на фоне российской реальности. – URL: https://www.forbes.ru/education/529465-trendy-v-obrazovanii-2025-global-nye-tendencii-na-fone-rossijskoj-real-nosti (дата обращения: 28.04.2025).

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ И МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНЕИМ ЛОГОТРЕНАЖЁРОВ

В. В. Христиченко[1] – студент
А. Р. Ибрагимова – канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]vika-hristichenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития речевого дыхания и моторики артикуляционного аппарата у дошкольников. Описываются методы и техники, направленные на улучшение этих навыков с использованием логотренажёров. Приводится анализ эффективности применения логотренажёров в коррекционной работе, а также рассматриваются результаты практических исследований.

Ключевые слова: речевое дыхание, артикуляционная моторика, коррекция речи, взаимосвязь дыхания и артикуляции, дошкольники, речевые навыки

Речевое дыхание и артикуляционная моторика играют ключевую роль в формировании правильного произношения и развитии речевых навыков у детей дошкольного возраста [1]. Нормальное развитие этих компонентов является основой для успешного обучения в школе и дальнейшего общения. В последние годы применение логотренажёров стало популярным методом в коррекционной работе с детьми, что обуславливает необходимость исследования их эффективности [2].

Речевое дыхание – это особая форма дыхательной активности, необходимая для формирования звуковой речи. Оно включает в себя контроль за выдохом, который должен быть равномерным и достаточным для произнесения звуков [3].

Правильное речевое дыхание обеспечивает не только качество звучания, но и эмоциональную насыщенность речи. Недостаток контроля за дыханием может приводить к быстрой усталости, нечеткости произношения и снижению выразительности [4].

Артикуляционная моторика – это способность и умение правильно и точно двигать артикуляционные органы (язык, губы, челюсти, мягкое небо) для формирования звуков речи. Она играет ключевую роль в произношении и развитии речевых навыков [5].

Хорошо развита артикуляционная моторика способствует правильному произношению звуков, что особенно важно в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование речевых навыков. Проблемы с артикуляционной моторикой могут привести к нарушениям в произношении и, как следствие, к трудностям в общении и обучении [6].

Развитие артикуляционной моторики напрямую связано с четкостью и правильностью произношения звуков. Нехватка навыков артикуляции может привести к нарушениям речи, таким как дислалия и другие фонетические расстройства [3].

Для развития артикуляционной моторики используются различные упражнения и логопедические игры, которые помогают детям освоить правильные движения и координацию органов речи [7].

Логотренажёры – это специальные устройства или программы, предназначенные для тренировки речевых навыков у детей. Они могут быть как физическими (например, игрушки с различными функциями, пособия), так и цифровыми (приложения на планшетах и компьютерах) [4].

Использование логотренажёров позволяет сделать процесс обучения более интерактивным и увлекательным для детей [5]. Они способствуют развитию речевого дыхания и артикуляционной моторики через игровые упражнения, которые мотивируют детей к активному участию [8].

В исследовании участвовали дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития. В процессе работы использовались логотренажёры, направленные на развитие речевого дыхания и артикуляционной моторики.

На первых этапах работы по развитию речевого дыхания дети учились совершать длительный и одновременно экономный выдох. С этой целью использовались игровые упражнения с наглядными пособиями, которые вызывали интерес и стимулировали ребёнка к правильному выполнению задания. Однако дыхательные упражнения быстро утомляют и могут вызвать головокружение. Поэтому игры по развитию ограничивались по времени от 3 до 5 минут с перерывами на отдых и проводились в хорошо проветриваемом помещении.

Во время игр на дыхание осуществлялся постоянный контроль над правильностью выполнения упражнений, и строго соблюдалось правило: вдох совпадает с расширением грудной клетки, выдох – с её сужением. В ходе выполнения упражнений особое производимых вдохов и выдохов.

Для выработки подвижности языка мы на первых этапах работы использовали традиционные упражнения, такие, как «Маляр» – открыть рот и «погладить» кончиком языка нёбо, делая языком движения вперед-назад, «Вкусное варенье» – приоткрыть рот, язык широкий, кончиком языка облизать верхнюю губу. «Чашечка» – рот открыт, губы в улыбке, высунуть язык и придать ему форму «чашечки» и другие общепринятые упражнения [8].

Учитывая психофизиологические особенности детей с общим недоразвитием речи, и то, что им трудно работать без наглядной опоры, все задания сопровождались показом картинки и небольшими стихотворениями, совпадающими по времени с длительностью выполнения каждого упражнения [4].

Учитывая, что ведущая деятельность детей старшего дошкольного возраста – игровая, все занятия по развитию артикулярной моторики и речевого дыхания проводились в игровой форме, часто в виде соревнований, что вызывало активный интерес и готовность к правильному выполнению задания. Сочетание дыхательных упражнений с работой артикуляционного и голосового аппаратов способствовало развитию координации между дыханием, голосом и артикуляцией [7].

Формирование правильного речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста позволяет:

-Сократить время для постановки и автоматизации речевых звуков.

-Увеличить количество произнесенных слов на выдохе.

-Выработать четкую и внятную речь.

-Достичь координации дыхания, речи и движений.

-Повысить эффективность коррекции звукопроизношения [3].

По итогам исследования было установлено, что использование логотренажёров положительно сказалось на развитии речевого дыхания и артикуляционной моторики у детей. Наблюдалось улучшение четкости произношения, увеличение продолжительности выдоха при произнесении звуков и повышение интереса к занятиям.

Развитие речевого дыхания и артикуляционной моторики у дошкольников является важной задачей, требующей системного подхода и использования современных методов коррекции. Логотренажёры представляют собой эффективное средство для достижения этих целей, способствуя развитию необходимых навыков в игровой форме.

Литература

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007 – 472 с.

2. Громова, Т. В. Речевое дыхание и его роль в формировании речи у детей / Т. В. Громова // Вестник психологии и педагогики. – 2020. – № 4. – С. 45-50.

3. Земляченко, М. В. Формирование речевого дыхания у дошкольников 5–7 лет с речевыми нарушениями посредством использования логопедических игр и дыхательных упражнений в системе работы «учитель-логопед – ребенок – родитель» / М. В. Земляченко // Молодой ученый. – 2017. – №10 (144). – С. 421-424. – URL: https://moluch.ru/archive/144/40316/(дата обращения: 27.01.2025).

4. Петрова, М. В. Речевое дыхание и его значение в речевой деятельности человека / М. В. Петрова, А. Н. Иванов // Научные труды Российского государственного педагогического университета. – 2021. – Т. 12, № 3. – С. 78-84.

5. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : ИЦ «Академия», 2014 – 256 с.

6. Гуськова, А. А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет / А. А. Гуськова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 145 с.

7 Северинова, Е. А. Развитие артикуляционной моторики и речевого дыхания как составляющая оздоровительной и коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / Е. А. Северинова // Вестник КАСУ. – 2009. – № 5. – С. 270-274.

8. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008 – 224 с.

УДК 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Царегородцева – канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО “Уральский государственный педагогический университет”,
г. Екатеринбург, Россия
e.a.caregorodceva@yandex.ru

Аннотация. Автор рассматривает личностную самооценку как самопонимание, самооценивание растущей личностью самой себя, своих результатов, личностных качеств и места среди других людей, от которой зависят взаимоотношения старшего дошкольника с детьми и взрослыми, его требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Ключевые слова: личностная самооценка, формирование личностной самооценки, старшие дошкольники, самооценка старших дошкольников

Оценочное отношение человека к себе является основополагающим аспектом личности, которое оказывает регулирующее влияние на все особенности поведения человека и деятельности: в самоопределении и достижении целей; в установлении и поддержке межличностных отношений и осуществлении разнообразных взаимодействий.

В исследованиях К. Роджерса, О.Н. Ермоленко, А.И. Липкиной, Б.В. Сергеевой доказано, что целостное развитие личности возможно при наличии “Я-концепции”, которая рассматривается как совокупность всех позитивных образов, представлений и установок ребенка о себе в форме разного рода самооценок [1, 2].

Именно в период дошкольного детства происходит формирование представлений о себе среди других детей и взрослых, что оформляется в личностное новообразование - самопредставление, как “Я-концепция”. Через разнообразные самооценки происходит самопредставление детей, которое в дальнейшем трансформируется в чувство самоценности, как основа позитивного самоотношения и ценностного отношения растущей личности к миру, к другим людям.

В данной работе личностную самооценку определяем как самооценивание растущей личностью самой себя, своих возможностей, личностных качеств и места среди других людей, от которой зависят взаимоотношения старшего дошкольника с детьми и взрослыми, его отношение к успехам и неудачам.

Анализ реальной педагогической практики показывает, что в образовательном процессе в детском саду на занятиях реализуются педагогические приемы и формы оценивания и частичной самооценки детей. В ходе опроса воспитателей (37 участников) было выявлено, что они осуществляют больше оценивание результатов продуктивных действий и частичных достижений воспитанников; достаточно хорошо рассказывают о значимости оценивания работ для старших дошкольников. Но, к сожалению, затрудняются обосновывать психологические и методические подходы к оцениванию личностных особенностей воспитанников и динамику социально-личностного развития. При уточнении конкретных педагогических приемов оценивания и личностной самооценки большинство воспитателей колебались в формулировках с позиции социально-коммуникативного и познавательного, речевого становления дошкольников (что задано в ФГОС ДО как задачи-ориентиры в образовательной деятельности в детском саду).

Уточним, что воспитательная деятельность в дошкольном образовании направлена на формирование у старших дошкольников личностных достижений и воспитание ценностных отношений к окружающему миру и к себе через вовлечение в разнообразные социокультурные практики [3]. Именно в разносторонних воспитательных взаимодействиях формируется личностная самооценка детей-дошкольников не только в проявлениях самооценивания практических результатов в продуктивных видах деятельности, но и социально-личностных характеристик.

Во всех формах образовательной деятельности (на занятиях, на прогулке и в свободное время во второй половине дня) происходит активное само-понимание и формирование само-осознания, как следствие самоотношение ребенка-дошкольника среди других детей; он начинает первые “пробы” дифференцированно оценивать себя - свой личностный рост (“Я расту, Я изменяюсь!”).

Наличие позитивной Я-концепции и самоотношения в старшем дошкольном возрасте является существенным условием не только комфортного пребывания ребенка в среде детского сада, но и социально-психическое развитие дошкольника в целом, его жизнедеятельности и, в дальнейшем, конструктивного вхождения в мир социальных отношений в школьном пространстве.

Само-осознание через само-отношение Л.С. Выготский раскрывал через “с само-овладение и расширением возможностей осознания: от своих физических качеств, движений и наглядных действий к рефлексии собственных психических процессов (как познавательных, так и эмоционально-мотивационных) и личностных качеств” [4].

В своих работах Д.Б. Эльконин отмечал, что самооценка, т.е. знание своих качеств и открытие для себя, своих переживаний представляют самосознание, которое формируется в течении всего периода детства “от старшего дошкольного возраста до окончания начальной школы” [2].

По мнению Т.И. Алексеева самооценка у воспитанников-дошкольников оформляется в “эмоционально-ценностное самоотношение как специфический вид эмоционального переживания”, как собственное отношение растущей личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя среди значимых взрослых и других дошкольников [5]. Именно для старших дошкольников личностная самооценка, как образ себя проявляется в эмоциональной оценке своих конкретных личностных качеств, в представлениях о своих возможностях, способностях, своем месте среди других.

На протяжении дошкольного детства личностная самооценка (образ себя) испытывает значительные изменения: более дифференцируется по оцениваемым результатам продуктивных деятельностей к личностным качествам, что варьируется по формам проявления, обогащается по своему смысловому наполнению, приобретает большую осознанность. Дифференциация самооценок и развитие самоотношения растущих дошкольников начинается в семье, в процессе межличностных взаимоотношений со значимыми для ребенка взрослыми, которые определяют его систему нормативов, мотивов, установок и отношений, формируя и развивая тем самым «образ Я» и отношение к нему.

По мнению В.С. Мухиной личностное само-оценивание дошкольников оформляется в систему личностных смыслов, составляющих индивидуальное существование личности. В содержание личностной самооценки в аспекте психологического времени входят идентификация со своим телосложением, с полом (мальчик или девочка), с новыми социальными ролями и социальным статусом в детской группе и детском саду, а также самооценивание разнообразных проявлений в поведении среди других детей и значимых взрослых (педагогов и родителей), а также притязания на признание успехов и компетентностей в определенных видах деятельностей [6].

Ребенок старшего дошкольного возраста проявляет свое отношение как к себе в целом, так и к отдельным качествам своей личности через личностную самооценку, которая характеризуется субъективностью, что обеспечивает внутреннюю согласованность личности и относительную стойкость поведения в детской группе.

Отметим, что самооценка воспитанников относительно продуктивных видов деятельностей (изобразительная, аппликация, лепка, конструирование, музыкальная, физическая и др.) и личностных проявлений неоднозначна. При оценивании собственных практических действий и результатов самооценка ребенка характеризуется большей конкретностью ввиду наличия более точных ориентиров для содержательной оценки [7].

При сравнении своей работы с работами сверстников самооценка в большинстве случаев бывает необъективной. Вместе с этим оценивание личностных качеств, проявлений

характеризуется обобщенностью и размытостью. В подавляющем большинстве случаев личностная самооценка детей-дошкольников является завышенной, выступая в качестве защитного механизма поддержки позитивного отношения к тому, что старается делать, уверенности в себе. Она дает возможность старшему дошкольнику пробовать себя в новых практиках, свободно овладевая новыми способами для самореализации.

В старшем дошкольном возрасте структура личностной самооценки включает когнитивный компонент, т.е. то, что воспитанники знают и думают о себе. Постепенно в самооценивании появляются не только позитивные эмоциональные оценки себя среди других детей, но и частично оформляется критическое представление о себе, основанное на некоторых социально-одобряемых нормах, правилах поведения.

Оценочный компонент “образа Я” представлен у старших дошкольников в форме эмоциональной оценки и мнения о себе в разных проявлениях с другими детьми (в играх, общении, в поведении в сравнении с другими и др.).

Личностные самооценки детей как образ себя существенно обогащают процесс общения воспитанников с другими сверстниками. Старшие дошкольники существенно расширяют свой «образ Я» в процессе предоставления информации о себе другим детям и получая от них сведения об их восприятии его «персоны».

Сформулируем общие педагогические ориентиры в формировании личностной самооценки у старших дошкольников в разных формах образовательной деятельности в дошкольной организации:

- обогащение словаря детей лексическими единицами, служащими для выражения разных видов личностной оценки: нравственной, эстетической, оценки способа и результатов коммуникативной, игровой, творческой, спортивно-оздоровительной деятельности в образовательном процессе;
- фиксация в само-сознании и речи понимания своих достижений и, соответственно, формулирование самооценок о себе;
- мотивация на достижении успеха в разных видах детской деятельности, подкрепление вербальными оценками стараний и усилий дошкольников, их вовлеченности, стремления к самостоятельным действиям, а также преодоление трудностей [8];
- поощрение через оценивание успешного поведения воспитанников в условиях сотрудничества с другими детьми; формулировка оценочных высказываний (взаимо-оценивание) со стороны других детей и значимых взрослых;
- подкрепление желания делиться с воспитателями и детьми группы впечатлениями; учить оценивать свои результаты и возможности; обговаривать различные способы достижения личностных успехов;
- оценивание себя среди других детей, определение своего места в детской группе, в системе равноправных отношений с другими дошкольниками, в признании, осознании своего “образа-Я”;
- сравнение самим ребенком своих достижений “сегодня” с достижениями “вчера” и формулировка оценочных высказываний.

Эффективной для развития личной самооценки у старших дошкольников является форма самопрезентации. Формы самопрезентацией в детском саду могут быть разные - от частичного представления детского портфолио, до участия в выставках различных продуктивных детских работ, проведение “мини-мастерских” до детского театра, сценок, предусматривающих выбор воспитанниками способов представления себя.

Считаем актуальным использование формы “портфолио”, которое представляет собой некоторое “собирание и рассказывание” ребенком-дошкольником характеристик о себе, разных достижений - отражение внутреннего мира на основе оформления визуализации своего личного опыта [7]. Портфолио позволяет отражать разнообразные личностные достижения “Я умею!”, “Я могу!”, “Я мальчик Я девочка”, “Я человек!”, “Я хочу быть...”, “Я самый, самый!”, ”Мой портрет”, “Мои черты характера”, “Я друг и мои друзья!”, “Я глазами

других детей”, “Мои желания и возможности”, “Мое творчество!”, “Я сегодня - Я вчера”. Личностное оценивание в портфолио основано на личном опыте старших дошкольников.

В разных формах образовательной деятельности в группе старших дошкольников эффективными будут разнообразные приемы личностного самооценивания: “прием “Я хотел бы быть таким, как ты…”; “Комплимент себе”, “Шкатулка с оценками”; игровой прием «Я хотел бы быть таким, как ты»; “Что я умею, чего я хочу..”, прием “Ромашка успеха”, “Похвалилки”, “Мой герой”, “«Доброе слово»”, «Доброе слово»”, “Кто Я? или Какой Я?”, “Мои радости и огорчения” и другие приемы личностного самооценивания.

Обобщая изложенное, отметим, что в старшем дошкольном возрасте происходит формирование личностной самооценки у воспитанников, которая позволяет анализировать, продумывать свой собственной личностный опыт и изменять себя - самосовершенствоваться. Личностные самооценки у старших дошкольников становятся базисом самовосприятия и самоотношения, которое проживается, осознается и присваивается как важное личностное образование в активных и социально значимых взаимодействиях с педагогами и другими детьми.

Литература

1. Роджерс, К. Становление человека. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – Москва : Эксмо, 2001. – 437 с.

2. Липкина, А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина. – Москва, 1968. – 217 с.

3. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учебное пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. – Москва, 2024. – 319 с. // Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/538990 (дата обращения: 13.04.2025).

4. Фрондзей, С. Н. Роль педагога в формировании самооценки дошкольников / С. Н. Фрондзей // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. – Ростов-на-Дону, 2016. – С. 36-40.

5. Алексеева, Т. И. Особенности самоотношения у детей старшего дошкольного возраста / Т. И. Алексеева // Приоритеты и ценности воспитания и развития личности в современном социуме. – 2020. – № 4. – С. 19-23.

6. Остапова, С. Н. Развитие навыков самооценки и самоконтроля / С. Н. Остапова // Начальная школа. – 2020. – № 12. – С. 42-45.

7. Захарова, А. В. Как формировать самооценку дошкольников / А. В. Захарова // Дошкольное образование. – 2022. – № 3. – С. 58-65.

8. Виноградова, Н. Ф. Формирование самооценки индивидуальных достижений младшего школьника как инструмента реализации требований ФГОС НОО / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2019. – №15. – С. 39-43.

УДК 37

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЬИ И ДОО

И. Ю. Цыганок[1] – старший воспитатель
А. С. Ушакова[2] – воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Дружба», г. Краснодар, Россия
[1]detsad64@kubannet.ru
[2]ania.uschakowa@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ особенностей самостоятельности и инициативности, как важных компонентов личности детей старшего дошкольного возраста. Приведены результаты проведенного эмпирического исследования по выявлению потенциала единого образовательного пространства семьи и ДОО в процессе их развития.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, самостоятельность, инициативность, личность, условия развития, образовательное пространство семьи и ДОО

Введение. В детях дошкольного возраста заложено стремление к самостоятельному познанию окружающего мира. Движущей силой такого познания выступают различные инициативы, исходящие от ребенка, которые проявляются в познавательных вопросах, желании творить и делать самостоятельный выбор [1].

Инициативность и самостоятельность выступают важным условием формирования психически здоровой и гармонично развитой личности детей дошкольного возраста [2].

Проблематика развития самостоятельности и инициативности детей является предметом пристального внимания многих специалистов в области психологии и педагогики. Многочисленные исследования свидетельствуют о наличии негативных явлений потери инициативы и самостоятельности у детей дошкольного возраста [3].

Одним из перспективных направлений решения таких явлений является совместная организация целенаправленной работы по развитию самостоятельности и инициативности детей дошкольного возраста в едином образовательном пространстве семьи и ДОО.

Семья выступает в качестве фундаментальной основы нравственного, социального и познавательного развития ребенка. В повседневной деятельности, взрослые на своем примере показывают детям способы действий, которые можно использовать в решении тех или иных проблем, ненавязчиво направляют и координируют ход их деятельности [4].

Совместная деятельность семьи и ДОО, в равной степени оказывающих воздействие на процесс развития детей дошкольного возраста, способна существенно повлиять на раскрытие их творческого и интеллектуального потенциала, формирование и активизацию умений и навыков, а также повышение уровня самостоятельности и инициативности.

Задачей ДОО в данном направлении выступает привлечение родителей к активному участию в совместной деятельности, направленной на формирование самостоятельности и инициативности детей дошкольного возраста, а также повышение необходимых компетенций членов семей воспитанников.

Рост уровня заинтересованности родителей в мотивации детей к самостоятельной деятельности, способствует воспитанию в ребенке социальной активности и инициативности.

Методы. В рамках теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы использованы такие методы исследования, как теоретический анализ научно-методической литературы, анализ и обобщение опыта, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Оценка уровня самостоятельности и инициативности определены с использованием соответствующих методик, предложенных А.М. Щетининой [5].

Обсуждение результатов. Эмпирическое исследование проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения муниципального образования город Краснодар «Детский сад комбинированного вида №64 «Дружба». Объем выборки в группе детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) составил 24 ребенка, из которых 13 мальчика и 11 девочек. Объем выборки родителей воспитанников, также составил 24 человека.

В начале исследования, используя методики А.М. Щетининой была проведена оценка уровня самостоятельности и инициативности детей экспериментальной группы. Анализ карт проявлений инициативности показал, что низкий уровень инициативности присутствовал у 10 детей (42%), средний уровень – у 14 детей (58%), высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка.

Анализ карт самостоятельности показал следующие результаты: 8 детей (33%) - низкий уровень, 16 детей (67%) – средний уровень. Высокий уровень самостоятельности в группе детей выявлен не был.

В картах проявления инициативности средний результат по группе детей составил 13,5±3,7 баллов, что соответствует, согласно методике А.М. Щетининой, нижнему порогу среднего уровня. Средний результат по группе в картах самостоятельности также соответствовал нижнему порогу среднего уровня и составил 13,2±2,9 баллов.

С целью определения возможных причин такого уровня самостоятельности и инициативности у детей экспериментальной группы было проведено анкетирование родителей – законных представителей воспитанников.

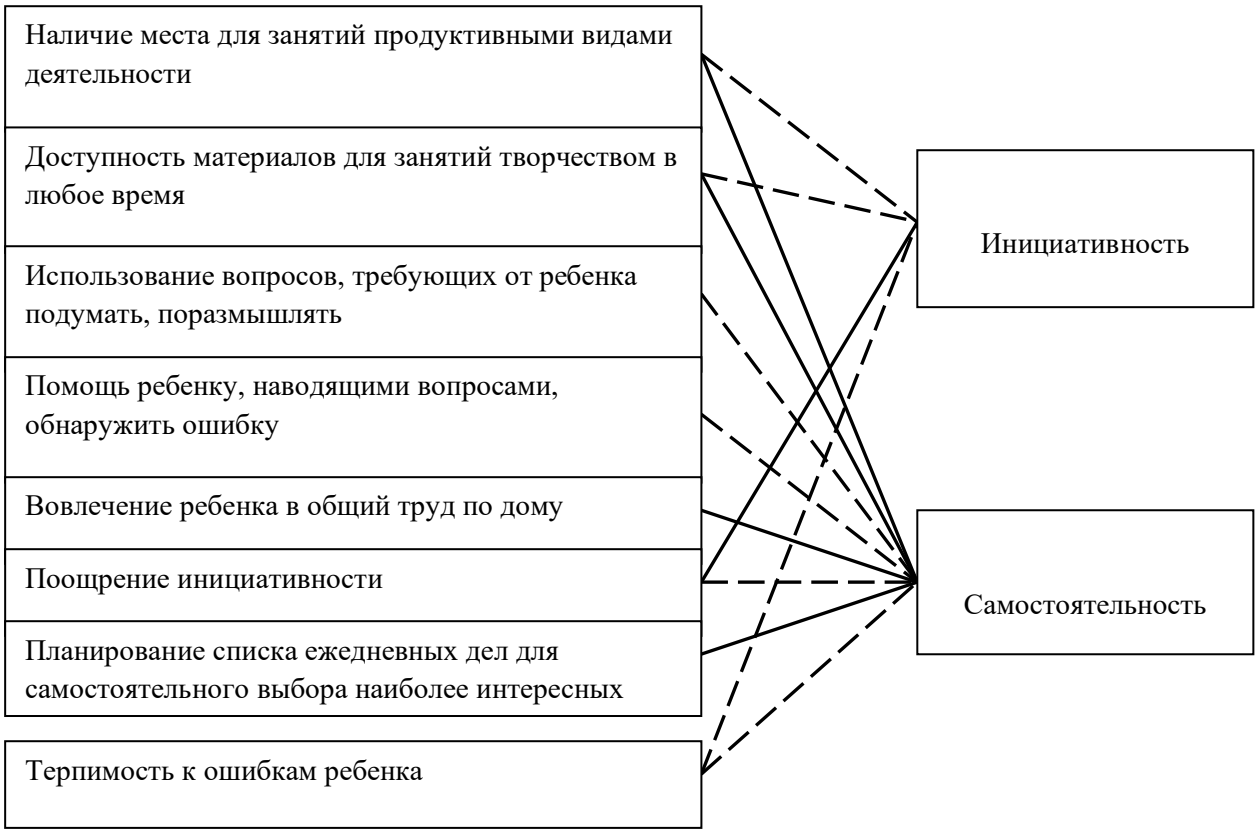
Родителям предлагалось ответить на ряд следующих вопросов, поставив соответствующую отметку в поле «да» или «нет».

1. Имеется ли у Вас специально отведенное место для занятий продуктивными видами деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование и др.)?
2. Доступны ли материалов для самостоятельного использования ребенком для творчества в любое время?
3. Задаете ли Вы ребенку вопросы, требующие подумать, поразмышлять?
3. Пытаетесь ли Вы, в случае допущенной ребенком ошибки, наводящими вопросами помочь ему ее обнаружить?
4. Вовлекаете ли Вы своего ребенка в общий труд по дому?
5. Поощряете ли вы инициативность своего ребенка?
6. Планируете ли Вы для ребенка список ежедневных дел, из которых он самостоятельно может выбрать наиболее понравившиеся?
7. Терпимы ли Вы к ошибкам собственного ребенка?

В результате проведенного анкетирования, носившего анонимный характер, были получены следующие результаты.

В 12 семьях у ребенка имеется специально отведенное место для занятий рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием и другими видами продуктивной творческой деятельности. Доступность материалов для самостоятельного использования ребенком для творчества в любое время отметили 15 семей. На вопрос «Задаете ли Вы ребенку вопросы, требующие подумать, поразмышлять?» родители ответили утвердительно в 14 случаях. Наводящие вопросы, с целью помочь ребенку обнаружить допущенную ошибку задают в 10 семьях. В общий труд по дому вовлекают своего ребенка лишь 5 семей. В 16 семьях отметили, что поощряют инициативность своего ребенка. На вопрос «Планируете ли Вы для ребенка список ежедневных дел, из которых он самостоятельно может выбрать наиболее понравившиеся?» утвердительно не ответили ни в одной семье. Терпимость к ошибкам собственного ребенка выразили 20 семей.

Корреляция взаимосвязи результатов деятельности родителей, представленных в анкетировании, с уровнями проявления самостоятельности и инициативности детей представлена на рисунке.



Примечание:

– – – – – слабая прямая связь;

——————— сильная прямая связь.

Рисунок – Корреляция результатов деятельности родителей с уровнями проявления самостоятельности и инициативности детей дошкольного возраста

В результате расчета r - критериев Пирсона было определено, что инициативность ребенка имеет прямую сильную связь с поощрением инициативности и слабую прямую связь с наличием места для занятий продуктивными видами деятельности, доступностью материалов для занятий творчеством в любое время, а также терпимостью к ошибкам ребенка.

Самостоятельность имеет сильную прямую связь с наличием места для занятий продуктивными видами деятельности, доступностью материалов для занятий творчеством в любое время, вовлечением ребенка в общий труд по дому и планированием списка ежедневных дел для самостоятельного выбора ребенком. Слабая прямая связь присутствует между самостоятельностью и использованием вопросов, требующих от ребенка подумать, поразмышлять, помощью ребенку, наводящими вопросами, обнаружить ошибку, поощрением инициативности, а также терпимостью к ошибкам допущенным ребенком.

Промежуточные результаты, полученные в ходе исследования, послужили основой разработки и реализации ряда мероприятий в совместной деятельности с семьями воспитанников, направленных на стимулирование самостоятельности и инициативности детей старшего дошкольного возраста. В частности, с родителями были организованы ряд встреч, на которых проведены беседы о роли семьи в развитии самостоятельности и инициативности детей, подготовлены и розданы специальные памятки с подробными рекомендациями реализации конкретных мероприятий и действий, способствующих развитию рассматриваемых личностных качеств.

Родителям было предложено организовать для ребенка специальное место, где он мог бы самостоятельно заниматься продуктивными видами деятельности, сделать доступным в любое время использование материалов для занятий творчеством, задавать детям вопросы,

требующие подумать и поразмышлять, стремится помогать детям обнаруживать ошибки наводящими вопросами, вовлекать детей в общий труд по дому, поощрять добрым словом и иными способами проявления инициативности детей, быть терпимыми к ошибкам ребенка, допускаемым в результате самостоятельной деятельности. Отдельно рекомендовано ввести в практику планирование списка ежедневных дел для самостоятельного выбора наиболее интересных и отметками «звездочками», тех которые ребенок самостоятельно выбрал и выполнил в течение дня.

В условиях образовательного пространства ДОО с детьми экспериментальной группы, также велась работа, предусмотренная в ФГОС ДОО и направленная на развитие у них самостоятельности и инициативности. Дополнительно, в качестве образовательной технологии, были разработаны и проведены 5 квестов направленных на развитие инициативы и самостоятельности в различных видах игровой деятельности.

Контрольный этап проведенного исследования предполагал проведение повторной диагностики уровня развития самостоятельности и инициативности у детей старшего дошкольного возраста по ранее используемым методикам.

Соотношение результатов первоначальной и повторной диагностики детей представлены на рисунке.

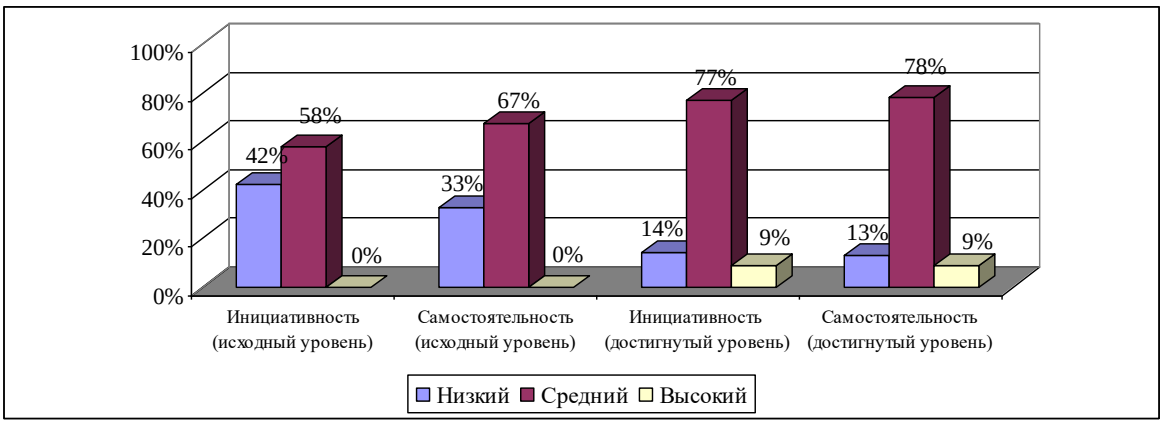


Рисунок – Показатели уровня развития самостоятельности и инициативности у детей старшего дошкольного возраста в начале и конце исследования (по методикам А.М. Щетининой)

Повторный анализа карт проявлений инициативности показал, что низкий уровень инициативности присутствовал у 2 детей (14%), средний уровень – у 17 детей (77%), высокий уровень был выявлен у 3 детей (9%). Из анализа карт самостоятельности следовало, что у 3 детей (13%) имелся низкий уровень самостоятельности, 18 детей (87%) – средний уровень. Высокий уровень самостоятельности выявлен у 2 детей (9%).

Средний результат по группе детей в картах проявления инициативности и самостоятельности составил, соответственно, 22,1±3,2 и 23,7±2,5 балла.

Выводы. Таким образом, была определена важность совместной деятельности родителей и ДОО в развитии инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Предложены рекомендации, способствующие вовлечению родителей в развитие рассматриваемых личностных качеств у собственных детей. Итоговые данные проведенного исследования, свидетельствуют об эффективности организации единого образовательного пространства семьи и ДОО в развитии самостоятельности и инициативности детей старшего дошкольного возраста и могут служить основой в организации работы педагогов, в данном направлении, с родителями – законными представителями воспитанников.

Литература

1. Филиппова, Е. А. Развитие инициативности и самостоятельности в процессе

проектной деятельности дошкольника / Е. А. Филиппова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2023. – № 3. – С. 91-96.

2. Горохова, Т. А. Поддержка, развитие инициативы и самостоятельности у детей дошкольного возраста / Т. А. Горохова // Детская инициатива как условие личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Томск : ТПГУ, 2022. – С. 78-81.

3. Гущина, Н. В. Развитие самостоятельности, инициативности и ответственности у детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Н. В. Гущина, В. В. Вассанова // Артемовские чтения : материалы XIII Международной научной конференции. – Самара : ООО «Научно-технический центр», 2021. – С. 221-226.

4. Бережная, А. А. Организация образовательной среды для развития инициативы детей старшего дошкольного возраста в группе / А. А. Бережная // Наука молодых : Сборник научных статей участников XIII Всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – С. 253-255.

5. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

УДК 373.24

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. Г. Шмелёва – канд. физико-мат. наук, доцент
Ю. С. Вульвач[1] – студент
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО "Уфимский университет науки и технологий",
г. Стерлитамак, Россия
[1]Vulvach1990@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к математическому развитию детей дошкольного возраста в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Особое внимание уделено инновационным методикам формирования у детей элементарных математических представлений, развитию логического мышления, пространственного восприятия и количественных умений. Проанализирована роль образовательной среды, педагогических технологий и взаимодействия с родителями в обеспечении непрерывности процесса математического развития. Представлены примеры эффективных методических приёмов, ориентированных на активизацию познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: математическое развитие дошкольников, ФГОС ДО, педагогические инновации, образовательная среда, логическое мышление, игровые технологии, методические приёмы, непрерывное образование

Современное общество предъявляет все более высокие требования к уровню образования. В условиях быстро меняющегося мира особую значимость приобретает способность к аналитическому мышлению, логическому рассуждению и умению решать проблемы. Формирование этих навыков начинается в дошкольном возрасте, и математическое развитие играет в этом процессе ключевую роль. Оно помогает детям развивать мышление, память, внимание и способность анализировать информацию. Этот процесс начинается задолго до школы и продолжается всю жизнь [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивает важность математического развития как одного из приоритетных направлений развития детей дошкольного возраста, определяя цели, задачи и содержание

образовательной деятельности. Современные исследования в области нейропсихологии подтверждают, что раннее математическое развитие оказывает положительное влияние на развитие мозга ребенка, формируя нейронные связи, отвечающие за логическое мышление, память и внимание. Поэтому, необходимо создавать благоприятные условия для математического развития детей уже в раннем возрасте, начиная с семьи и детского сада. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты математического развития детей дошкольного возраста и предложим рекомендации родителям и педагогам.

Актуальность. Математическое развитие детей дошкольного возраста не сводится к простому заучиванию цифр и арифметическим операциям. Это комплексный процесс, направленный на формирование элементарных математических представлений, развитие познавательных способностей, логического мышления, воображения и творческого потенциала. Раннее знакомство с математикой способствует формированию у детей уверенности в своих силах, умения анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать информацию, что является необходимым условием успешного обучения в школе и дальнейшей жизни.

В условиях современного информационного общества, когда технологии проникают во все сферы жизни, математическая грамотность становится неотъемлемой частью общей культуры человека. Умение ориентироваться в цифровом мире, понимать статистические данные, анализировать графики и диаграммы – все это требует базовых математических знаний и умений, которые закладываются в дошкольном возрасте [2].

Сегодняшняя система образования предъявляет высокие требования к подготовке будущих школьников. Успешное освоение математических основ обеспечивает ребёнку прочный фундамент для дальнейших успехов в учёбе и развитии. Следуя рекомендациям ФГОС ДО, педагоги и родители смогут эффективно подготовить своего малыша к новому этапу жизни, заложив основы прочных знаний и полезных компетенций.

ФГОС ДО определяет математическое развитие как одно из направлений познавательного развития детей дошкольного возраста. В соответствии со стандартом, основными задачами математического развития являются:

- Формирование элементарных математических представлений о количестве, форме, величине, времени и пространстве.
- Развитие познавательных способностей, логического мышления, воображения и творческого потенциала.
- Воспитание интереса к математике, формирование положительного отношения к познавательной деятельности.
- Формирование навыков использования математических знаний в различных видах деятельности.

Для реализации этих задач ФГОС ДО определяет содержание образовательной деятельности по математическому развитию, которое включает в себя следующие разделы реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Количество и счет. Знакомство с числами и цифрами, счет предметов, сравнение множеств, освоение простейших арифметических действий.

Форма. Знакомство с геометрическими фигурами, умение различать и классифицировать фигуры по форме, размеру и цвету.

Величина. Сравнение предметов по величине (длине, ширине, высоте, объему, массе), использование мер для измерения величин.

Время. Ориентировка во времени (части суток, дни недели, месяцы, времена года), умение определять последовательность событий.

Пространство. Ориентировка в пространстве (вверху, внизу, слева, справа, впереди, сзади), умение определять положение предметов в пространстве.

Успешная реализация задач математического развития требует использования эффективных методических подходов, учитывающих возрастные и индивидуальные

особенности детей дошкольного возраста [3]. Основные принципы организации образовательной деятельности по математическому развитию включают:

Принцип наглядности как использование ярких и привлекательных материалов, позволяющих детям наглядно представить математические понятия и отношения.

Принцип активности как вовлечение детей в активную познавательную деятельность, стимулирование их любознательности и самостоятельности.

Принцип доступности как представление математических понятий в доступной для детей форме, использование игровых методов и приемов.

Принцип индивидуализации как учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка, создание условий для его успешного развития.

Принцип интеграции как связь математического развития с другими образовательными областями, использование математических знаний в различных видах деятельности.

В практике дошкольного образования широко используются разнообразные формы организации образовательной деятельности по математическому развитию, такие как:

- Дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, настольно-печатные игры, игры с конструктором.
- Упражнения на счет, сравнение, классификацию, обобщение.
- Задачи на логическое мышление, пространственное воображение.
- Эксперименты с водой, песком, крупами, позволяющие детям исследовать свойства предметов и явлений.
- Проекты, направленные на решение конкретных математических задач, например, «Измеряем наш рост», «Строим город из геометрических фигур».

Педагог играет ключевую роль в организации и проведении образовательной деятельности по математическому развитию. Он должен обладать глубокими знаниями в области математики и методики ее преподавания, уметь создавать развивающую предметно-пространственную среду, стимулирующую познавательную активность детей, использовать разнообразные формы и методы работы, учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка [4].

Педагог должен быть не только источником знаний, но и партнером, другом и наставником для детей. Он должен поддерживать их инициативу, поощрять их стремление к познанию, создавать атмосферу творчества и сотрудничества. Важным аспектом работы педагога является взаимодействие с родителями, консультации и рекомендации по организации математического развития детей в домашних условиях [5].

Родители и педагоги должны создать условия, способствующие математическому развитию ребёнка. Это может включать наличие развивающих игрушек, книг и пособий.

Необходимо поощрять интерес ребёнка к математике, предлагая интересные задания и упражнения. Например, можно вместе посчитать количество шагов от дома до магазина или сравнить размер разных предметов.

Регулярное повторение пройденного материала помогает закрепить полученные знания и навыки. Можно проводить короткие занятия каждый день, используя различные игровые формы.

Математическое развитие является важным направлением развития детей дошкольного возраста, способствующим формированию у них познавательных способностей, логического мышления, воображения и творческого потенциала. ФГОС ДО определяет цели, задачи и содержание образовательной деятельности по математическому развитию, подчеркивая его значимость для успешного обучения в школе и дальнейшей жизни.

Эффективная реализация задач математического развития требует использования современных методических подходов, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста, а также активного участия педагогов и родителей. Только совместными усилиями можно обеспечить полноценное математическое развитие детей дошкольного возраста, подготовить их к успешной жизни в современном мире.

Литература

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А. В. Белошистая. – Москва : Владос, 2003. – 400 с.

2. Играем, развиваемся, растем: Программа по математическому развитию детей дошкольного возраста / Л. Н. Волошина [и др.]. – Москва : ТЦ Сфера, 2016.

3. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2008. – 376 с.

4. Носова, Е. А. Теория и практика математического развития дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2003.

5. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду : учебное пособие / Е. И. Щербакова. – Москва : Академия, 2000. – 271 с.

УДК 373.21

ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД

М. В. Шорина[1] – преподаватель
Н. Л. Стеняшина[2] – канд. пед. наук, доцент
[1]УПО Колледж Казанского инновационного университета, г. Альметьевск, Россия
[2]УВО Университета управления «ТИСБИ», г. Альметьевск, Россия
[1]shorina1982@yandex.ru
[2]nadingod13@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается такая педагогическая задача как планирование и организация занятий, направленных на формирование творчества в дошкольном возрасте. Особую роль в вопросах творческого развития дошкольников играет личность самого педагога (воспитателя). Подчеркивается значимость его креативности и важность создания творческой атмосферы в образовательном процессе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, творчество, планирование и организация творческого занятия, роль воспитателя

Сегодня обществу необходимы личности, которые могут нестандартно мыслить и творчески подходить к делу. Существует мнение, что люди с развитыми творческими способностями с большей вероятностью смогут реализоваться и стать лучшим в любой профессии. Основные характерные способности к творчеству, к самосознанию и индивидуальности личности закладываются уже в детском саду.

На занятиях в детском саду, как правило, решаются различных прикладные задачи, где у каждого воспитанника должен быть выработан определенный подход к их решению. На основе восприятия окружающего мира и практической деятельности с самого раннего возраста ребенок участвует в разных видах творческой деятельности - художественно-эстетической, декоративно-прикладной, музыкальной. Творческий подход в дошкольном образовании подразумевает:

- развитие творческой мысли и фантазии;
- создание мотивирующей, комфортной образовательной среды;
- признание усилий и достижений детей;
- поддержка новых идей и самостоятельности;
- возможность выбора в совместной деятельности и в общении.

Содержание занятий и методика их проведения должны при этом выполнять познавательную и воспитательную функции [1].

Но каким, же образом достичь эффективного решения столь важных и ответственных задач на занятиях?

Во-первых, в этом отношении становится значимой роль воспитателя, так как именно он создает условия для творческой активности детей. То есть, если целью воспитателя является налаживание доверительных и уважительных отношений с каждым ребенком в процессе их совместных игровых, поисковых действий в различных сферах творческой деятельности он сам должен быть творческой личностью. Творчество воспитателя должно занимать в его профессии одно из ведущих мест. Через творчество воспитатель пополняет как свой багаж знаний, так и стремится передать свое отношение к культуре, искусству своим воспитанникам. Творчество воспитателя проявляется также в умении понять состояние каждого ребенка, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами, взаимодействовать с ним в благоприятной атмосфере общения. Кроме того, как организатор творческой деятельности детей воспитатель должен владеть на высоком уровне профессиональным мастерством изложения учебного материала; навыками ведения эвристической беседы и создания дискуссионных ситуаций; умением создавать на занятиях интеллектуально-творческую атмосферу [2].

Следуя принципам творческого подхода, творческий воспитатель стремится разнообразить дидактический материал, использует открытые задачи, имеющие разные пути решения, создают тематические проекты, применяет творческие методики в обучении. Создавая занятия в соответствии с потребностями и уровнем развития детей, воспитатель учитывает при этом индивидуальные особенности каждого ребёнка. Следовательно, отбирая систему заданий для занятия, он стремится к тому, чтобы воспитанники получили целостное представление об изучаемом предмете или явлении, поощряет их догадки и предложения, помогает им осознать и сформулировать идею, давая возможность сделать свой собственный выбор [3].

Во-вторых, важно правильно определиться с планированием творческих занятий, которые включает постановку целей, составление правил, построение последовательности действий, прогнозирование результатов.

Организация творческих занятий предполагает выбор темы либо постановки конкретной задачи. В выборе темы воспитатель учитывает интересы детей, чтобы дать им возможность самовыражения в придумывании уникальных идей. Сегодня существуют разнообразные формы творческих занятий - это могут быть сюжетно-ролевые игры, строительно-конструктивные, театрализованные, интерактивные занятия, индивидуальные творческие проекты.

Применение различных методов будет способствовать усвоению знаний и умений, обеспечиваемых образовательным содержанием. Очень эффективные наглядно-зрительный и наглядно-слуховой методы. Упражнения, игры, устные методы, методы проблемных ситуаций, моделирование, исследование, использование робототехники, лего-дизайна позволяет наиболее эффективно развивать творческий потенциал дошкольников.

Представить результаты детского творчества возможно на:

- выставках;
- фестивалях;
- конкурсах;
- соревнованиях;
- викторинах;
- КВНах;
- концертах;
- спектаклях;
- презентациях тематических проектов и др. [4].

В данной статье мы представляем краткий пример планирования, организации и проведения одного творческого занятия из общего проекта «Путешествие по городам Татарстана».

Сегодня вопросы, связанной с нашей страной, ее культурой, народами, ее населяющими, достижениями и проблемами в ее жизни, а, следовательно, и в жизни каждого ее гражданина являются наиболее важными.

Актуальность выбранной темы заключается в необходимости формирования у детей любви к малой родине. Задачи представленного занятия включали в себя знакомство детей со своим городом Альметьевск, с символикой города, с достопримечательностями, с именами тех, кто основал и прославил город. В процессе занятия планировалось развивать у детей мышление, способность к поисковой деятельности, память, речь, воображение, умение обсуждать проблемные ситуации, воспитывать интерес к истории.

Организационный момент включал объявление темы и создание эмоционального настроя. Детям была предложена экскурсия «Прогулка по городу». Прежде чем отправиться в путешествие, воспитатель провел упражнение-игру «Хорошие слова для тебя и для меня». Дети выражали друг другу свое доброе отношение, комплимент, приветствие. В ходе занятия дети отвечали на вопросы воспитателя о нашей стране, о республике Татарстан, о городе Альметьевск. За ответы дети получили билет на автобус. Чтобы путешествие было безопасным, вспоминали правила поведения в автобусе в игровой форме. Затем дети исследовали герб, флаг нефтяной столице и вопросы, связанные с его символикой.

При планировании занятия предусмотрена дидактическая игра «Собери карту города». Для того чтобы правильно построить маршрут и лучше ориентироваться по городу дети собрали пазлы с достопримечательностями, обозначенные на карте и сравнили ее с образцом. Путешествие продолжалось – дети посетили культурные и спортивные места города, делали фотографии. В парке у фонтана при помощи красивых слов о своем городе дети запустили музыкальный фонтан и включили карусели (детям раздали цветные ленты, они надевали их на стержень от пирамиды и построили карусель). В конце путешествия детям были предложены заготовки фоторамок, которые они сделали на прошлом занятии. Дети поместили фотографии в рамки и самостоятельно украсили их по своему желанию. Все работы были размещены на выставке «Мой Альметьевск». Выставка творческих работ, организованная для родителей и других детей, позволяет детям почувствовать себя ценными и вызывает желание делиться своим творчеством с другими [5].

Таким образом, творческая игра-путешествие позволила детям «прожить» интересный для них материал, узнать новое, размышлять, выразить свое отношение к происходящему, погрузиться в организованную взрослыми ситуацию и превратиться в «путешественников».

Возможности планировать занятие интересным, развивающим и творческим безграничны, также как и безграничны фантазия и воображение воспитателя и детей. Творческий подход воспитателя стимулирует активность детей, вызывает у них желание самостоятельно и плодотворно работать, побуждают малышей осваивать новые действия, получать новые знания, фантазировать, быть внимательным, целостно воспринимать окружающий их мир, эмоционально сопереживать, выражая себя в деятельности.

Литература

1. Королева, С. Г. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет: диагностика, система занятий / С. Г. Королева. – Волгоград : Издательство Учитель, 2025. – 114 с.

2. Роль воспитателя в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста / В. Н. Солдатова, С. Н. Лукинчук, А. И. Ключникова, Н. А. Адушева // Молодой ученый. – 2024. – № 45 (544). – С. 131-133. — URL: https://moluch.ru/archive/544/119127/ (дата обращения: 13.02.2025).

3. Сорокина, Е. В. Качества творческой личности как фактор профессионального становления специалиста / Е. В. Сорокина // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – С. 150-152.

4. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования : учебник и практикум для вузов / под редакцией Н. В. Микляевой. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 450 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12763-8.

5. Брыкина, Е. К. Формирование творчества детей 5-7 лет в работе с разными материалами : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Брыкина Елена Константиновна. – Москва, 2004. – 21 с.

УДК 376.36:373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ «ПАРКОВКА» (ГОРИЗОНТАЛЬНАЯ, ВЕРТИКАЛЬНАЯ) И «РИТМИЧЕСКИЙ КРУГ», КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Л. М. Шпилевая – учитель-логопед
МАДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 189 «Фантазия», г. Краснодар, Россия
Litamu78@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития темпо-ритмической стороны речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Представлена методическая разработка с визуально-ритмическими пособиями «Парковка» (горизонтальная и вертикальная) и «Ритмический круг», которые способствуют формированию чувства ритма, улучшению координации движений и развитию речевых навыков. Описаны принципы работы с данными пособиями, их влияние на коррекцию речевых нарушений и интеграцию в образовательный процесс. Результаты применения пособий демонстрируют их эффективность в развитии темпо-ритмической организации речи у детей с ТНР.

Ключевые слова: темпо-ритмическая сторона речи, тяжелые нарушения речи (ТНР), визуально-ритмические пособия, Парковка, Ритмический круг, коррекционная педагогика

Введение. Темпо-ритмическая организация речи играет ключевую роль в формировании коммуникативных навыков у детей. Для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) развитие этой стороны речи является особенно важным, так как ритмические нарушения часто сопровождаются трудностями в восприятии и воспроизведении речи, а также в координации движений. В связи с этим возникает необходимость в поиске эффективных методов и средств, которые могли бы помочь в коррекции данных нарушений. Одним из таких средств являются визуально-ритмические пособия «Парковка» и «Ритмический круг», разработанные для развития чувства ритма и улучшения речевых навыков.

Теоретические аспекты проблемы. Темпо-ритмическая сторона речи включает в себя такие компоненты, как темп, ритм, паузация и интонация. У детей с ТНР эти компоненты часто нарушены, что приводит к трудностям в общении, снижению понимания речи и ограничению социальной адаптации. Развитие ритмических способностей у таких детей способствует не только улучшению речи, но и гармонизации общей моторики, что подтверждается исследованиями в области логопедии и психологии.

Визуально-ритмические ряды могут быть в трёх плоскостях (от простого к сложному): горизонтальный ряд, вертикальный ряд, окружность.

«Парковка» (горизонтальная и вертикальная): это пособие представляет собой игровое поле с изображением парковочных мест, которые расположены в определенной последовательности. Задача ребенка - «парковать» фигурки или карточки в соответствии с заданным ритмом. Горизонтальная версия пособия направлена на развитие линейного ритма, а вертикальная - на освоение более сложных ритмических структур.

«Ритмический круг»: пособие представляет собой круг, разделенный на секторы, каждый из которых соответствует определенному ритмическому рисунку. Дети выполняют задания, связанные с воспроизведением ритмов, используя хлопки, шаги или речевые упражнения [1, с. 89].

Вертикальная парковка

Горизонтальная парковка

Ритмический круг

Рисунок – Используемые в работе визуально-ритмические пособия

Методика работы с пособиями

Работа с пособиями строится на принципах постепенности, наглядности и игровой мотивации. На начальном этапе дети знакомятся с простыми ритмическими структурами, используя горизонтальную «Парковку». По мере освоения материала задания усложняются, включая вертикальную «Парковку» и «Ритмический круг» [2, с. 89].

Использование игр с визуально-ритмическими пособиями на логопедических занятиях позволяют решить ряд **задач**:

- развивать чувство ритма, слухового внимания;
- формировать предпосылки развития слоговой структуры слова;
- упражнять детей в навыках звукового анализа;
- автоматизировать в речи детей заданный звук в слогах, словах, предложениях;
- развивать лексико-грамматический строй речи;
- обогащать сенсорный опыт детей;
- развивать зрительно-моторную ориентацию в пространстве;
- развивать артикуляционную и мелкую моторику;
- формировать навык самоконтроля за собственной речью и деятельностью в целом

Практические советы

- перед началом занятий с данными пособиями начать надо с парковки горизонтальной, затем вертикальной и после усвоения этих этапов переходим к работе с кругом, где задания можно выполнять по часовой стрелке и против часовой стрелки.

- учитываем принцип – от простого к сложному. Так, следует начать с визуального соотнесения и выкладывания рядов, а затем подключения отхлопывания, отстукивания рядов и постепенно усложняя перейти к проговариванию в нужном темпе и ритме слогов, слов. словосочетаний, предложений, текстов.

- весь предлагаемый сенсорный материал детям надо дать потрогать и описать (мягкий, пушистый, круглый, разноцветный, колючий, шершавый, и т д. [3, с. 45].

Игры на воспроизведение визуально-ритмического ряда во время артикуляционной гимнастики

«Ритмические дорожки».

Цель: развитие ритмического восприятия и артикуляционной моторики.

Материалы: карточки с изображением дорожек, состоящих из чередующихся символов (например, круги, квадраты, треугольники).

Ход игры: ребенку показывают карточку с ритмической дорожкой (например, круг-круг-квадрат-треугольник). Каждый символ соответствует определенному артикуляционному упражнению: круг - «улыбка» (удержание губ в улыбке); квадрат - «трубочка» (вытягивание губ вперед); треугольник - «часики» (движение языком вправо-влево). Ребенок выполняет упражнения в том порядке и ритме, который задан дорожкой.

Усложнение: добавить хлопки в ритм упражнений; увеличить длину дорожки или добавить новые символы и упражнения.

«Ритмический оркестр»

Цель: синхронизация артикуляционных движений с ритмическим рисунком.

Материалы: карточки с ритмическими схемами (например, последовательности из точек и тире: • • — •).

Ход игры: ребенку показывают карточку с ритмической схемой. Каждый символ соответствует артикуляционному упражнению:

Точка (•) - короткое движение (например, «цоканье» языком).

Тире (—) - длительное движение (например, удержание языка на верхней губе).

Ребенок выполняет упражнения, соблюдая ритм.

Усложнение: добавить звуковое сопровождение (например, хлопки или удары в барабан), использовать более сложные ритмические схемы.

Эти игры не только помогают развивать темпо-ритмическую сторону речи, но и делают артикуляционную гимнастику увлекательной и мотивирующей для детей.

Игра «Ритмический круг с автоматизацией звуков»

Цель: автоматизация заданного звука в словах, развитие чувства ритма.

Материалы: круг, разделенный на секторы с изображением символов (например, картинки с предметами, в названиях которых есть автоматизируемый звук), стрелка для вращения.

Подготовка: в каждом секторе круга разместите картинки или слова с автоматизируемым звуком. Например, если автоматизируется звук [Р], это могут быть картинки: «ракета», «рыба», «рука», «роза», «рак», «рубашка».

Ход игры: ребенок вращает стрелку на круге. В зависимости от того, на какой сектор указывает стрелка, ребенок называет слово, изображенное на картинке. Например, если стрелка остановилась на картинке «ракета», ребенок произносит: «ракета».

После произнесения слова ребенок выполняет ритмическое действие:

- хлопает в ладоши по количеству слогов в слове (например, «ра-ке-та» - три хлопка).
- прохлопывает ритм слова (например, долгий хлопок для ударного слога и короткие для безударных).

Педагог может задавать ритмический рисунок, который ребенок повторяет после произнесения слова (например, два коротких хлопка и один длинный).

Варианты усложнения:

1. Составление предложений: ребенок не только называет слово, но и составляет с ним предложение. Например: «Ракета летит в космос». После предложения ребенок прохлопывает ритм всего предложения.

2. Добавление движений: каждому слову соответствует определенное движение. Например: «Ракета» - поднять руки вверх.

«Рыба» - сделать волнообразное движение руками.

«Роза» - изобразить, как нюхают цветок.

Ребенок выполняет движение после произнесения слова и хлопков.

3. Использование ритмических инструментов: вместо хлопков ребенок может использовать барабан, бубен или другие инструменты, чтобы отбить ритм слова.

4. Цепочка слов: ребенок вращает стрелку несколько раз, запоминая последовательность слов. Затем он произносит все слова по порядку, соблюдая ритм. Например: «Ракета - рыба - роза».

Преимущества игры:

- сочетание визуального, аудиального и кинестетического восприятия помогает лучше запоминать слова и автоматизировать звуки.
- ритмические действия делают процесс увлекательным и мотивируют ребенка.
- игра развивает не только речь, но и чувство ритма, внимание и координацию движений.
- эта игра легко адаптируется под любой автоматизируемый звук и уровень сложности, что делает ее универсальным инструментом в работе логопеда [4, с. 45].

Игра «Ритмические приключения»

Цель: развитие темпо-ритмической стороны речи, чувства ритма, координации движений и речевой активности.

Материалы: вертикальная «Парковка» с несколькими уровнями (этажами), маленькие игрушки (например, машинки, животные, фигурки людей), карточки с ритмическими схемами (например, последовательности из точек и тире: • • — •).

Ход игры:

Подготовка: на каждом уровне парковки разместите маленькие игрушки; подготовьте карточки с ритмическими схемами, которые будут задавать темп и ритм игры.

Задание 1: Ритмическое «паркование».

Ребенок выбирает игрушку (например, машинку) и «паркует» ее на определенный уровень парковки. Далее педагог показывает карточку с ритмической схемой (например, • • — •), ребенок произносит слоги или слова в соответствии с ритмом, одновременно двигая игрушку. Например: «Ма-ши-на» (• • —); «Е-дет-бы-стро» (• • • —). После произнесения ребенок хлопает в ладоши в том же ритме.

Задание 2: Ритмические истории.

Ребенок выбирает несколько игрушек и «паркует» их на разных уровнях, далее педагог задает ритмический рисунок (например, два коротких хлопка и один длинный). Ребенок составляет короткую историю, используя выбранные игрушки, и произносит ее в заданном ритме. Например: «Ма-ши-на е-дет до-мо-й» (• • — • • —); «Со-ба-ка бе-жит за кош-кой» (• • — • •).

Задание 3: Ритмические движения.

Ребенок «паркует» игрушку на определенный уровень и выполняет движение в соответствии с ритмом. Например: Короткий ритм (•) - шаг на месте; Длинный ритм (—) - прыжок.

После движения ребенок произносит слово или фразу, связанную с игрушкой, в том же ритме. Например: «Ма-ши-на» (• • —) - два шага и прыжок.

Варианты усложнения:

Использование разных ритмических инструментов: добавьте барабан, бубен или колокольчик. Ребенок отбивает ритм на инструменте, одновременно произнося слова.

Составление сложных ритмических цепочек: ребенок «паркует» несколько игрушек и составляет длинную фразу или предложение, соблюдая ритм. Например: «Ма-ши-на е-дет, со-ба-ка бе-жит, пти-ца ле-тит» (• • — • • — • • —).

Игра в команде: дети по очереди «паркуют» игрушки и произносят слова или фразы в заданном ритме. Каждый следующий игрок продолжает историю, добавляя новое предложение.

Пример игры для отработки ритма:

Ребенок выбирает игрушку (например, собаку) и «паркует» ее на второй уровень парковки.

Педагог показывает ритмическую схему (• • —).

Ребенок произносит: «Со-ба-ка» (• • —) и хлопает в ладоши в том же ритме.

Затем он придумывает предложение: «Со-ба-ка бе-жит» (• • — • •) и выполняет движения (два шага и прыжок).

Преимущества игры:

Сочетание речевых, двигательных и визуальных элементов помогает развивать темпо-ритмическую сторону речи.

Игра способствует улучшению координации, внимания и памяти/

Использование игрушек делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим для детей.

Эта игра с вертикальной «Парковкой» и маленькими игрушками станет отличным инструментом для развития темпо-ритмической стороны речи в интерактивной и динамичной форме.

Результаты применения пособий

Практическое использование пособий «Парковка» и «Ритмический круг» в работе с детьми с ТНР показало их высокую эффективность. У детей отмечается улучшение чувства ритма, повышение точности воспроизведения речевых и двигательных паттернов, а также рост интереса к речевым упражнениям. Кроме того, использование данных пособий способствует развитию внимания, памяти и общей координации движений [5, с. 78].

Заключение

Визуально-ритмические пособия «Парковка» и «Ритмический круг» являются эффективным средством развития темпо-ритмической стороны речи у детей дошкольного возраста с ТНР. Их применение в коррекционной работе позволяет не только улучшить речевые навыки, но и создать условия для гармоничного развития ребенка в целом. Данные пособия могут быть рекомендованы для использования в логопедической практике, а также в образовательных учреждениях, работающих с детьми с речевыми нарушениями [6, с. 90].

Литература

1. Петрова, А. С. Визуально-ритмические пособия в логопедической практике / А. С. Петрова. – Москва : Просвещение, 2017.
2. Кузнецова, О. А. Игровые методы в коррекции речевых нарушений / О. А. Кузнецова. – Москва : Владос, 2016.
3. Смирнова, Л. В. Развитие темпо-ритмической организации речи у дошкольников / Л. В. Смирнова. – Москва : Академия, 2015.
4. Борисова, Е. А. Коррекция речевых нарушений у детей с ТНР / Е. А. Борисова. – Москва : Просвещение, 2019.
5. Николаева, Е. И. Визуальные методы в коррекционной педагогике / Е. И. Николаева. – Москва : Академия, 2017.
6. Павлова, Л. Н. Игровые технологии в логопедии / Л. Н. Павлова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016.

УДК 376.36:373.24

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Т. А. Шрамченко – заместитель директора по учебно-воспитательной работе[1], магистрант[2]
[1]ГБОУ ХО «Чонгарская школа Генического района», с. Чонгар, Херсонская область, Россия
[2]ФГБОУ ВО МелГУ, г. Мелитополь, Запорожская область, Россия
tosuhovskaya@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы и приёмы коррекции звукопроизношения дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи, у

которых отмечается снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания. Отмечается продуктивность эйдетических методов, основанных на свободных ассоциациях.

Ключевые слова: звукопроизношение, фонетико-фонематическое нарушение речи, эйдетика, мнемотехника, коррекция

Введение. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – самый распространенный речевой дефект у дошкольников, который заключается в нарушении физического, физиологического и психологического механизмов фонемообразования при сохранности нормального слуха и интеллекта. Проблеме обучения и воспитания дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посвящены многочисленные научно-методические исследования, в которых рассматриваются методы диагностики и коррекции фонетико-фонематических отклонений у детей (Г. А. Волкова, Г. А. Каше, Т. В. Филичева, Г. В. Чиркина, В. В. Коноваленко, В. С. Коноваленко, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова и др.).

Для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характерна неустойчивость внимания. Они хуже, чем обычно говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задачи, связанные с деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим нарушением является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушения письма.

Объект исследования – процесс коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста. **Методы.** Развитие ребенка более успешно происходит в условиях, когда он переживает радость от процесса деятельности, достигнутого результата. Поэтому важно в работе с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием использовать инновационные педагогические технологии и методики работы, среди которых видное место принадлежит эйдетическим методам, которые способствуют развитию тактильных, обонятельных, вкусовых, зрительных, слуховых ощущений, произвольного внимания, памяти, вербального и невербального мышления, воображения, речи.

Обсуждение результатов. Речевая деятельность тесно связана с общим психическим развитием ребенка, включая процессы восприятия, мышления и воли. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи является общим проявлением речевого дефекта у детей старшего дошкольного возраста, что негативно влияет на формирование личности ребенка, его речи. Для того чтобы научиться правильно произносить звуки, необходимо развивать все системы восприятия: слуховую, двигательную и зрительную.

Важную роль играет речевой аппарат, который способен воспринимать, обрабатывать и хранить информацию. Также важен моторный аппарат, который отвечает за артикуляцию и другие аспекты психической деятельности, такие как интеллект, память и внимание.

Наиболее распространенными проявлениями фонетико-фонематического недоразвития речи являются недоразвитый фонематический слух и нарушение звукового анализа слов, недостаточно сформированное звукопроизношение, которое проявляется в искаженном произношении звуков при несколько сохранившемся произношении.

Основными методами развития звукопроизношения дошкольников являются дидактические игры и упражнения, с помощью которых дети совершенствуют все составляющие звукопроизношения и словопроизношения. Ведущее место среди них принадлежит упражнениям на артикуляцию звуков, имитации правильного звукопроизношения, подражанию речи воспитателя и другие.

В качестве средств развития звукопроизношения дошкольников используются рассказы, стихи, чистоговорки, картинки, настольные печатные игры.

Характеризуя детей с фонетико-фонематическим нарушением речи, исследователи отмечают «…трудности запоминания вербальной информации, низкий уровень объема слуховой памяти. Дети плохо запоминают устную информацию, направленные на активную речевую деятельность упражнения выполняют с огромным количеством ошибок и

недочетов», при осознанном усвоении материала дошкольники испытывают затруднения с вербальной памятью [1, с. 191]. «У данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми» [2, с. 46].

Среди приёмов развития звукопроизношения детей стоит отметить эйдетику. Эйдетику рассматривают как систему методов или приёмов, которые позволяют быстро развивать память у детей через образное и ассоциативное мышление. Методика эйдетики основывается на запоминании информации с помощью зрительных впечатлений, помогающих воспроизводить образ воспринятого ранее предмета или явления [3].

Эйдетика способствует развитию словесной памяти, более лёгкому запоминанию правил, стихов и числовых рядов, а также иностранных слов и сложных терминов. Она также помогает запоминанию картин и лиц людей, сокращению времени на выполнение задач и развитию различных каналов восприятия.

Работа с детьми по методу «Эйдетика» основана на свободных ассоциациях, связанных с предметными образами, цветовыми ассоциациями, геометрическими формами, тактильными, предметными, звуковыми, вкусовыми и обонятельными ассоциациями. Здесь минимизируется психологическое напряжение, а запоминание и усвоение информации становится непринужденным, увлекательным и необременительным.

Известно, что дети с фонетико-фонетическим недоразвитием речи, помимо нарушений речевой системы, проявляют недостаточную устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения. Психологические трудности также проявляются в сниженной вербальной памяти и ограниченной продуктивности запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У некоторых детей низкая активность припоминания сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [4].

В современной психологии принято рассматривать психические процессы как взаимосвязанные. Внимание влияет на эффективность познавательных процессов, а речь тесно связана с мышлением. Как отмечает Г. В. Чиркина, «логопедическое воздействие органически связано с развитием у дошкольников внимания, памяти, психическими процессами» [5, с. 14].

С. А. Малых отмечает, что мнемотехника использует природные механизмы работы мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации. Это отображение реального мира с помощью различных символов и знаков. Ведь основой развития умственных способностей является овладение ребенком действиями замещения и наглядного моделирования [6 с. 3].

В работе над постановкой и автоматизацией звуков наиболее продуктивны приемы аналогии (аналогия по звуку, аналогия по форме, аналогия по движению).

Прием «пиктограммы» наиболее эффективен в коррекционной работе над обогащением активного словаря старших дошкольников, развитии грамматического строя речи, что позволяет улучшить усвоение новой информации за счет развития образной памяти таких детей с фонетико-фонетическим недоразвитием.

Использование приема «трансформация» способствует развитию мелкой моторики пальцев рук, расширению словарного запаса детей, развивает творческое и логическое мышление, ведь для того, чтобы провести трансформацию одного образа в другой, нужна определенная аргументация.

Прием «стенографист» способствует развитию фонематического восприятия, слухового контроля, слухового внимания и памяти, а также различных видов звукового анализа и синтеза. У дошкольников формируется умение ускоренно считывать сокращенные буквенные записи скороговорок, чистоговорок, пословиц, что позволяет тренировать внимание, мышление и память.

Использование приема «синтез» продуктивно в работе по формированию связной речи дошкольников. Детей побуждают к созданию фантастических рассказов, связывая несколько образов-объектов общей ассоциативной связью.

Прием «сюжет» помогает во время коррекционной работы по формированию связной речи, тренирует логику, воображение, развивает речь и мышление.

Применение приема «последовательных ассоциаций» позволяет педагогу одновременно тренировать память, мышление и речь дошкольников путем вовлечения их в активную речевую деятельность с использованием последовательных ассоциаций и созданием сюжетного рисунка произведения.

Мнемотаблицы-схемы служат вспомогательным дидактическим материалом в коррекционной логопедической работе. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Таблицы разработаны с учетом принципа интеграции коррекционной работы логопеда в образовательный процесс учреждения дошкольного образования [7].

Выводы. Использование приемов мнемотехники во время коррекционной логопедической работы показывает, что эта технология способствует формированию у ребенка старшего дошкольного возраста фонематического восприятия, правильного звукопроизношения, грамматического строя речи, активизации процессов автоматизации и дифференциации звуков, развитию связной речи.

Литература

1. Григорьева, О. Ф. Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. Ф. Григорьева, Л. В. Никифорова, А. В. Черкашина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5, № 3. – С. 191-200.

2. Авдеева, И. Н. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития : учебно-методическое пособие / И. Н. Авдеева, Н. Н. Мурованая, Ю. Ю. Курбангалиева ; под ред. Ю. Ю. Курбангалиевой ; Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический университет. – Севастополь : СевГУ, 2024. – 126 с.

3. Анисимова, А. А. Эйдетика как метод развития памяти у детей младшего дошкольного возраста / А. А. Анисимова // Вестник педагога. – 2025. – URL: http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=19299. (дата обращения: 11.04.25)

4. Выявление и диагностика речевых нарушений у обучающихся общеобразовательных организаций : методическое пособие для педагогов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / Е. Л. Ворошилова, О. Е. Грибова, Т. В. Кошечкина, А. Ю. Дымкова. – Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – 116 с.

5. Чиркина, Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2016. – 201 с.

6. Малых, С. А. Мнемотехника как один из приемов успешного развития памяти младшего школьника / С. А. Малых // Современная начальная школа. – 2022. – № 1 (32). – С. 65-67.

7. Применение мнемотаблиц для развития связной речи. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/primenenie_mnemotablicz_dlya_razvitiya_svyaznoj_rechi/ Опубликовано 7.12.2023. (дата обращения: 22.04.25).

УДК 373.2

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОДБОРА СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Е. А. Шушлебина[1] – воспитатель
О. В. Зайцева[2] – воспитатель
МКДОУ БГО Детский сад №12 общеразвивающего вида, г. Борисоглебск, Россия
[1]len-ka93@mai.ru
[2]zaushazaitseva@yandex.ru

Аннотация. В данной статье уделяется внимание проблеме формирования навыков подбора синонимов у детей дошкольного возраста: проблема индивидуальных потребностей детей дошкольного возраста при подборе синонимов.

Ключевые слова: проблема формирования навыков, развитие ребенка, образовательное учреждение, дошкольный возраст, образовательный процесс, речевые расстройства, синонимия, семантическое поле, лексическая единица языка

Впервые такое понятие, как ребенок с речевыми расстройствами появилось впервые, в логопедической литературе и практике, в 60-е годы XX века и было применимо к детям с нарушением речи, имеющим нормальный слух и сохраненный интеллект. Это дети с речевыми нарушениями с разными клиническими формами: ринолалией, дизартрией, алалией.

Именно типичное позднее проявление речи и резко ограниченный словарный запас, а также дефекты в произношении и характерны для дошкольников с речевыми расстройствами.

Несомненная важность данной статьи состоит в том, что своевременность и личностное воздействие на нарушенные звенья речевого развития может позволить вернуть дошкольника на онтогенетический путь становления. Это будет являться нужным условием для полноценного вливания в окружающую среду развивающихся сверстников.

В это связи, стоит выделить комплекс трудностей, приводящих к неправильному выполнению задания:

- трудность при выделении дифференциального семантического признака, при помощи которого противопоставляется значения слов;
- несформированность мыслительных процессов, сравнений и обобщений;
- недостаточность активности при поиске слова;
- неразвитость семантического поля внутри лексической системы языка;
- неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- ограниченный объем словаря, затрудняющий подбор нужных слов.

В процессе поиска слова дети с речевыми расстройствами часто теряют смысл задания, противопоставляют слова несущественным, ситуативным признакам.

Также характерной ошибкой для них является воспроизведение слов другой грамматической категории. Во многих случаях дошкольники на слово – стимул существительное произносят прилагательное и на слово – стимул прилагательное – наречие, что говорит о скудной дифференциации значений слов. Поэтому одной из сложных проблем является развитие у таких детей синонимии.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что трудность для дошкольников с речевыми расстройствами составляет задание, направленное на подбор синонима к слову, так как им тяжело «оторвать» слово от предметной ситуации и установить парадигматическую связь на основании сходного значения. Как правило, дошкольники с речевыми расстройствами способны воспроизводить только по одному слову - стимулу (боец - солдат; праздничный - красивый; улица - проспект).

Безусловно, при этом наблюдается различный набор особенностей. Чаще, вместо синонимов дошкольники с речевыми расстройствами произносят:

- семантические схожие слова или ситуативно сходные (парк - зоопарк, улица - дорога, торопиться - бежать, идти быстро);
- противоположные по значению и чаще исходные слова с частицей не (верный не верный, доктор - не доктор, огромный - маленький, шагать - не шагать);
- близкие по звучанию слова (здание - создание, парк-парта);
- родные слова и исходная форма слова (боец - бой, праздничный - праздник, радостный - радостно).

По мнению В.П. Балабанова [1], Г.А. Волкова [2], Р.Е. Левина [3], Л.Ф. Спирова [4], Т.Б. Филичева [5], Г.В. Чиркина [6] нарушения развития лексики у таких дошкольников раскрывается в скудности словарного запаса и при резком расхождении объема активного и пассивного словарей, бесчисленных вербальных парафазиях, неразвитости семантических полей.

При выполнении заданий у них возникают трудности такого ряда, как ограниченный словарный запас, трудность в актуализации словаря, неправильное выделение существенных семантических признаков в структурах значений слов, осуществление сравнения значения слов на основе отдельных семантических признаков.

Существенным методом при изучении структуры значения слова является объяснение значения слова. Характер объяснения значения слова выявляет соотношение понятийного и денотативного компонентов в структуре значения слова, отражает уровень интеллектуального развития ребенка, так как «запас понятий, характер этих понятий, способ их употребления - стоят в несомненной связи с высотой интеллектуального развития дошкольника и являются в известной степени ее показателями» [1, с. 67].

Опираясь на эти данные, можно предположить, что психолингвистическая природа усвоения существительных, прилагательных и глаголов различна. При этом синонимизация является доминирующим объяснением значения существительного.

Следовательно, путь по решению данной проблемы формирования навыков по подбору синонимов у дошкольников с речевыми расстройствами является развитие синонимии. Только умение выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак и будет способствовать выполнению заданий по подбору синонимов.

Стоит заметить, что правильный поиск слова осуществим только в том случае, если у дошкольника сформирован и систематизирован определенный синонимический ряд.

Таким образом, у дошкольников с речевыми расстройствами системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы, выделяющиеся в ряд трудностей, приводящих к неправильным выполнениям заданий.

Для формирования правильности применения слов – синонимов стоит использовать в работе с такими дошкольниками различные методы: дидактические упражнения, игры, загадки, а также чтение художественной литературы. В методике по развитию синонимии выделяются такие основные задачи: обогащение, уточнение и активизация навыков по формированию словаря дошкольника.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что дошкольникам с речевыми расстройствами нужно составлять комплекс упражнений по формированию активного словаря с опорой на парадигматические связи слов.

Литература

1. Балабанова, В. П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В. П. Балобанова, В. В. Юртайкин. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 240 с.

2. Волкова, Г. А. Психолого-логопедическое обследование речи / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург, 1993. – 6 с.

3. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – Москва : Учпедгиз, 1951. – 120 с.
4. Спирова, Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / под ред. Р. Е. Левиной ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 55 с.
5. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи : воспитание и обучение : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Гном-Пресс, 1999. – 127 с.
6. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.

УДК 376. 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ф. Р. Якубова[1] – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
Н. Ф. Ахмедова[2] – студент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия
[1]kakao1994@mail.ru
[2]niluferahmedova1@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию психолого-педагогических условий, способствующих преодолению тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассматриваются основные причины возникновения тревожности, её влияние на эмоциональное и социальное развитие ребёнка, а также методы коррекции. Особое внимание уделяется созданию благоприятной образовательной среды, использованию игровых и арт-терапевтических методов, а также взаимодействию педагогов и родителей для достижения устойчивых результатов в работе с детьми.

Ключевые слова: тревожно-фобическое состояние, задержка психического развития, дошкольный возраст, психолого-педагогические условия, эмоциональное развитие, методы коррекции, игровая терапия, образовательная среда

Тревожно-фобические состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) представляют собой серьёзную проблему, требующую комплексного подхода к её решению. Эти состояния оказывают негативное влияние на эмоциональное, когнитивное и социальное развитие ребёнка, затрудняя его адаптацию в образовательной среде и обществе в целом. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические условия, способствующие преодолению тревожности и страхов у детей с ЗПР.

Тревожно-фобические состояния у детей с ЗПР могут быть вызваны различными факторами, включая биологические, психологические и социальные. Биологические причины связаны с особенностями функционирования нервной системы, которые затрудняют адаптацию ребёнка к новым условиям [1]. Психологические факторы включают низкую самооценку, повышенную чувствительность к стрессу и недостаточную сформированность навыков саморегуляции [2]. Социальные причины, такие как неблагоприятная семейная обстановка или недостаток поддержки со стороны педагогов, также играют значительную роль [3].

Дети с ЗПР часто испытывают трудности в понимании и интерпретации социальных сигналов, что усиливает их тревожность. Например, они могут бояться общения со сверстниками или избегать участия в коллективных играх из-за страха быть непонятыми или отвергнутыми [4].

Для преодоления тревожно-фобических состояний у детей с ЗПР необходимо создание благоприятных психолого-педагогических условий, включающих следующие аспекты:

1. Создание безопасной образовательной среды. Важно обеспечить детям чувство защищённости и поддержки. Это включает использование позитивного подкрепления, избегание критики и создание атмосферы доверия [5].

2. Игровая терапия. Игры помогают детям выражать свои эмоции и справляться с тревогой. Например, ролевые игры позволяют моделировать пугающие ситуации и находить способы их преодоления [2].

3. Арт-терапия. Рисование, лепка и другие виды творчества способствуют снижению уровня тревожности и развитию эмоциональной устойчивости [3].

4. Работа с родителями. Родители играют ключевую роль в преодолении тревожности у детей. Педагоги должны обучать родителей методам поддержки ребёнка, таким как активное слушание и использование техник релаксации [4].

5. Индивидуальный подход. Каждому ребёнку требуется индивидуальная программа коррекции, учитывающая его особенности и потребности. Это может включать адаптацию учебных заданий и использование специальных методик обучения [1].

Роль инклюзии в преодолении тревожно-фобических состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является важным аспектом коррекционной педагогики. Инклюзия, как процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный и социальный контекст, способствует их интеграции в общество, формированию коммуникативных навыков и снижению уровня тревожности.

Одним из ключевых преимуществ инклюзии является создание условий для взаимодействия детей с задержкой психического развития со сверстниками без подобных нарушений. Такие контакты позволяют детям учиться у своих ровесников более уверенным моделям поведения и развивать навыки общения. В инклюзивной группе дети с тревожно-фобическими состояниями начинают ощущать поддержку и принимают участие в общей деятельности, что способствует снижению их чувства одиночества и изоляции.

Инклюзия помогает детям с задержкой психического развития адаптироваться к внешним условиям через постепенное включение в коллективные занятия. Например, участие в совместных играх, творческих заданиях или групповых проектах учит детей взаимодействовать друг с другом, принимать на себя ответственность за выполнение задач и проявлять инициативу. Это становится важным шагом в преодолении их страхов перед коммуникацией и социальной активностью.

Педагоги играют ключевую роль в успешной реализации инклюзии. Они должны адаптировать учебный процесс, учитывая особенности детей с тревожно-фобическими состояниями. Например, проведение занятий в спокойной атмосфере, использование игр с минимальной конкуренцией и создание ситуаций, способствующих сотрудничеству, помогает снизить уровень тревожности и стимулировать участие ребёнка в образовательной деятельности.

Кроме того, инклюзия способствует формированию у детей чувства принадлежности к группе и укреплению их самооценки. Включённость в коллектив помогает ребёнку чувствовать себя частью чего-то большего, развивает уверенность в своих силах и учит воспринимать себя как полноценного члена общества. Это особенно важно для детей с тревожно-фобическими состояниями, которые часто страдают от чувства неуверенности и страха перед оценкой.

Важным аспектом является взаимодействие между родителями, педагогами и сверстниками. Родители должны быть активно вовлечены в процесс инклюзии, поддерживать своих детей и участвовать в мероприятиях, организованных школой или детским садом. Также важно обучение сверстников навыкам эмпатии и понимания, чтобы они могли стать поддерживающим звеном для детей с задержкой психического развития.

Таким образом, инклюзия создаёт возможности для полноценного участия детей с задержкой психического развития в образовательной и социальной среде, помогая им преодолеть тревожно-фобические состояния и раскрыть свой потенциал. Реализация инклюзии требует комплексного подхода, включая поддержку педагогов, родителей и сверстников, а также адаптацию учебных программ для достижения устойчивых положительных результатов. Это направление является важным элементом современной коррекционной педагогики и должно активно развиваться для повышения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями.

Педагоги и психологи играют центральную роль в работе с детьми с ЗПР. Они должны не только организовывать коррекционные занятия, но и активно взаимодействовать с родителями, информируя их о прогрессе ребёнка и предлагая рекомендации по дальнейшей работе. Кроме того, специалисты должны регулярно проводить мониторинг эмоционального состояния детей, чтобы своевременно выявлять и устранять проблемы.

Преодоление тревожно-фобических состояний у детей дошкольного возраста с ЗПР требует комплексного подхода, включающего создание безопасной образовательной среды, использование игровых и арт-терапевтических методов, а также активное взаимодействие педагогов и родителей. Реализация этих условий способствует снижению уровня тревожности, развитию эмоциональной устойчивости и успешной социализации детей.

Литература

1. Захаров, А. И. Детские страхи / А. И. Захаров. – Москва : Просвещение, 2000.
2. Спиваковская, А. С. Психология детских страхов / А. С. Спиваковская. – Санкт-Петербург : Питер, 2005.
3. Панфилова, М. А. Возрастные особенности страхов у детей / М. А. Панфилова. – Москва : Академия, 2012.
4. Лаврентьева, Г. П. Психологическая коррекция страхов / Г. П. Лаврентьева. – Томск : ТГУ, 2018.
5. Кулинцова, И. Е. Эмоциональная сфера детей / И. Е. Кулинцова. – Новосибирск : НГУ, 2015.

УДК 376. 1

ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ф. Р. Якубова[1] – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
Р. Р. Идрисов[2] – студент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Россия
[1]Kakao1994@mail.ru
[2]frogit6996@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей подготовки детей с интеллектуальными нарушениями к школьному обучению. Рассматриваются ключевые аспекты готовности, включая развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, необходимых для успешного освоения школьной программы. В статье анализируются

методы диагностики уровня готовности, а также подходы к коррекционной работе, направленной на формирование необходимых умений и навыков. Особое внимание уделяется роли педагогов и родителей в создании условий для адаптации детей с умственной отсталостью к школьной среде. Работа ориентирована на специалистов в области коррекционной педагогики, психологии и инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическая готовность, обучение в школе, дети с умственной отсталостью, когнитивное развитие, произвольное внимание, социальная адаптация, мотивация к обучению, коррекционная педагогика

Готовность к обучению в школе является важным этапом в жизни каждого ребенка, особенно для детей с умственной отсталостью. Этот процесс включает развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, необходимых для успешного освоения школьной программы. У детей с интеллектуальными нарушениями готовность к обучению требует особого подхода, учитывающего их индивидуальные особенности и потребности [1].

Одним из ключевых аспектов готовности является когнитивное развитие. Дети с умственной отсталостью часто сталкиваются с трудностями в освоении базовых навыков, таких как память, внимание и мышление. Для успешного обучения важно развивать эти способности через специальные упражнения и методики, направленные на улучшение познавательной деятельности. Например, использование игровых методов и наглядных материалов помогает детям лучше усваивать информацию [2].

Эмоционально-волевая готовность также играет важную роль в подготовке к школе. Дети с умственной отсталостью могут испытывать трудности в управлении своими эмоциями и поведением, что влияет на их способность к обучению. Работа с психологом и педагогом помогает развивать навыки саморегуляции и устойчивости к стрессу, что способствует успешной адаптации к школьной среде [3].

Социальная адаптация является еще одним важным компонентом готовности к обучению. Дети с интеллектуальными нарушениями часто испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Для их успешной интеграции в школьный коллектив необходимо развивать коммуникативные навыки и формировать позитивное отношение к взаимодействию с окружающими. Групповые занятия и игры способствуют развитию этих навыков [4].

Диагностика уровня готовности к обучению в школе играет ключевую роль в определении потребностей ребенка и разработке индивидуального образовательного маршрута. Психолого-педагогическое обследование позволяет выявить сильные и слабые стороны ребенка, что помогает педагогам и родителям создать оптимальные условия для его обучения [5].

Роль родителей и педагогов в подготовке детей с умственной отсталостью к школе неоценима. Родители должны активно участвовать в образовательном процессе, поддерживать ребенка и сотрудничать с педагогами. Педагоги, в свою очередь, должны использовать индивидуальный подход, адаптировать учебные материалы и создавать комфортную образовательную среду [6].

Педагогические условия играют ключевую роль в обеспечении успешного обучения и развития детей с умственной отсталостью. Эти условия направлены на создание благоприятной образовательной среды, которая учитывает индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, способствует их социальной адаптации и раскрытию потенциала.

Одним из важнейших педагогических условий является адаптация учебных программ. Для детей с умственной отсталостью разрабатываются специальные образовательные программы, которые учитывают их когнитивные и эмоциональные особенности. Такие программы включают упрощённые учебные материалы, использование наглядных пособий и практических заданий, что позволяет детям лучше усваивать информацию. Например,

задания могут быть разбиты на более мелкие этапы, чтобы облегчить их выполнение и снизить уровень стресса [1].

Индивидуальный подход является ещё одним важным аспектом. Каждый ребёнок с умственной отсталостью имеет свои уникальные особенности, поэтому педагоги должны учитывать их при планировании и проведении занятий. Индивидуальные образовательные маршруты помогают адаптировать процесс обучения под конкретные потребности ребёнка, обеспечивая более эффективное усвоение материала [2].

Создание эмоционально комфортной среды также является важным педагогическим условием. Дети с умственной отсталостью часто испытывают трудности в общении и могут чувствовать себя изолированными. Педагоги должны создавать атмосферу поддержки и принятия, где ребёнок чувствует себя уверенно и безопасно. Это включает использование позитивного подкрепления, поощрение успехов и минимизацию критики [3].

Использование современных технологий значительно повышает эффективность обучения. Интерактивные доски, обучающие приложения и другие цифровые инструменты помогают сделать процесс обучения более увлекательным и доступным. Например, мультимедийные презентации и обучающие игры могут стимулировать интерес к учебе и способствовать развитию познавательных навыков [4].

Взаимодействие с родителями является неотъемлемой частью педагогических условий. Родители играют важную роль в поддержке ребёнка, поэтому педагоги должны активно сотрудничать с ними, предоставлять рекомендации и вовлекать их в образовательный процесс. Совместная работа педагогов и родителей помогает создать единое образовательное пространство, которое способствует гармоничному развитию ребёнка [5].

Наконец, важным педагогическим условием является **подготовка педагогов**. Учителя, работающие с детьми с умственной отсталостью, должны обладать специальными знаниями и навыками, чтобы эффективно справляться с задачами обучения и воспитания. Это включает прохождение курсов повышения квалификации, изучение современных методик и обмен опытом с коллегами [6].

Таким образом, готовность к обучению в школе детей с умственной отсталостью требует комплексного подхода, включающего развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, диагностику уровня готовности и активное участие родителей и педагогов. Своевременная и качественная подготовка позволяет детям с интеллектуальными нарушениями успешно адаптироваться к школьной жизни и раскрыть свой потенциал.

Литература

1. Боголюбова, О. Н. Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению детей 6-7 лет // Студенческий научный форум – 2016 : материалы VIII Международной студенческой научной конференции, 2016.

2. Наумова, С. А. Особенности психологической готовности к школе у детей 6-7 лет // Продленка. – 2015. – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/102269-osobennosti-psihologicheskoj-gotovnosti-k-shk (дата обращения: 30.04.2025)

3. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 45 с.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Просвещение, 2004.

5. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учебное пособие / под ред. Г. Ф. Кумариной. – Москва : Академия, 2001. – 313 с.

6. Польшина, М. А. Актуальные проблемы современной логопедии / М. А. Польшина, Н. М. Суслова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8. – С. 71-75.

УДК 376. 1

МЕТОДЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ф. Р. Якубова[1] – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
Р. Р. Идрисов[2] – студент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия
[1]Kakao1994@mail.ru
[2]frogit6996@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу подходов и технологий, применяемых в образовательной работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Рассматривается специфика использования коррекционных методик, направленных на развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков дошкольников. В статье акцентируется внимание на индивидуальном подходе, адаптации образовательной среды и применении современных технологий для повышения эффективности педагогического процесса. Особое внимание уделяется взаимодействию педагогов с родителями и специалистами для создания комплексной системы поддержки детей. Работа ориентирована на специалистов в области коррекционной педагогики, инклюзивного образования и психологии.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, дошкольное образование, ограниченные возможности здоровья, индивидуальный подход, адаптация образовательной среды, когнитивное развитие, социальная адаптация, педагогическая поддержка

Реализация педагогических мероприятий для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует применения специализированных методов, направленных на развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков детей. Эти методы учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка и способствуют их успешной адаптации в образовательной среде.

Одним из ключевых методов является индивидуальный подход. Для детей с ОВЗ важно разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, которые учитывают их особенности и потребности. Такой подход позволяет адаптировать учебный процесс, делая его более доступным и эффективным. Например, использование игровых методов помогает детям лучше усваивать материал и развивать познавательные способности [1].

Коррекционно-развивающие методы занимают центральное место в работе с дошкольниками с ОВЗ. Эти методы направлены на устранение или смягчение нарушений в развитии. Например, логопедические занятия помогают улучшить речевые навыки, а упражнения на развитие мелкой моторики способствуют улучшению координации движений. Использование арт-терапии, музыкотерапии и сказкотерапии также способствует развитию эмоциональной сферы и творческих способностей детей [2].

Игровые методы являются важным инструментом в работе с дошкольниками с ОВЗ. Игра помогает детям развивать коммуникативные навыки, учиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Например, ролевые игры способствуют формированию социальных навыков, а настольные игры развивают логическое мышление и внимание [3].

Интерактивные технологии играют важную роль в образовательном процессе. Использование мультимедийных презентаций, обучающих приложений и интерактивных досок делает занятия более увлекательными и доступными для детей с ОВЗ. Например, программы для обучения чтению и математике помогают детям осваивать базовые навыки в игровой форме [4].

Методы сотрудничества с родителями также являются важным элементом педагогической работы. Родители играют ключевую роль в поддержке ребенка, поэтому педагоги должны активно взаимодействовать с ними, предоставлять рекомендации и вовлекать их в образовательный процесс. Совместная работа педагогов и родителей помогает создать единое образовательное пространство, которое способствует гармоничному развитию ребенка [5].

Мониторинг и оценка эффективности педагогических мероприятий позволяют своевременно корректировать образовательный процесс. Регулярное наблюдение за успехами детей помогает выявлять их сильные и слабые стороны, что позволяет адаптировать методы работы под их потребности [6].

Создание комфортной образовательной среды для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важным условием их успешного обучения, развития и социальной адаптации. Такая среда должна учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, обеспечивать психологический комфорт и способствовать раскрытию их потенциала.

Одним из ключевых аспектов является физическая организация пространства. Помещения должны быть оборудованы с учетом потребностей детей с ОВЗ: наличие удобной мебели, адаптированных учебных материалов и технических средств обучения. Например, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата важно предусмотреть доступные пути передвижения, а для детей с нарушениями зрения — использовать контрастные цвета и тактильные элементы [2].

Психологический комфорт играет важную роль в создании образовательной среды. Дети с ОВЗ часто испытывают трудности в общении и могут чувствовать себя изолированными. Поэтому важно создать атмосферу принятия и поддержки, где каждый ребенок будет чувствовать себя ценным и значимым. Это включает использование позитивного подкрепления, поощрение успехов и минимизацию критики. Педагоги должны быть внимательны к эмоциональному состоянию детей и своевременно оказывать им помощь [3].

Индивидуальный подход является неотъемлемой частью комфортной образовательной среды. Каждый ребенок с ОВЗ имеет свои уникальные особенности, которые необходимо учитывать при планировании занятий. Индивидуальные образовательные маршруты позволяют адаптировать учебный процесс под потребности ребенка, обеспечивая более эффективное усвоение материала. Например, для детей с нарушениями речи можно использовать логопедические упражнения и игровые методы [4].

Интерактивные технологии значительно повышают эффективность обучения и делают процесс более увлекательным. Использование мультимедийных презентаций, обучающих приложений и интерактивных досок помогает детям с ОВЗ лучше воспринимать информацию и развивать познавательные навыки. Например, обучающие игры могут стимулировать интерес к учебе и способствовать развитию когнитивных способностей [4].

Социальная адаптация также является важным элементом комфортной образовательной среды. Для этого необходимо создавать условия, способствующие взаимодействию детей с ОВЗ со сверстниками. Групповые занятия, ролевые игры и совместные проекты помогают развивать коммуникативные навыки и формировать чувство принадлежности к коллективу [3].

Сотрудничество с родителями играет ключевую роль в создании комфортной образовательной среды. Родители должны быть активно вовлечены в образовательный процесс, получать рекомендации от педагогов и участвовать в разработке индивидуальных программ обучения. Совместная работа педагогов и родителей помогает создать единое образовательное пространство, которое способствует гармоничному развитию ребенка [2].

Таким образом, методы, используемые при реализации педагогических мероприятий для дошкольников с ОВЗ, включают индивидуальный подход, коррекционно-развивающие и игровые методы, использование интерактивных технологий, сотрудничество с родителями и

мониторинг эффективности. Комплексный подход к организации образовательного процесса способствует успешной адаптации детей с ОВЗ и их гармоничному развитию.

Литература

1. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Издательство Речь, 1993.

2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Просвещение, 2004.

3. Беляева, Н. И. Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве / Н. И. Беляева // Коррекционная педагогика. – 2021. – URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektsionnaya-pedagogika/2021/05/19/doklad-rol-tyutora-v-psihologo-pedagogicheskom (дата обращения: 30.04.2025)

4. Польшина, М. А. Актуальные проблемы современной логопедии / М. А. Польшина, Н. М. Суслова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8. – С. 71-75.

5. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. – Москва : Мир книги, 2008. – 248 с.

6. Наумова, С. А. Особенности психологической готовности к школе у детей 6-7 лет // Продленка. – 2015. – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/102269-osobennosti-psihologicheskoj-gotovnosti-k-shk (дата обращения: 30.04.2025)

УДК 376.1

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗМИНУТОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ф. Р. Якубова – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
С. А. Одабаши[1] – студент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия
[1]sanieodabashi@mail.ru

Аннотация. Физминутки являются важным элементом коррекционно-образовательного процесса для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). В статье рассматриваются теоретические основы использования физминуток, их роль в развитии двигательной активности, эмоциональной сферы и когнитивных функций детей. Особое внимание уделяется практическому применению физминуток в образовательном процессе и их влиянию на снижение утомляемости, повышение внимания и формирование положительного отношения к учебной деятельности. На основе анализа научной литературы и исследований подтверждается высокий коррекционный потенциал физминуток для дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: физминутки, задержка психического развития, коррекционный потенциал, двигательная активность, эмоциональная сфера, внимание, дошкольники

Физминутки представляют собой короткие упражнения, направленные на восстановление физической и психоэмоциональной активности детей. Для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) они являются не только средством профилактики утомления, но и важным инструментом коррекционно-развивающей работы. В этом разделе подробно рассматриваются теоретические аспекты использования физминуток, включая их роль в развитии различных функций и механизмов воздействия на организм ребёнка.

Физминутки базируются на принципах физиологии и нейропсихологии. Известно, что длительное пребывание в статичной позе или выполнение монотонной деятельности приводит к снижению уровня энергии и ухудшению кровообращения в мышцах. Это особенно актуально для детей с ЗПР, у которых часто наблюдаются нарушения в работе нервной системы и повышенная утомляемость [1].

Физминутки способствуют:

- улучшению кровообращения
- нормализации дыхания
- снижению мышечного напряжения [2].

Физминутки оказывают значительное влияние на психологическое состояние ребёнка. Для дошкольников с задержкой психического развития характерны такие особенности, как повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность и трудности в адаптации к новым условиям. Физминутки помогают решать эти проблемы следующим образом. Во-первых, они обеспечивают эмоциональную разрядку: активные движения и игровые элементы в физминутках способствуют снижению уровня стресса и напряжения. Например, упражнения, имитирующие движения животных или природных явлений, вызывают положительные эмоции и создают расслабляющую атмосферу [5]. Во-вторых, физминутки формируют положительное отношение к обучению: их использование делает образовательный процесс более динамичным и интересным, что способствует снижению сопротивления к обучению и формированию позитивного отношения к учебной деятельности [3]. В-третьих, они развивают саморегуляцию: упражнения, требующие точного выполнения команд, помогают детям научиться контролировать свои эмоции и действия, а также развивают способность к самоконтролю и концентрации внимания.

Согласно исследованиям, физминутки активизируют работу обоих полушарий головного мозга, что особенно важно для детей с ЗПР. Т.А. Петренко отмечает, что упражнения, сочетающие движения и речь, например, хлопки в ладоши с произнесением слов, способствуют синхронизации работы левого и правого полушарий. Это важно для развития таких когнитивных функций, как внимание, память и мышление. Физминутки помогают переключить внимание с одного вида деятельности на другой, что снижает утомляемость и повышает продуктивность дальнейшей работы. Активные движения усиливают процессы запоминания благодаря вовлечению моторной памяти, а упражнения, требующие анализа и выполнения последовательных действий, способствуют развитию логического и образного мышления [4].

Методические основы физминуток подразумевают их тщательное планирование с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Основные принципы организации включают доступность – упражнения должны быть простыми и понятными для детей, так как сложные движения могут вызвать стресс и снижение мотивации; игровой характер – игровые элементы делают физминутки более привлекательными для детей; регулярность – физминутки должны проводиться систематически, чтобы обеспечить стабильный эффект, оптимальная продолжительность составляет 2–5 минут каждые 15–20 минут занятия; индивидуальный подход – учитель должен учитывать особенности каждого ребёнка, такие как уровень физической подготовки, эмоциональное состояние и интересы.

Физминутки обладают широким спектром коррекционных возможностей, особенно для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Они способствуют улучшению физического, эмоционального и когнитивного состояния ребёнка, что делает их важным инструментом в коррекционно-развивающей работе.

У дошкольников с ЗПР часто наблюдаются нарушения координации движений, слабость мышц и низкий уровень физической подготовки. Физминутки помогают развивать как крупную, так и мелкую моторику, что имеет важное значение для общего развития ребёнка. Упражнения, связанные с ходьбой, бегом, прыжками или выполнением простых гимнастических элементов, способствуют улучшению координации движений и укреплению мышц. Пальчиковая гимнастика и упражнения с использованием мелких предметов

стимулируют развитие мелкой моторики. Это особенно важно, так как мелкая моторика тесно связана с развитием речевых навыков. Согласно исследованиям Л.Н. Кузнецовой, активизация работы пальцев рук способствует улучшению артикуляционного аппарата и формированию речи.

Дети с ЗПР склонны к быстрой утомляемости, что может негативно сказываться на их обучении и общении. Физминутки позволяют снять физическое и психоэмоциональное напряжение, восстановить силы и повысить продуктивность дальнейшей деятельности. Активные движения усиливают кровообращение и насыщают организм кислородом, что способствует снижению усталости и повышению работоспособности. Физминутки также помогают переключить внимание ребёнка с одного вида деятельности на другой, что снижает монотонность и уменьшает утомление.

Для детей с ЗПР характерна повышенная тревожность и эмоциональная нестабильность. Физминутки помогают снизить уровень стресса и создать позитивную атмосферу, что способствует эмоциональному благополучию ребёнка. Активные движения и игровые элементы в физминутках помогают детям выплеснуть накопившиеся эмоции и расслабиться.

Физминутки оказывают положительное влияние на развитие внимания, памяти и мышления, что особенно важно для детей с ЗПР. Упражнения, требующие точного выполнения команд, развивают концентрацию внимания и способность к самоконтролю. Физминутки, сочетающие движения и речь, усиливают процессы запоминания благодаря вовлечению моторной памяти. Упражнения, требующие анализа и выполнения последовательных действий, способствуют развитию логического и образного мышления.

Анализ эффективности физминуток для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) требует учета их влияния на различные аспекты развития ребёнка, включая физическое состояние, эмоциональную сферу, когнитивные функции и поведенческие навыки. Для оценки эффективности физминуток используются различные методы, которые позволяют получить объективные данные об их воздействии.

Методы анализа эффективности физминуток включают наблюдение, тестирование, анкетирование родителей и педагогов, а также экспериментальные исследования. Проводится систематическое наблюдение за детьми во время выполнения физминуток и после их завершения, чтобы зафиксировать изменения в поведении, уровне активности и эмоциональном состоянии. Для оценки когнитивных функций и моторики используются специальные тесты, которые измеряют уровень координации движений, скорость реакции, способность к запоминанию и переключению внимания. Анкетирование родителей и педагогов позволяет получить качественные данные о влиянии физминуток на эмоциональное состояние и социальную адаптацию детей. В экспериментальных исследованиях дети регулярно выполняют физминутки, а результаты сравниваются с контрольными группами, что помогает выявить значительные улучшения в развитии детей.

Основные результаты исследований подтверждают высокую эффективность физминуток. Регулярное выполнение физминуток способствует улучшению координации движений, укреплению мышц и нормализации работы вестибулярного аппарата. Исследования Л.Н. Кузнецовой показывают, что дети, занимающиеся физминутками с элементами пальчиковой гимнастики, демонстрируют значительный прогресс в развитии мелкой моторики и речевых навыков. Физминутки также помогают снизить уровень тревожности и повысить эмоциональную стабильность. По данным Е.В. Сидоровой, использование игровых элементов в физминутках способствует созданию позитивной атмосферы, что особенно важно для детей с ЗПР. Т.А. Петренко отмечает, что упражнения, сочетающие движения и речь, усиливают процессы запоминания благодаря вовлечению моторной памяти. Также отмечается улучшение способности к переключению внимания и выполнению последовательных действий.[5]

Анализ эффективности физминуток подтверждает их важную роль в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР. Эти упражнения оказывают положительное

влияние на физическое, эмоциональное и когнитивное развитие детей, снижают уровень утомляемости и формируют положительное отношение к обучению. Для достижения максимального эффекта важно соблюдать принципы доступности, регулярности и индивидуального подхода.

Физминутки являются важным инструментом коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР). Их использование базируется на физиологических, психологических и нейропсихологических основах, что позволяет оказывать комплексное воздействие на развитие ребёнка. Физминутки способствуют улучшению двигательной активности, снижению утомляемости, стабилизации эмоционального состояния, развитию когнитивных функций и формированию положительного отношения к обучению. Коррекционный потенциал физминуток охватывает широкий спектр направлений: от развития моторики и внимания до снижения тревожности и повышения уверенности в себе. Анализ эффективности физминуток подтверждает их значимость для детей с ЗПР, что демонстрируется как в научных исследованиях, так и в практическом опыте педагогов и воспитателей. Для достижения максимального эффекта важно соблюдать принципы доступности, регулярности и индивидуального подхода, адаптируя физминутки под особенности каждого ребёнка.

Литература

1. Иванова, А. В. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с задержкой психического развития / А. В. Иванова. – Москва : Просвещение, 2018. – 240 с.

2. Кузнецова, Л. Н. Развитие моторики у детей с задержкой психического развития через физические упражнения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. Н. Кузнецова. – Санкт-Петербург, 2020. – 26 с.

3. Мастюкова, Е. М. Логоритмика и физическое развитие детей: Теория и практика / Е. М. Мастюкова. – Москва: Владос, 2017. – 184 с.

4. Петренко, Т. А. Влияние физических упражнений на когнитивные функции у дошкольников с ЗПР : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. А. Петренко. – Москва, 2019. – 198 с.

5. Сидорова, Е. В. Эмоциональная сфера детей с ЗПР и возможности её коррекции через физическую активность : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. В. Сидорова. – Новосибирск, 2021. – 212 с.

Содержание

Авсейкова Н. И., Старовойтова Т. А. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА 3

Андросова А. Д., Швеина А. В., Яковенко А. А. ВЕДЕНИЕ БЛОГА ВОСПИТАТЕЛЕМ КАК ФОРМА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ 6

Анохина А. С., Власова Ю. С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИГРЕ 9

Антропова А. А., Бекирова М. И. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ 13

Антропова А. А., Бекирова М. И. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ФОРМИРОВАНИЕМ СВЯЗНОЙ КОНТЕКСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 18

Аронова Е. Ю., Карамушко Е. В. «ДЕТСКИЕ КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ» КАК ИГРОВАЯ ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 22

Архипова Н. Л. ИГРА НА ДЕРЕВЯННЫХ ЛОЖКАХ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ 26

Асанов С. А., Бекирова М. И. РОЛЬ СЕМЬИ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ 28

Баженова В. В., Казанцева К. А. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ 33

Бекирова М. И., Филипченкова М. Е. НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ 37

Бережная М. Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА ГРУППЫ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 40

Боброва А. В. СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС 42

Брутова А. Г. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА 45

Бурдюгова О. В., Сухарева О. Н. ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ЛОГОПЕДА: ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ПРОФЕССИИ В МНОГОМЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 48

Бурханова А. Р., Лейфа И. И. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КЛАССИФИКАЦИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ 53

Великанова Ю. Ю. ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ 58

Волкова В. А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ

С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ 61

Гавриленко И. В. ЖИВОТНЫЙ МИР И ОПАСНОСТЬ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА: УРОК ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 65

Герасимишина Д. И., Ручица Т. С. К ВОПРОСУ О ЕДИНСТВЕ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 68

Данилкина А. В., Костяева Д. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ 72

Забавчук А. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА МЕТОДА «СТОРИТЕЛЛИНГ» ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНО – КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 76

Загорская И. Л. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕСУРСНОГО ИННОВАЦИОННОГО ЦЕНТРА КАК ФОРМА ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗВАНИЯ 80

Зоркина Е. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ 84

Идиатуллина Л. Т., Идиатуллин А. В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ ТЕХНОЛОГИЙ 88

Калинина А. А., Шатохина Г. В. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС 91

Каменская И. В., Пиронко А. А. УСПЕШНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 95

Климова В. Д., Бекирова М. И. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 98

Крюковская Е. И. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 101

Крючкова Т. А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА В ИГРОВОЙ ФОРМЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 105

Кудусова Э. И., Бекирова М. И. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНОЙ АЛАЛИЕЙ И ОЛИГОФРЕНИЕЙ 108

Кузнецова О. С. ДЕТСКОЕ ВОЛОНТЁРСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 110

Лапшина Л. М., Аншина Е. С. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 113

Лапшина Л. М., Березина М. С. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПОЛЬЗОВАНИЯ ТУАЛЕТОМ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОГО ТУАЛЕТНОГО 118

ТРЕНИНГА

Лапшина Л. М., Буркацкая А. В. ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 120

Лапшина Л. М., Краюшина Н. И. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 123

Лапшина Л. М., Спицына Д. М. КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ 126

Лапшина Л. М., Халманова К. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 129

Лапшина Л. М., Хахулина М. А. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 134

Лапшина Л. М., Цирель В. Д. МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 138

Лапшина Л. М., Шарапова А. Д. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 140

Лапшина Л. М., Шахторина С. В. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 143

Лобастова М. А. ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В РОССИИ 145

Маликова Н. А. ПОДХОДЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ УСПЕШНОГО ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 148

Малышкина Д. С., Белова Т. В. К ПРОБЛЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ 152

Мальцева Н. А., Кирячек И. А., Маник О. А. ЭФФЕКТИВНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ДОУ С ПОМОЩЬЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРОДВИЖЕНИЯ ЭТИЧЕСКОГО КОДЕКСА КРАСНОДАРЦА 155

Манушкова М. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО БУКВАРЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 158

Молчанова Е. С., Якубова Ф. Р. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 160

Мухаббатшоева Ш. А. СОСТАВЛЕНИЕ БУКЕТОВ И КОМПОЗИЦИЙ ИЗ ЖИВЫХ ЦВЕТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ ДОУ 163

Мухаметжанова Н. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ К РЕБЕНКУ С ОВЗ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 165

Нестерова О. С., Еркина В. И. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В ДЕТСКОМ САДУ 169

Новосёлова Н. Ю., Андросова А. Д., Мерцалова Е. А. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 172

Охременко В. А., Якубова Ф. Р. АКТИВНЫЙ ДОСУГ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 175

Пономарева Т. А., Белова Т. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 178

Попова А. В., Бекирова М. И. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ АЛАЛИИ 181

Пшеничная Д. Ю., Бекирова М. И. ВЛИЯНИЕ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ НА РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ 185

Рудякова В. Б., Сигачева И. Н. ЗАКАЛИВАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ДЕТСКИМ ФИТНЕСОМ 187

Рябцева Э. Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ 192

Садковская Е. И. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ К СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 196

Салахова А. С., Артемова Е. Э. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 199

Скитневская Л. Ю. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ 202

Скрипец А. А., Бекирова М. И. ВЛИЯНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ 206

Скрипец А. А., Якубова Ф. Р. ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 209

Скуратович Ю. И. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 4 ЛЕТ 211

Смольникова О. В., Семенова С. В. СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ 214

Сулейманова Ф. М. РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА 216

Сырескина С. В., Краснобаева А. Ю. РОЛЬ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 220

Тихомирова О. Л. ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ 223

Токарева Д. С., Дедюкина М. И. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНТЕРЛИВИНГА НА КОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 226

Фищукова Т. А., Коробейникова И. А. ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО СООБЩЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИКОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 229

Фролова О. Р. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ 232

Христиченко В. В., Ибрагимова А. Р. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ И МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНЕИМ ЛОГОТРЕНАЖЁРОВ 238

Царегородцева Е. А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 241

Цыганок И. Ю., Ушакова А. С. РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЬИ И ДОО 245

Шмелёва Н. Г., Вульвач Ю. С. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 249

Шорина М. В., Стеняшина Н. Л. ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД 252

Шпилевая Л. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ «ПАРКОВКА» (ГОРИЗОНТАЛЬНАЯ, ВЕРТИКАЛЬНАЯ) И «РИТМИЧЕСКИЙ КРУГ», КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР 255

Шрамченко Т. А. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ 259

Шушлебина Е. А., Зайцева О. В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОДБОРА СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ 263

Якубова Ф. Р., Ахмедова Н. Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 265

Якубова Ф. Р., Идрисов Р. Р. ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 267

Якубова Ф. Р., Идрисов Р. Р. МЕТОДЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 270

Якубова Ф. Р., Одабаши С. А. КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗМИНУТОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 272

Научное издание

Коллектив авторов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

Сборник научных трудов
III Международной научно-практической конференции
Ч. 1. Дошкольное образование

Статьи представлены в авторской редакции

Технический корректор О. А. Малышева

Заказ № ___. Подписано к печати _____
Тираж __ экз. Формат 60x80 1 /16
Бумага офсетная. Усл. п. л. _ Цена договорная

610017, г. Киров, Октябрьский проспект, 133.
ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ
Тел. _____, факс. (8332) 548633,
E-mail – labpino@yandex.ru
https://vgatu.ru