

**СБОРНИК СТАТЕЙ ПО  
МАТЕРИАЛАМ  
VIII ОТКРЫТОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

ЛУГАНСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



**ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ  
ТОМ II**



г. ЛУГАНСК, 2023

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

**СОВЕТ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ  
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО**

# **ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ**

## **ТОМ II**

**Материалы VIII Открытой научно-практической конференции**

**04 апреля 2023 года**

  
**КНИТА**  
Луганск  
2023

УДК 001.891(06)+378.4(470.6) ЛГПУ  
ББК 95.4+72я43+88я43  
П26

*Рецензенты:*

**Семенова Т.Н.** – старший научный сотрудник научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии детства, доцент кафедры коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», кандидат педагогических наук;

**Белоконь-Пожарицкая Н.А.** – декан факультета славистики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Горловский институт иностранных языков», кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения;

**Киреева Е.И.** – и.о. заведующего кафедрой технологий производства и профессионального образования Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат технических наук, доцент

**П26 Первый шаг в науку:** материалы VIII Открытой научно-практической конференции : в двух томах. Том II / под общ.ред. Н. И. Пантыкиной, Л. В. Дзюбы; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 284 с.

Сборник материалов научно-практической конференции отображает результаты научной работы участников конференции: обучающихся, студентов, магистрантов ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», а также других университетов.

Издание предназначено для педагогической общественности, представителей науки и культуры, а также для всех заинтересованных лиц. Статьи напечатаны в авторской редакции.

*Рекомендовано к печати Научной комиссией  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
(протокол № 8 от 18 апреля 2023 г.)*

Редакция не несёт ответственность за авторский стиль работ, опубликованных в сборнике.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Материалы докладов и сообщений, включённые в сборник, печатаются на языке оригинала.

© Коллектив авторов, 2023

© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

<b>Агапова Д.В.</b> Использование игр в логопедической работе с дошкольниками с нарушениями речи	11
<b>Азаровская Д.С.</b> Техника принятия управленческих решений	13
<b>Алтухова А.В.</b> Об особенностях словообразования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	15
<b>Андрющенко Т.В.</b> Формирование произвольного внимания у младших школьников на уроках литературного чтения	17
<b>Белая В.О.</b> Учебные книги К.Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово» как источники духовно-нравственного воспитания младших школьников	19
<b>Беловол О.В.</b> Особенности формирования первичного экономического опыта у детей старшего дошкольного возраста	22
<b>Большакова А.И.</b> Особенности фонетико-фонематического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня	24
<b>Букреева В.А.</b> Инновационные технологии в работе учителя-логопеда с использованием сенсорной игрушки-антистресс «POP IT»	27
<b>Бурькина Е.А.</b> Особенности мелкой моторики у старших дошкольников с задержкой психического развития	29
<b>Бычкова Д.В.</b> Использование инновационных методов обучения на уроках китайского языка	31
<b>Вербовая В.В.</b> Нарушения слоговой структуры слова в структуре общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста	33
<b>Волкогон Е.А.</b> Методический инструментальный формирования аналитических читательских умений младших школьников на уроках литературного чтения при анализе художественных произведений	35

<b>Волосатова А.А.</b>	
О фонематической стороне речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	38
<b>Волошина А.С.</b>	
Особенности формирования познавательного интереса у младших школьников	40
<b>Волощенко А.Е.</b>	
Особенности согласования частей речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	43
<b>Воскресенская Ю.Ю.</b>	
Психологические особенности прокрастинации у студенческой молодёжи	45
<b>Городилова М.Н.</b>	
Особенности операций фонематического анализа и синтеза у первоклассников с тяжелыми нарушениями речи	47
<b>Гриценко Е.В.</b>	
Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией	50
<b>Грищук Е.С.</b>	
Нарушения пространственно-временных представлений у младших школьников с системным недоразвитием речи легкой степени	52
<b>Гудкова И.В.</b>	
Размышления Константина Дмитриевича Ушинского о нравственном воспитании	55
<b>Диденко Ю.В.</b>	
Подходы к пониманию «Я-образа» в отечественной психологии	57
<b>Донцова К.В.</b>	
Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	59
<b>Дудина В.Ю.</b>	
Использование компьютерных технологий в обучении английскому языку в разных возрастных группах	62
<b>Дунаева А.А.</b>	
Дидактическая сказка как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста	64
<b>Дьяченко А.М.</b>	
Бренд образовательной организации как фактор конкурентоспособности	66
<b>Дюмина Е.Л.</b>	
Использование малых фольклорных форм при воспитании у детей младшего дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков	69
<b>Емельянова Ю.Ю.</b>	
Художественная литература как средство нравственного воспитания старших дошкольников	71
<b>Жукова А.А.</b>	
Особенности речи детей дошкольного возраста с моторной алалией	73

<b>Засидко А.В.</b>	
Здоровьесберегающие образовательные технологии как способ формирования у младших школьников ценностного отношения к здоровью	76
<b>Зеленова А.А.</b>	
Особенности фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	78
<b>Земляная Д.Ю.</b>	
Особенности фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	81
<b>Исаева А.И.</b>	
Возможности использования мульттерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития	83
<b>Исмаилов Ш.Ш.</b>	
Особенности формирования сенсорных эталонов у старших дошкольников с ЗПР	86
<b>Калинченко Е.В.</b>	
Педагогические условия формирования художественно-эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства	88
<b>Калоева А.Ю.</b>	
Особенности формирования интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией	90
<b>Камардина А.В.</b>	
Особенности лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня	93
<b>Киреенко Л.Ю.</b>	
Формирование предпосылок письма у старших дошкольников с задержкой психического развития	95
<b>Китайчик Ю.А.</b>	
Сюжетно-ролевая игра как средство развития диалогической речи среднего дошкольного возраста	98
<b>Кищик М.Н.</b>	
Особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	100
<b>Ковалевская В.В.</b>	
Логическое мышление – основа интеллектуального развития личности дошкольника	102
<b>Козлова В.С.</b>	
Особенности организации инклюзивного обучения в учреждениях дошкольного образования	105
<b>Колесникова А.О.</b>	
Особенности пассивного и активного словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха	107

<b>Коломийцева Е.В.</b>	
Дидактические возможности народной педагогики в воспитании у младших школьников уважительного отношения к родителям	109
<b>Колупаева М.В.</b>	
Ценностный потенциал сказок Александра Пушкина в формировании аксиосферы младших школьников на уроках литературного чтения	112
<b>Кононенко Т.А.</b>	
Развивающий потенциал межпредметных связей музыки и математики в обучении младших школьников	114
<b>Коротя Н.С.</b>	
Использование арт-технологий на уроках русского языка для активизации познавательной деятельности младших школьников	116
<b>Кот К.А.</b>	
Художественное слово как средство формирования у старших дошкольников первичных представлений о времени	119
<b>Котинева Д.Г.</b>	
Сущность и особенности учебно-методической работы педагога начального образования	121
<b>Красногрудова Е.В.</b>	
Воспитание у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств	124
<b>Кулишова А.С.</b>	
Особенности развития навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	126
<b>Курбатова Е.В.</b>	
Педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного возраста уважительного отношения к матери	128
<b>Лагутина Т.С.</b>	
Особенности формирования фонетического компонента языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	130
<b>Лакизина Л.С.</b>	
ТРИЗ-технология как средство формирования связной речи у старших дошкольников	133
<b>Лебедка А.Р.</b>	
Теоретический анализ представлений о психологической помощи у студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности	136
<b>Логвинова О.А.</b>	
Особенности оптико-пространственной ориентации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	138
<b>Лукьяненко К.С.</b>	
Управление развитием воспитательной системы образовательного учреждения как научная проблема	140



<b>Лыкова Т.В.</b>	
Особенности памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью лёгкой степени	143
<b>Макаренко Д.Д.</b>	
Нарушение предпосылок письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и методика их предупреждения	145
<b>Маркина Д.Р.</b>	
Внимание как особый психический процесс	147
<b>Марко Я.Д.</b>	
Особенности формирования у старших дошкольников навыков речевого взаимодействия	149
<b>Миранович Е.Э.</b>	
Особенности коррекции ринолалии у детей дошкольного возраста	152
<b>Мирошниченко Е.Н.</b>	
Патриотическое воспитание студентов в современном университете	154
<b>Молчанова Е.В.</b>	
Педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о труде взрослых	157
<b>Монченко А.В.</b>	
О формировании активного и пассивного словаря у младших школьников с нарушением слуха	159
<b>Мурко Т.А.</b>	
О формировании межличностного взаимодействия у старших дошкольников с заиканием с помощью игровых технологий	161
<b>Нечога Д.Е.</b>	
Теоретический анализ системы ценностей личности студентов с разными формами агрессивного поведения	164
<b>Оливко Н.В.</b>	
Использование приемов ТРИЗ-технологии в начальной школе	166
<b>Острякова А.С.</b>	
О нарушениях словообразования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня	168
<b>Перцева В.А.</b>	
Особенности навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня	171
<b>Писарева А.А.</b>	
Особенности фонетико-фонематического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня	173
<b>Позднякова Т.Ю.</b>	
Повышение грамотности и развитие орфографической зоркости у учащихся на уроках русского языка	175
<b>Позднякова Ю.С.</b>	
Формирование графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	177



<b>Полухина Д.В.</b>	
Дидактическая игра как средство развития представлений о геометрических фигурах и формах предметов у детей старшего дошкольного возраста	180
<b>Прокопенко А.В.</b>	
Анализ процесса принятия управленческого решения руководителями общеобразовательных организаций	182
<b>Прокудина Е.Ю.</b>	
Особенности понимания прочитанного у учащихся начальных классов с дислексией	185
<b>Проценко О.В.</b>	
Формирование технологических компетенций будущих педагогов безопасности жизнедеятельности	187
<b>Пшеничникова А.А.</b>	
Лингвометодические основы формирования морфологической компетенции у младших школьников на уроках русского языка	190
<b>Резниченко О.С.</b>	
Особенности навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	192
<b>Родина Д.В.</b>	
Лэпбук как средство развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста	194
<b>Романенко М.Ю.</b>	
Наставничество как институт профессионального становления	197
<b>Рубанова Ю.А.</b>	
Особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников	199
<b>Рысенко В.Н.</b>	
Диагностика агрессивности в подростковом возрасте	201
<b>Савина А.Н.</b>	
Особенности навыков фонематического анализа, синтеза и представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	204
<b>Савкова А.К.</b>	
Формирование коммуникативных навыков у старших дошкольников с множественными нарушениями развития	206
<b>Савченко Д.К.</b>	
Особенности звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией	208
<b>Сафронов И.В.</b>	
Дидактический потенциал текстовых задач как средства экономического воспитания младших школьников	211
<b>Селянина Д.И.</b>	
Особенности эмоционально-коммуникативного развития детей, попавших в сложные жизненные ситуации	213

<b>Семенова Е.М.</b>	
Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи	216
<b>Сергиенко Е.Н.</b>	
Особенности эмоционального выгорания студентов очной и заочной формы обучения	218
<b>Сергиенко О.Н.</b>	
Готовность к выбору профессии в старшем подростковом возрасте	220
<b>Синяговская С.В.</b>	
Особенности произвольного внимания у старших школьников с задержкой психического развития	223
<b>Смекалина А.С.</b>	
Формирование корпоративной культуры и ее влияние на эффективность деятельности образовательной организации	225
<b>Солонарь Ю.Е.</b>	
К вопросу о сокращении каникулярного периода среди учащихся средней школы	228
<b>Старцева О.С.</b>	
Формирование у младших школьников ценностного отношения к природе как педагогическая проблема	230
<b>Суркова К.Р.</b>	
Внутришкольное управление развитием профессиональной компетентности учителя	233
<b>Сурнина В.А.</b>	
Особенности моторных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	235
<b>Сухобрус Я.М.</b>	
Особенности ценностно-смысловой сферы личности у подростков с разным уровнем тревожности	237
<b>Титова А.Р.</b>	
Сохранение и применение мотивационного потенциала педагогических работников	240
<b>Тиханова В.С.</b>	
Нарушения произносительной стороны речи детей дошкольного возраста со стертой дизартрией	242
<b>Ткаченко А.Д.</b>	
Формирование грамматического строя речи у детей	244
<b>Федотова Е.А.</b>	
Виды проектов в обучении иностранному языку	246
<b>Фисун Е.Р.</b>	
Психолого-педагогическое обоснование применения игровых технологий в процессе обучения младших школьников	249

<b>Фоменко О.С.</b>	
Роль исторического краеведения в системе патриотического воспитания младших школьников	251
<b>Фролова А.Р.</b>	
Об особенностях фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня	253
<b>Ходакова Д.А.</b>	
О коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня	256
<b>Хропот А.А.</b>	
Особенности управления профессиональным развитием педагогического коллектива образовательной организации	258
<b>Цыплугина В.Е.</b>	
Особенности пространственной ориентации у старших дошкольников с задержкой психического развития	261
<b>Чмелёва Е.В.</b>	
Особенности обогащения лексического запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня синонимами и антонимами	263
<b>Чуб Д.В.</b>	
Взаимосвязь личностных особенностей со склонностью к аутоагрессии у студентов	266
<b>Чубатова Л.А.</b>	
Особенности формирования музыкально-эстетической культуры у школьников-подростков: теоретический аспект	268
<b>Шаповалова Д.Ю.</b>	
Метод проектов как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста	270
<b>Шведова А.Н.</b>	
Теоретические основы изучения ресурсного поведения взрослых	273
<b>Ядрова О.А.</b>	
Нарушение произношения шипящих звуков у старших дошкольников со сложной дислалией и методика их коррекции	275
<b>Яковлева А.А.</b>	
Особенности наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития	277
<b>Янченко Д.В.</b>	
Особенности самосознания студентов-психологов	280

**Д.В. Агапова,**  
студент 1 курса направления подготовки  
«Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*agapova.dsh@gmail.com*

Научный руководитель: **М.С. Лошакова,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена игровой деятельности ребенка и применению игр в логопедической работе с дошкольниками с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** игра, формирование, развитие.

Точкой опоры при работе с детьми дошкольного возраста является их ведущая деятельность – игровая, поэтому в логопедической работе наиболее актуальным и эффективным способом коррекции речи служит применение различных игр.

Игра представляет собой воображаемую или же реальную деятельность, которую ребенок использует без какой-либо конкретной цели, но при этом в ее процессе происходит непроизвольное развитие психических процессов, появляются новые знания, навыки и умения, расширяется кругозор, формируются коллективные взаимоотношения, что обеспечивает полноценное развитие. Классификация игр разнообразна, они выделяются по количеству участников, по направленности, по месту, времени проведения и т.д.

В дошкольном возрасте наиболее популярна следующая классификация игр:

- сюжетно-ролевые;
- театрализованные;
- подвижные;
- дидактические.

Каждый из видов учитывается в логопедической работе с дошкольниками с нарушениями речи.

Занятия логопед должен проводить по следующим направлениям:

- 1) работу над артикуляцией;
- 2) работу над речевым дыханием;
- 3) работу над фонематическим восприятием;
- 4) отработку произносительного навыка;
- 5) отработку лексико-грамматических конструкций;
- 6) работу над неречевыми психическими процессами;
- 7) работу над мелкой моторикой [2].

Они включают не только образовательные, коррекционные элементы, но и увлекательные задания, в ходе которых ребенку будет интересно воспринимать информацию.

Например, возьмем формирование речевого дыхания, которое является основой звучащей речи. У детей-дошкольников часто наблюдается слабый вдох и выдох, их рассогласованность, тенденция говорить на вдохе, неравномерное и неэкономное распределение выдыхаемого воздуха и другое. При индивидуальном исправлении можно использовать игры, направленные на развитие сильного, плавного выдоха и активизацию губных мышц. Детям предлагается дуть в таз, наполненный водой и мыльной пеной, находя и аккуратно доставая игрушку из образовавшегося от струи воздуха отверстия. Такое

задание можно совместить с запуском речи, произнося название вытянутого из воды предмета, постукиванием создавая темп. В работе на фронтальных занятиях возможно использование игр соревновательного характера: кто дольше сможет дуть в трубочку, кто дальше сдвинет предмет струей выдыхаемого воздуха.

При работе над артикуляционной моторикой используется артикуляционная гимнастика, проводимая в различных формах и направленная на развитие мышц речевого аппарата. Она может проводиться под музыку, в стихотворной форме, с применением подручных предметов. Интересным вариантом игры, для завлечения дошкольника, будет использование мишеней и детского пистолета, на щитах мы рисуем схематически упражнения, а ребенок, попав в одно из них, выполняет то артикуляционное упражнение, которое изображено.

Работая над фонематическим восприятием, нужно учитывать, что в последующем это повлияет на навыки чтения и письма ребенка. Развитие фонематического слуха происходит в несколько этапов, на каждом из них применяются разные игры. Сначала дети учатся усваивать неречевые звуки, здесь подходят игры, в которых ребенок выбирает животное, музыкальный инструмент или что-то другое по его характерному звуку. Далее идет различение слов близких по звуковому составу, дифференциация слогов, фонем, в данном случае игры будут направлены на выделение звука из ряда звуков, выделение звука из слова и т.д. Завершающим этапом является развитие фонематического анализа, синтеза, представлений. Суть игры будет заключаться в определении места звука в слове, количества звуков в слове, составление слов из данных звуков, подбор слов с предложенным звуком.

Отработка произносительного навыка заключается в постановке звука, его автоматизации, дифференциации. Например, может использоваться игра «доскажи словечко», когда логопед начинает слово, а ребенок договаривает: ча (сы), ве (сы), бу (сы) или его просят назвать картинки, предметы, стоящие в ряд и включающие определенный слог. Ребенка учат правильно употреблять звуки, слоги, объединять их в слова [1].

Работа над лексико-грамматическими конструкциями отталкивается от полноты словаря (пассивного и активного) и от грамматически правильного использования слов в предложении. В играх применяются задания на противопоставления, где требуется сказать антоним («слово наоборот»), образовать из существительного прилагательное, добавить уменьшительно-ласкательный суффикс, согласовать правильно слова.

При развитии психических процессов используются следующие игры:

- нарисовать несуществующее животное, продолжить какой-либо рассказ или рисунок (развитие воображения);
- указать какой предмет лишний, разложить по группам (развитие мышления);
- игра «Пирамида», где ребенок повторяет слова за взрослым и количество слов при этом с каждым разом увеличивается (развитие памяти);
- найти отличия, исправить ошибку (развитие внимания) [2].

Часто дети самостоятельно используют именно сюжетно-ролевые игры, в которых всесторонне и более наполнено, происходит развитие психических процессов.

В процессе игры у ребенка развивается не только познавательная сфера, но и моторика, которая напрямую связана с формированием речи, именно поэтому важно, чтобы присутствовали систематические занятия разнообразными видами ручной деятельности. Можно предложить ребенку собирать мозаику, перекладывать предметы, применить рамки-вкладыши, использовать в процессе работы рисование пальцами, театр теней, где действующие актеры – пальцы рук, а также различные варианты пальчикового театра.

Благодаря использованию игр в логопедической работе, занятия проходят для детей интересно, быстро, а главное с пользой, что позволяет логопеду достигнуть поставленной цели и получить желаемый результат. Конечно же при работе учитываются индивидуальные особенности каждого обучаемого, и программа адаптируется под него, но в основе всегда лежат одни правила и детерминанты развития.

### Список литературы

1. Шеховцова, Т. С. Формы логопедической работы: учебное пособие / Т. С. Шеховцова. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2016. –120 с.
2. Гришанова, И. А. Развитие фонематических процессов у детей: учебно-методическое пособие / И. А. Гришанова, М. В. Мелкозерова, Н. А. Рахманина. – Глазов : ГГПИ, 2019. – 152 с.

УДК 005.53

**Д.С. Азаровская,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*azarovskaya.dasha@mail.ru*

Научный руководитель: **О.Ф. Турянская,**  
доктор педагогических наук, профессор

### ТЕХНИКА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

**Аннотация.** В статье рассмотрены основы технологии принятия управленческих решений руководителями с применением последовательных стадий, обеспечивающие эффективный результат.

**Ключевые слова:** управленческое решение, руководитель.

Управленческое решение – это результат анализа, прогнозирования, оптимизации, экономического обоснования, являющееся основой деятельности руководителя и осуществляющееся в результате выбора альтернативы из множества вариантов действий для достижения конкретной цели системы менеджмента [2, с. 275].

Эффективное принятие решений руководителями всех уровней является одним из важнейших условий успешного развития организации, ее выживания в конкурентной борьбе и адаптации к изменениям во внешней среде.

Принятие решений является функцией каждого руководителя, и в его подготовке участвуют сотрудники данной и смежных организаций, а также эксперты консультационных организаций.

Свою управленческую деятельность руководитель реализует через решения, поэтому они являются его основной «продукцией». Правила принятия решений обычно разрабатываются и издаются самими учреждениями. Они определяют действия, необходимые для реализации решения, принятого в данной ситуации [1, с. 83].

Формулировка и определение управленческих решений включает в себя несколько этапов, в том числе:

1. Определение цели.
2. Изучение самой проблемы на основе имеющейся информации.
3. Выбор и обоснование критериев эффективности (результативности) и возможных последствий принимаемого решения. Обсуждение со специалистами различных вариантов решения проблемы (задачи).
4. Выбор и формулирование оптимального решения; принятие решения.
5. Конкретизация решения для его исполнителей [3, с. 15].

В менеджменте существует специальная методика, которая выделяет три стадии процесса принятия управленческих решений:

### Стадия №1: Подготовка решения.

На данной стадии проводится экономический анализ ситуации как на микро, так и на макроуровне, осуществляется сбор, получение и обработка информации. Кроме того, определяются и формулируются проблемы, которые необходимо решить.

### Стадия №2: Принятие решения.

На данной стадии осуществляется разработка и оценка альтернативных решений, а также из всех предложенных вариантов производится выбор и принятие наилучшего решения.

### Стадия №3: Реализация решения.

На этапе реализации решения предпринимаются шаги для конкретизации решений и доведение их до исполнителей. Выполнение решений контролируется, вносятся необходимые изменения и оцениваются результаты [5, с. 64].

Каждое управленческое решение имеет свои специфические последствия, целью управленческой деятельности является поиск форм, методов, средств и инструментов, которые могут способствовать достижению наилучшего результата в конкретных условиях и обстоятельствах.

Решения должны быть основаны на достоверной, актуальной и предсказуемой информации, анализе всех факторов, влияющих на решение, и с учетом прогнозирования возможных результатов [6, с. 48].

Руководителям необходимо регулярно и всесторонне изучать поступающую информацию для подготовки и принятия на ее основе управленческих решений, которые необходимо согласовывать на всех уровнях внутрисистемной иерархической пирамиды управления [4, с. 114].

Вопрос принятия управленческих решений является одним из наиболее важных в современной науке управления. Предполагается необходимость общей оценки самим руководителем конкретной обстановки и самостоятельное принятие им одного из нескольких вариантов возможных решений [7, с. 248].

Таким образом, необходимость принятия решений вытекает из сознательного и целенаправленного характера человеческой деятельности, возникает на всех этапах процесса управления и является частью любой функции управления.

На характер принятия решений сильно влияет степень полноты и надежности информации, имеющейся в распоряжении руководства. Процесс принятия решений – это циклическая серия действий руководителя, направленных на решение организационной проблемы: анализ ситуации, создание вариантов, выбор лучшего из них и его реализация.

### **Список литературы**

1. Вейлл, П. Искусство менеджмента : [Пер. с англ.] / П. Вейлл. – М. : Юрист, 1994. – 203 с.
2. Герчикова, И. Н. Менеджмент: практикум : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и управления (060000) / И. Н. Герчикова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити, 2005. – 799 с.
3. Глущенко, В. В. Разработка управленческого решения: Прогнозирование-планирование. Теория проектирования экспериментов / В. В. Глущенко, И. И. Глущенко. – М. : ТОО НПЦ «Крылья», 1999. – 397 с.
4. Диев, В. С. Управленческие решения: Неопределенность, модели, интуиция / В. С. Диев. – Новосибирск, 1998. – 163 с.
5. Курочкин, А. С. Организация управления предприятием : Учебник / А. С. Курочкин. – К. : МАУП, 2000. – 138 с.
6. Ладанов, И. Д. Практический менеджмент / И. Д. Ладанов. – М. : Эликс, 2004. – 491 с.
7. Литвак, Б. Г. Управленческие решения / Б. Г. Литвак. – М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ», 1998. – 248 с.



**А.В. Алтухова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ali\_foxee@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** словообразование, общее недоразвитие речи, школьник.

Речь – один из самых важных навыков в жизни детей. С ее помощью они получают информацию и устанавливают связь с окружающим миром.

В течение XX столетия онтогенез речи изучали многие ученые, например, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и другие [1; 4].

Огромный вклад в изучение развития речи у детей дошкольного возраста и разработку возрастных норм был внесен А.Н. Гвоздевым, который в 1921–1929 гг. провел целенаправленную работу по записи и лингвистическому анализу речевых проявлений детей на примере своего сына [2, с. 29]. Результаты его трудов свидетельствовали, что к моменту поступления в школу у детей с нормальным речевым онтогенезом, формирование словообразования достигает относительно высокого уровня, что позволяет детям грамматически правильно излагать свои мысли.

В последние годы отмечается рост числа детей младшего школьного возраста с различными нарушениями речи. Среди детей с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную категорию – около 40%. Общее недоразвитие речи (ОНР) – целый ряд сложных речевых расстройств, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Автором данной нозологии и ведущим специалистом по данной проблеме является Р.Е. Левина [3, с. 64].

В связи с увеличением количества детей с речевыми патологиями, изменением их структуры и тяжести, изучение особенностей словообразования у детей младшего школьного возраста с ОНР считается актуальной проблемой на сегодняшний день.

Анализ лингвистической, психологической и специальной литературы позволяет сравнить характер и закономерности овладения словообразованием родного языка при нормальном и нарушенном речевом развитии:

1. В онтогенетическом развитии речи пик овладения словообразованием приходится на дошкольный период развития. При этом начало формирования словообразовательных процессов приходится на ранний дошкольный возраст (около двух лет).

У детей с общим недоразвитием речи нет ни такого раннего начала, ни пика в овладении словообразованием в аналогичном возрасте.

2. В овладении словообразованием дети с нормально развитой речью проходят три этапа: первый (от 2,6 до 4,0 лет) – накопление первичного словаря мотивированной лексики, а также формирование предпосылок словообразования. Второй период (от 3,6 до 5,6 лет) – интенсивное овладение словопроизводства, которое сопровождается развитием

словотворчества; третий (после 5,6–6 лет) – овладение нормами, а также правилами словообразования, угасание словотворчества.

Развитие словообразования у детей с ОНР III уровня будет протекать в соответствии с выделенными этапами, но их прохождения будет задерживаться по срокам и обладать качественным своеобразием.

3. Словотворчество, как яркий показатель того, что идет интенсивное освоение словопроизводства, возникает при онтогенетическом развитии около 4 лет и угасает примерно к 6,5 годам.

У детей дошкольного возраста с ОНР III уровня словотворчество в отмеченные сроки не возникает.

4. При нормальном развитии речи понимание значений производных слов возникает несколько раньше, нежели способность производить новые слова. Это понимание основано на формировании базовой словообразовательной операции – способности вычленять и распознавать словообразовательные морфемы в составе производного слова. Сформированность этой базовой словообразовательной операции является основой полноценного понимания семантики производных слов, которое проявляется в способности адекватно их интерпретировать, т.е. толковать их значение.

5. При нормальном развитии речи в дошкольном возрасте характер и качество словообразовательных операций претерпевают значительные изменения. Это касается как процессов восприятия, так и процессов продуцирования производных единиц.

Р.Е. Левина считает: «У детей с общим недоразвитием речи специфическое своеобразие в овладении словообразовательными процессами будет определяться не столько возрастными, сколько речевыми и когнитивными особенностями развития этих детей» [3, с. 37].

Для изучения особенностей нарушений словообразования у 10 детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня были использованы методики Р.И. Лалаевой, описанные в 2004 году: «Образование существительных при помощи суффиксов»; «Образование глаголов при помощи приставок»; «Образование относительных и притяжательных имен прилагательных».

По результатам методики «Образование существительных при помощи суффиксов» было установлено, что высокий уровень развития навыков словообразования суффиксальным способом продемонстрировал только один ребенок с ОНР, что составило (10,0%). Он правильно отвечал на вопросы экспериментатора, сам исправлял ошибки при образовании имен существительных, отвечал активно, часто не задумываясь. Средний уровень сформированности данного навыка выявлен у 7 детей (70,0%) с ОНР III уровня. Низкий уровень отмечен у 2 младших школьников (20,0%) с ОНР III уровня. Дети, продемонстрировавшие низкий уровень, неправильно выполнили большинство заданий.

По результатам методики «Образование глаголов при помощи приставок» высокий уровень развития навыков использования приставок для словообразования глаголов показали 2 младших школьника с ОНР, что составило (20,0%). Они правильно отвечали на вопросы, сами исправили допущенные единичные ошибки, не теряли интерес во время выполнения заданий и не нуждались в помощи логопеда. Средний уровень сформированности данного навыка выявлен у 7 детей (70,0%) с ОНР III уровня. Низкий уровень выявлен у 1 младшего школьника (10,0%) с ОНР III уровня, который путался в ответах, пытался исправить ошибки, но допускал новые.

По результатам методики «Образование относительных и притяжательных имен прилагательных» высокий уровень развития данных навыков выявлен у 3 детей (30,0%) с ОНР III уровня. Средний уровень сформированности данного навыка выявлен у 6 детей (60,0%), а низкий – у 1 младшего школьника (10,0%) с ОНР III уровня.

У детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня наблюдается несформированность словообразования существительных. Дети испытывают трудности при

образовании наименований детенышей животных, названий профессий, особенно женского рода; слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Таким образом, при ОНР III уровня отмечается выраженная несформированность грамматического строя речи и задержка формирования различных словообразовательных способов.

В логопедии используются специальные методы преодоления различных речевых дефектов. Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и другими факторами.

#### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.
2. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во «Сарат. ун-та», 2011. – 109 с.
3. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2007. – 165 с.
4. Леонтьев, А. Л. Язык, речь, речевая деятельность / А. Л. Леонтьев. М. : Изд-во «Красанд», 2010. – 216 с.

УДК 373.3

**Т. В. Андрищенко,**  
студент 5 курса направления подготовки  
«Педагогика и методика начального образования»  
Донецкий национальный университет,  
г. Донецк  
*andryushchenko.tanechka@bk.ru*

Научный руководитель: **Е.И. Приходченко,**  
доктор педагогических наук, профессор

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье поднимается проблема развития внимания как одного из самых важных психических процессов.

**Ключевые слова:** виды внимания, процессы произвольного внимания, дидактические игры.

Формирование познавательных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения в частности, в учебном процессе в целом, является одной из важных проблем образования. Главной задачей учителя является познакомить детей с реальной действительностью, с окружающим миром, научить понимать жизнь. На уроках литературного чтения дети познают окружающий мир через понимание прочитанного. А в настоящее время интерес детей к обучению, в частности, к чтению угас. Поэтому проблеме формирования познавательных учебных действий уделяется большое внимание в стандарте второго поколения, а значит, проблема актуальна на сегодняшний день.

Проблемой развития внимания занимались Л.С. Выготский, Н.Н. Ланге, С.Е. Гаврина, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, В.С. Мухина, Т.А. Рибо, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, Е.В. Петрова и другие психологи и педагоги. В арсенале науки накоплено множество общих рекомендаций и конкретных приемов для активного

развития внимания детей разного возраста, большое количество способов, позволяющих исследовать и проводить диагностику разных свойств внимания.

При произвольном внимании сосредоточение происходит не только на том, что эмоционально приятно, а в большей мере на том, что необходимо делать. Поэтому психологическое содержание произвольного внимания взаимосвязано с постановкой цели деятельности и волевым усилием. При этом волевое усилие переживается как напряжение, мобилизация сил, направленное на достижение поставленной цели.

В начальной школе развитие внимания происходит на всех уроках.

Младшему школьнику нужно уметь внимательно слушать объяснения учителя, переключаться с одного задания на другое, не отвлекаться на посторонние раздражители. Одним из условий, облегчающих ребенку процесс познания, является наличие такого качества, как способность быть внимательным. Поэтому в работе с младшими школьниками проблема развития внимания является наиболее актуальной. «Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте» [1, с. 58].

Проведение игры с детьми и умелое руководство ею требует большого мастерства от учителя. Перед проведением игры надо доступно изложить сюжет, задание, поставить перед детьми познавательную задачу, подготовить необходимое оборудование, сделать нужные записи на доске.

К отличительным особенностям произвольного внимания как высшей психической функции относятся:

- его опосредованность и осознанность;
- произвольность;
- формирование в течение жизни;
- прохождение определенных фаз развития в онтогенезе;
- зависимость и обусловленность развития произвольного внимания ребёнка от его включённости в процесс обучения, и усвоения определенных образцов организации внимания.

Можно выделить несколько видов произвольного внимания: волевое, выжидательное, сознательное и спонтанное. Каждый из этих видов произвольного внимания имеет свои специфические черты. Характеристики произвольного внимания в этом случае несколько отличаются друг от друга:

- волевое проявляется в условиях конфликта между «хочу» и «нужно», когда приходится применить силу воли и приложить усилия;
- выжидательное проявляется в процессе решения задач, предполагающих бдительность;
- сознательное по характеру произвольно, но не требует больших усилий и протекает легко;
- спонтанное внимание, близкое к послепроизвольному, характерно тем, что в этом случае начать что-то трудно, но в процессе работы усилия уже не нужны.

«Основная линия развития внимания в школьном возрасте связана с тем, что дети все в большей мере начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы и явления» [1, с. 164].

В начальных классах необходимо заинтересовать учеников уроками литературного чтения, поэтому на уроках необходимо использовать наглядность. Для учащихся 4 класса можно предложить подготовить сообщения об авторах. После проверки домашнего задания, начинать новый материал с сообщений обучающихся. Обучающиеся учатся составлять сообщения, развивают способность выступать перед одноклассниками и продолжают развивать произвольное внимание.

В 4 классе очень важно научить детей находить главную мысль прочитанного текста, извлекать из него нужную информацию, различать и распознавать литературные стили и жанры, обсуждать прочитанное, анализировать детали сюжета, портретные черты

героев произведения. А для этого обучающийся 4 класса уже должен владеть произвольным вниманием. Внимание играет большое значение в жизни человека. Именно с его помощью другие психические процессы становятся полноценными и, где нет внимания, там нет и сознательного отношения человека к тому, что он делает.

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка. Сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он начинает руководить собственным сознанием. «Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, учителем» [3, с. 289].

Общее направление в развитии произвольности внимания состоит в переходе ребенка от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей. В среднем ребенок способен удерживать внимание в пределах 15-20 минут. Поэтому учителя прибегают к разнообразным видам учебной работы, чтобы нивелировать перечисленные особенности детского внимания. В 1-2 классах «внимание более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении умственных действий» [1, с. 187]. Умение переключать внимание помогает переходить на различные виды деятельности, предлагаемые учителем на уроке. «Одной из главных проблем начальной школы является развитие у школьников процессов произвольного внимания» [4, с. 98]. Произвольное внимание – это привычка, воспитание которой начинается в семье.

Ребёнок не умеет длительное время заниматься одним и тем же делом, это может привести к несформированности произвольного внимания и впоследствии к проблемам в учебной деятельности.

Внимание развивается постепенно, и на определенный момент становится свойством личности, ее постоянной особенностью, которая называется внимательностью [2, с. 137].

Из выше сказанного следует вывод: на уроках литературного чтения необходимо применять разные приёмы и методы в соответствии с возрастом обучающихся. Развивать произвольность внимания нужно на каждом уроке, а не только на уроках литературного чтения.

#### Список литературы

1. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; под ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение, 2009. — 292 с.
2. Дереклеева, Н. И. Родительские собрания. Начальная школа. 1-4 классы / Н. И. Дереклеева. – М. : «ВАКО», 2004. – 252 с.
3. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – М. : Сфера, 2016. – 291 с.
4. Петрова, Е. В. Педагогические условия развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх Е. В. Петрова // Молодой ученый. – 2017. – № 19. – С. 323–325.

УДК 373.3.015.31:17.022.1:37.091.4 Ушинский

**В.О. Белая,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ytka1311@mail.ru*

Научный руководитель: **Б.А. Дьяченко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## УЧЕБНЫЕ КНИГИ К.Д. УШИНСКОГО «ДЕТСКИЙ МИР» И «РОДНОЕ СЛОВО» КАК ИСТОЧНИКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Данная статья посвящена учебным книгам К.Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово» как источникам духовно-нравственного воспитания младших школьников.

**Ключевые слова:** К.Д. Ушинский, учебные книги, нравственное воспитание.

Отечественная начальная школа имеет богатейший историко-педагогический опыт в реализации миссии по духовно-нравственному воспитанию младших школьников. Основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский видел основную цель школы в том, чтобы ввести ребенка в сознательное обладание сокровищами родного языка посредством учебной книги как источника духовно-нравственного воспитания. В дидактике существует представление о том, что учебная книга есть своеобразный сценарий предстоящей деятельности обучения. Учебная книга рассматривается как модель педагогической системы, элементами которой являются цель; содержание с учетом общих принципов обучения; разработка системы действий ученика и обеспечения управления этими действиями, организационные формы обучения.

Замысел учебной книги К.Д. Ушинского «Родное слово» возник в период с 1862 по 1867 г., когда занялся составлением ранее задуманных им учебных книг для первоначального обучения детей. Этому труду К.Д. Ушинского предшествовал целый ряд дидактических статей о преподавании родного языка. Название учебной книги К.Д. Ушинского «Родное слово» было призвано указать на христианский смысл грамотности – познание Слова Божия путем декодировки системы графических знаков – азбуки, созданной святыми братьями Кириллом и Мефодием для письменной передачи славянской речи. Такая декодировка обязательно должна сопровождаться эмоционально-ценностным переживанием ребенка изучаемого материала. Поэтому К.Д. Ушинский уделял пристальное внимание содержанию «Родного слова». Отмечая бедственное состояние детской литературы, К.Д. Ушинский самостоятельно занимался подбором и составлением текстов, свободных от причастных и деепричастных оборотов, неупотребляемых детьми и трудно усвояемыми ими. В «Родное слово» вошли: короткие рассказы, сказки, поговорки, пословицы, народные песни, басни, стихи русских поэтов, самого К.Д. Ушинского, русская грамматика, сказки А. Пушкина, басни И. Крылова, А. Измайлова, А. Нахимова, А. Никитенко, И. Хемницера [3].

Четыре книги «Детского мира» знакомят ребенка с жизнью таких же как он детей, а также с природой, Родиной, отечественной историей, городом и деревней, народами, их культурой и творчеством, Землей, Вселенной. Каждый рассказ носит характер небольшой научной статьи, написанной емко, увлекательно и образно, но при этом кратко и лаконично. Достоинствами «Детского мира» Ушинского бесспорно стали язык повествования и манера изложения материала. Текст написан короткими, доступными детскому восприятию, предложениями, преимущественно простыми словами. В сюжетах своих небольших рассказов он исходил из опыта самих для того, чтобы незаметно ввести маленького читателя в науку. Попутно, в ходе повествования, Ушинский задавал читателям вопросы, тем самым он активизировал детское воображение и фантазию, мотивировал детей к размышлению и рассуждению.

К.Д. Ушинский сразу в сознании ребенка выстраивает духовную иерархию ценностей, основополагающих жизненных понятий. На страницах, предлагающих рисование по клеткам, изображены всевозможные предметы, расположенные, как это видно при внимательном рассмотрении, в духовно значимой градации. Сначала ребенок зрит то, что находится рядом с ним: учебные вещи, игрушки, житейские мелочи. Затем – очертания животных, растений, знакомых ребенку. И в конце изображен человек – доминирующая

крепкая устойчивая фигурка мальчика. Над предметным миром и миром природы главенствует человек, существо разумное, мыслящее. За упражнениями в рисовании по клеткам следует «Письменная азбука», в которой вновь отражена идея распознавания мира, близкого ребенку, и расширения круга познаний, объяснения цели человеческого существования. Следует значимый блок – именование людей христианскими именами – осознание людей детьми Божиими. И на последней странице «Письменной азбуки» изображен Христос, воздевший осеняющую руку, и фраза «Мир вам!», несущая благословение всему человеческому роду, всему тварному миру. Единожды во всем «Родном слове» Спаситель присутствует «лично» – в Азбуке. И это глубоко символично. Возносящийся на небеса Сын Божий обещает утешение, Свое незримое присутствие, понуждает человека обнаруживать Бога в земном бытии, искать во всем духовный смысл, вглядываться в себя, соизмеряя с Идеалом. «Детский мир и Хрестоматия» – это логическое продолжение «Родного слова», являющегося образцом наглядной и постепенно развивающей методы первоначального преподавания.

На страницах «Родного слова», «Детского мира и Хрестоматии» знания сообщаются детям в системе постепенно расширяющихся и углубляющихся понятий, позволяющей содействовать укреплению рассудочных связей, ассоциаций и усилению произвольного внимания детей. Структурирование материалов учебных книг для чтения следует в логике, соответствующей познавательным интересам детей и возрастным особенностям младшего школьника.

Духовный мир ребенка может обогащаться в том случае, если он это богатство воспринимает через чувства сопереживания, радости, гордости, через познавательный интерес. Присутствующие в содержании книг ситуации нравственного выбора, задания, стимулирующие трудовую учебную деятельность, познавательный интерес, напряжение мысли, формируют нравственное отношение к познаваемым явлениям и мотивируют нравственное поведение.

Как писал сам автор, цель чтений и рассказов прочитанного должна заключаться не только в развитии практических навыков в языке, а прежде всего в том, чтобы развить мыслительные способности ребенка и нравственно его воспитать. Поэтому Константин Дмитриевич, помещая в учебные книги рассказы из обычных житейских ситуаций, старался наполнить их нравственными задачами, не перегружая их в то же время поучительными нотациями. Рассматривая учебные книги К.Д. Ушинского, мы увидим, что везде проглядывает глубокая религиозность педагога, которую он желает развить и в маленьких читателях. Почти во всех его рассказах, даже напрямую, казалось бы, не связанных с христианской верой, мы встретим духовную сторону предмета.

К.Д. Ушинский советует изучать с детьми события библейской истории: «Весьма хорошо также сделает наставник, если прибавит к своим занятиям библейские рассказы, за что, конечно, ни один законоучитель не будет в претензии. Эти рассказы, кроме их нравственного достоинства имеют еще неподражаемое достоинство наивной истины и превосходно готовят детей к пониманию впоследствии рассказов исторических. Жизнь еврейского народа, как она отразилась в Библии, начинаясь событиями тесного семейного быта и, доходя постепенно до событий быта народного, составляет самое педагогическое введение во всеобщую историю. Самые же события легко найти в Библии, которой и должен преимущественно пользоваться наставник» [3].

Рассказывая детям отдельные события Библии, наставник должен дать прочный материал для будущей постройки. Чем этот материал ляжет прочнее в душу дитяти, чем свободнее овладеет им ребенок, чем ярче, определеннее будут эти образы, тем легче, удобнее и скорее пойдет со временем самая постройка и тем прочнее она будет [3].

По мнению К.Д. Ушинского, в основу развития человека воспитание должно положить вечные истины христианства. Преследуя цель донесения смысла до учащихся, Константин Дмитриевич прибегает к методам библейской герменевтики, в частности профористики, дающей практически приемы изложения и преподавания Священного



Писания. По признанию самого Ушинского, дети, благодаря «Родному слову», полюбят церковь. К.Д. Ушинский раскрыл перед детьми «не книгу бездушную, над которой нередко надрываются и слезами омываются светлые детские глазки, а книгу Господню, книгу Его творений, Его прекрасного мира», – пишет архиепископ Иоанн Белгородский. Эти слова священника Василия Маринина наиболее точно передают понимание главной проблемы воспитания, которую ставил перед школой педагог, – воспитание духовной стороны человека» [1].

#### Список литературы

1. Иоанн, архиепископ Белгородский, Православная библейская герменевтика в педагогическом наследии К. Д. Ушинского: [Выступление на Всероссийской конференции. г. Курск 24–25 февраля 1994 г.] // Народное образование, 1994. – № 9 – 10. – 114 с.
2. Тюкова (Овчинникова), Е. В. Роль учебных книг конца XIX в. в развитии учащихся (статья) / Е. В. Тюкова (Овчинникова) // Психология XXI в.: материалы II межвуз. науч. практ. конф. 16 ноября 2006 г. – СПб. : ЛГУ, 2006. – С. 164–168.
3. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т.6. – М.–Л. : Изд-во Академии педагогических наук, 1949. – 591 с.

УДК 373.2.015:31:33

**О.В. Беловол,**

магистрант 2 курса, направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».

Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*olgabelovol1622@gmail.com*

Научный руководитель: **Е.В. Сапрыкина,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье раскрыто сущность понятия «первичный экономический опыт», определены особенности формирования первичного экономического опыта у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** первичный экономический опыт, особенности формирования первичного экономического опыта, дети дошкольного возраста.

Происходящие в жизни общества изменения оказали огромное влияние на современное воспитание и образование молодого поколения нашей страны. Меняются идеи, ценности, целевые установки, изменяются оценки свойств личности, на которые ориентировались и дети, и взрослые. Современные поколения становятся очевидцами активного становления рыночного механизма хозяйствования, требующего от человека особых качеств, особой экономической культуры. Следовательно, в новейших условиях вхождения нашего государства в мировое экономическое пространство, когда ребенка уже с первых лет окружает экономическая среда, наполненная разнообразными экономическими понятиями и процессами, актуализируется необходимость и важность формирования первоначального экономического опыта детей дошкольного возраста.

Процесс экономического воспитания подрастающего поколения в различных аспектах исследовали философы, экономисты, социологи, психологи, педагоги. В частности, исследовались общепсихологические закономерности вхождения личности в

социальную жизнь (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); степень воспитательного влияния труда (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, Ю.К. Васильев, Н.В. Кулакова, Э.Д. Новожилов и др.); содержание и методы экономического воспитания детей (А.Ф. Аменд, И.А. Барило, Н.Г. Гордиенко, М.И. Ермоленко, Н.В. Лебедев, С.А. Малинин, А.С. Нисимчук, Г.А. Романова, И.Г. Рябова, И.А. Сасова, А.А. Саламатов, Б.П. Шемякин и др.

Современная система дошкольного образования, к сожалению, не способствует в полной мере формированию у детей готовности к принципиально новым экономическим, социально-политическим и духовным отношениям, она имеет ориентир на развитие всесторонне развитой личности, то есть в основном направлена на развитие интеллектуальных и физических способностей детей дошкольного возраста. В свою очередь, вопрос формирования первичного экономического опыта дошкольников остается без внимания, как ученых, так и педагогов-практиков.

Экономика пронизывает всю нашу жизнь, поэтому так важно с детства вводить детей в ее мир, формировать экономическую компетентность, что является неотъемлемой составляющей жизненной компетентности. Неотъемлемой составляющей социализации современного ребенка является формирование его экономической опытности (первичного экономического опыта), что требует снижения возрастов для начала экономического воспитания.

Исходя из понимания понятия «экономика» как «совокупности общественно-производственных отношений; хозяйственной жизни, состояния хозяйства (страны, района и т.п.); научной дисциплины, изучающей финансово-материальный аспект любой отрасли хозяйственной деятельности» [2, с. 696], экономический опыт относится к организации и ведению экономики, связанный с ней, и является «дающим возможность сэкономить что-либо; выгоден в хозяйственном аспекте».

Первичный экономический опыт обеспечивается знаниями о социальном неравенстве (бедность – богатство), о необходимости труда, элементарными навыками шопинга (умение совершать покупки, соотносить свои потребности с возможностями). Обогащению экономического опыта способствует наблюдение за экономическими процессами и собственная элементарная экономическая практика.

Таким образом, первичный экономический опыт рассматривается как элементарная форма отражения экономической деятельности, которая, с одной стороны, является совокупностью полученных ранее знаний о сущности экономических отношений и понятий, сложившихся элементарных экономических умений и навыков, с другой – выступает необходимым условием для дальнейшего их обогащения.

Следует отметить, что весь процесс формирования экономического опыта происходит в двух направлениях. Во-первых, человек усваивает опыт предыдущих поколений посредством устойчивых экономических законов и понятий (через телевидение, родителей, друзей). Сложившийся опыт является необходимым достоянием человека для ориентации и участия в социально-экономической сфере жизнедеятельности. Во-вторых, элементарный экономический опыт формируется в результате своей экономической деятельности человека. Это может быть наблюдение за экономическими процессами, выполнение социально-экономических ролей, участие в экономических взаимосвязях между разными людьми (обмен, продажа, покупка). Исходя из вышеуказанного, экономический опыт выступает, с одной стороны, результатом экономической деятельности, а с другой – необходимым условием для дальнейшей собственной экономической деятельности [1, с. 52-54].

Формирование первичного экономического опыта осуществляется во время организованных занятий, наблюдений, трудовой деятельности, дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных игр, игровых импровизаций, в процессе моделирования реальных жизненных ситуаций экономической направленности, решения творческих задач, чтения произведений художественной литературы драматизации сказок, художественно-

продуктивной деятельности, развлечений, праздников, оформлении выставок экономической направленности и т.д. Эти формы работы развивают самоконтроль, умение взаимодействовать и коллективно мыслить, способствуют осознанию общественных отношений, формированию экономического опыта, учат планировать действия, предвидеть возможные последствия. Система работы по экономическому воспитанию способствует формированию каждого ребенка экономического мышления, умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, проявлять инициативу и самостоятельность, быть в будущем активными и сознательными участниками социально-экономических отношений.

Следовательно, на основе вышеперечисленного, можно сделать вывод, что начиная с дошкольного возраста, дети постепенно включаются в экономическую жизнь общества, экономические отношения, направленные на производство, обмен, распределение и потребление материальных благ в семье. Среди основных особенностей формирования первичного экономического опыта выделяют: наличие личностных свойств субъекта, отражающих развитые личностные качества; осознание ребенком собственных желаний и понимание наличия желаний у других; влияние семьи, как первого природного микрофактора экономической социализации для ребенка; ознакомление детей с трудом взрослых; наличие экономической среды; внедрение в образовательный процесс заведений дошкольного образования различных форм работы, имеющих экономическую направленность и т.д. Вместе с тем, учет указанных особенностей приобретения и обогащения первичного экономического опыта не только обеспечит дошкольникам овладение элементарными экономическими знаниями, готовность к адекватным ситуациям действий, формирование базовых качеств, но и станет основой для дальнейшего самостоятельного обогащения собственного экономического опыта.

#### **Список литературы**

1. Земляченко, Л. В. Специфика формирования финансовой грамотности младших школьников в процессе экономического образования / Л. В. Земляченко, Н. Г. Спиренкова, Н. И. Щередица // Проблемы современного педагогического образования. Сб. научных трудов: – Ялта : РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч.4. – С. 148–152.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов. / под ред. Н. Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., – 1984. – 797 с.

3. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или как мы играем в экономику / А. А. Смоленцева. – М. : Детство-пресс, 2008. – 120 с.

4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников: учеб.-метод. пособие / А. Д. Шатова. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 252 с.

УДК 373.2.016:81'373'36-028.31-056.264

**А.И. Большакова,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*alinabolshakova2580@mail.ru*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук

### **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье описаны нарушения лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** ОНР, старшие дошкольники, лексико-грамматический строй речи.

Наиболее часто встречающимся речевым нарушением у детей старшего дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). Нарушение формирования компонентов речевой системы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР создаёт серьёзные препятствия при подготовке к школьному обучению, полностью или частично препятствует речевому общению, и, следовательно, ограничивает возможности социальной адаптации. Поэтому, изучение особенностей лексико-грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, является важным и актуальным для теории и практики логопедии и специальной педагогики.

Исследования учёных показывают, что развитие лексики происходит как в направлении предметной отнесенности слова, так и в направлении развития значения. В начале значение слова аморфно, расплывчато. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Параллельно с уточнением значения слова происходит развитие его структуры.

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2 % существительных, 27,4 % глаголов, 11,8 % прилагательных, 5,8 % наречий, 1,9 % числительных, 1,2 % союзов, 0,9 % предлогов, 0,9 % междометий и частиц [2].

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола [2].

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи выделяют некоторые особенности в нарушении лексико-грамматических конструкций. У этих детей выявляются затруднения как в выборе лексико-грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения лексико-грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование [3].

С.Н. Шаховская пишет о том, что на фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий [1].

Т.Б. Филичева отмечает, что преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать такие действия как штопать, переливать, подпрыгивать; нередко, они не знают названия цветов. Плохо дети различают и форму предмета. В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Антонимы не используются, мало синонимов [4].

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Таким образом, особенности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня проявляются в обширном спектре нарушений. Поэтому важно детям с нарушениями лексико-грамматического строя речи пополнять активный и пассивный словарь, заниматься уточнением значений слов и формированием словоизменения и словообразования.

Нами было обследовано 18 разнополых детей в возрасте 6 лет. Согласно цели исследования – теоретически изучить и экспериментально выявить особенности грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было сформировано 2 группы детей. Основную группу составили 7 детей с ОНР

в возрасте от 6,0 до 6,9 лет (средний возраст – 6,5 лет), мальчиков – 3 человека, девочек – 4 человека. Группа сравнения состояла из 11 детей с нормативным уровнем развития речи в возрасте от 6,0 до 6,9 лет (средний возраст – 6,5 лет), мальчиков – 6 человек, девочек – 5 человек.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования по трём методикам.

1. Методика «Исследование пассивного словаря» (Р.И. Лалаева, 2004).

Было установлено, что высокий уровень объёма пассивного словаря выявлен у 7 детей (64%) с нормой речевого развития. В группе сравнения высокий уровень не выявлен. Средний уровень сформированности данного словаря выявлен у 4 детей (36%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих общее недоразвитие речи, данный уровень выявлен у 6 детей (86%). Низкий уровень объёма пассивного словаря выявлен у 1-го ребёнка (14%) в группе старших дошкольников, имеющих ОНР III уровня. Таким образом, по данной методике было выявлено, что уровень объёма пассивного словаря в группе детей с ОНР III уровня ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

2. Методика «Исследование активного словаря» (Р.И. Лалаева, 2004).

Было установлено, что высокий уровень объёма активного словаря выявлен у 8 детей (73%) с нормой речевого развития. В группе сравнения высокий уровень не выявлен. Средний уровень сформированности активного словаря выявлен у 3 детей (27%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих общее недоразвитие речи, данный уровень выявлен у 5 детей (71%). Низкий уровень объёма активного словаря выявлен у 2-х детей (29%) в группе старших дошкольников, имеющих ОНР III уровня. Таким образом, по данной методике было выявлено, что уровень объёма активного словаря в группе детей с ОНР III уровня ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

3. Методика «Исследование словоизменения» (Р.И. Лалаева, 2004).

Было установлено, что высокий уровень умения изменять слова по числам, родам и падежам выявлен у 7 детей (64%) с нормой речевого развития. В группе сравнения высокий уровень не выявлен. Средний уровень сформированности умения изменять слова по числам, родам и падежам выявлен у 4 детей (36%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих общее недоразвитие речи, данный уровень выявлен у 4-х детей (57%). Низкий уровень данного умения выявлен у 3-х детей (43%) в группе старших дошкольников, имеющих ОНР III уровня. Таким образом, по данной методике было выявлено, что уровень умения дошкольников изменять слова по числам, родам и падежам в группе детей с ОНР III уровня ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

В ходе успешной, правильно выстроенной и длительной коррекционной работы можно уменьшить нарушения лексико-грамматического строя речи. Успех возможен в том случае, если работа проводится не только логопедом, важно участие в коррекции и родителей. Следовательно, логопед должен постараться донести до родителей ребенка всю важность коррекционного процесса, нацелить на совместную работу. Кроме занятий в логопедическом кабинете необходимы и занятия дома, которые проводятся по тем заданиям, которые были предоставлены логопедом.

#### **Список литературы**

1. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студентов дефектолог. фак-тов пед. высших учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 387 с.

2. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Изд-во «Акцидент», 1995. – 64 с.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

4. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

**В.А. Букреева,**  
студент 1 курса направления подготовки  
«Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*bukreevaviktoriya7@gmail.com*

Научный руководитель: **Ю.С. Атаманова,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОЙ ИГРУШКИ-АНТИСТРЕСС «POP IT»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются инновационные технологии и методы работы учителя-логопеда, в том числе использование сенсорной игрушки-антистресс «pop it».

**Ключевые слова:** инновационные технологии; методы логопедии; игрушка «pop it».

Современный учитель-логопед в своей работе ставит перед собой задачи по коррекции не только речевого аппарата и устранению речевых дефектов, но и комплексному развитию сенсорной физиологии ребенка, использует достижение и открытия нейропсихологии, что способствует формированию функций высшей нервной деятельности и познавательных процессов, к которым и относится речь. Сложившаяся форма общения в ходе исторического развития общества называется речью, она развивается на основе языка и определенных правил [2, с. 18]. С помощью речи и языка человек усваивает и передает свой опыт, они помогают ему в существовании, с их помощью он вступает в коммуникацию и общение с другими людьми. Речь – это форма деятельности человека и способ передачи информации [3, с. 48].

Не смотря на то, что самыми распространенными формами и видами речи для воспроизведения ее основных функций являются вербальная и письменная речь, другие ее виды такие, как невербальная, кинетическая, знаковая и их комбинирование между собой, являются важными для нормальной жизнедеятельности человека. Вербальная речь – способ передачи информации через произношение слов; письменная речь – передает информацию и является средством общения с помощью использованием системы символов и знаков, которые воспроизводятся на материальном носителе [5, с. 18]. Невербальная речь включает в себя применение языка тела и жестов и приемы акцентуации вербальной речи. Кинетическую речь используют широко люди, имеющие серьезные дефекты слухового и речевого аппаратов, это система знаков, которая передается с помощью конфигурации пальцев. Знаковая речь подразумевает под собой применение в коммуникации частных знаковых систем, к примеру, азбука Морзе, «смайлики» [3, с. 138].

Логопедия является специальной педагогической наукой, она изучает нарушения речи, а так же занимается исследованием способов их предупреждения. Логопедия изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия. Учителя-логопеды используют в своей практике различные методы и технологии, которые признаны логопедической наукой для выявления и устранения нарушений речи средствами специального обучения и воспитания [2, с. 41].

В начале становления логопедии, как науки практическое ее применение имело в основном медицинскую направленность, но чем больше расширялись научные представления о речи, как виде деятельности, тем больше на передний план стало выходить ее педагогическое содержание. Современная логопедия использует не только основные принципы дефектологии, но и опирается и взаимодействует с другими науками среди них лингвистика, физиология, психология, медицина и другие [2, с. 59]. В современной науке и

логопедии речь рассматривается, как системное многофункциональное образование, она не является независимым психическим процессом, а влияет на все психическое развитие. В связи с изменившимся подходом к рассмотрению речи, как процесса деятельности с точки зрения его педагогического содержания, для комплексной работы учителя-логопеда по решению стоящих перед ним задач требуется внедрение и разработка новых инновационных технологий.

Игрушка «pop it» (от англ. pop it «лопни это») представляет собой кнопочную игрушку из прорезиненных материалов обычно ярких цветов и различных форм с полусферами для нажатия, она получила свою популярность среди детей и подростков весной 2021 года [4]. Резиновые или силиконовые полусферы в игрушке при нажатии издают щелкающий звук, эту характеристику игрушки «pop it» по аналогии сравнивают с защитной пузырчатой упаковкой, полусферы которой также лопаются со звуком. Примерно в тоже время появилась игрушка «симпл-димпл», она так же является пузырчатым антистрессом, но в отличие от «pop it» имеет не резиновый, а пластиковый корпус и меньшее количество пузырьков [1]. За счет своей легкости и удобства в транспортировке большую известность получил именно «pop it».

При этом согласно исследованиям проведенным летом 2021 года организацией «Яндекс. Маркет Аналитика» игрушку «pop it» чаще всего покупают женщины 35-44 лет, можно предположить, что для своих детей, но точно назначение исследованием не установлено [4]. В эту игрушку играют и по несколько человек, используя при этом кубик, который кидается по очереди и игрок должен лопнуть количество пузырьков. Есть у данной игрушки и свои критики, к примеру, кандидат психологических наук Н.Н. Искра говорит о том, что «нашему мозгу важно переключаться во время стресса, игрушка «pop it» помогает в этом, но такой же эффект могут оказать и 20 приседаний» [1].

Используя педагогическую основу своей деятельности, логопед при работе по развитию и коррекции речи, предупреждению ее нарушений, особенно у детей дошкольников и детей раннего периода формирования речи, должен вовлекать в процесс и заинтересовать ребенка для достижения продуктивных результатов. По А.Н. Леонтьеву основным видом деятельности дошкольника является игра, в которой он развивается наиболее активно [3, с. 23]. Применяя элементы игры, игрушки в процессе обучения и коррекции речи учитель-логопед рассматривает и учитывает современные особенности игрушек, которые наиболее интересны детям, при этом выбирает те, которые могут быть полезны для выполнения поставленных перед ним задач.

Антистресс игрушка «pop it» имеет яркий цвета и различные формы, которые способствуют удержанию внимания ребенка, механическое выполнение действий по схлопыванию пузырьков, издаваемый при этом звук помогают замедлиться в психической активности, что логопед может использовать для требуемых ему воздействий. Снимаемое при этом напряжение помогает активировать познавательные функции, в процессе происходит воздействие через несколько сенсорных модальностей: зрение, слух, кинестетические действия. Как мы знаем, в современном научном понимании речь может быть нескольких видов или их комбинаций, она может быть выражена не только вербально через слово, но и другими способами, в чем и может помочь ребенку игрушка «pop it» при условии активного участия учителя-логопеда в процессе.

В заключении можно сказать, что развитие речи зависит от комплексного сенсорного и психического развития ребенка, психики и ее органических особенностей, формирования личности в процессе обучения и воспитания, усвоения ей различных форм возможной коммуникации, общения и передачи информации. Перед учителем-логопедом стоят задачи по изучению причин, механизмов, симптоматики, течения и структуры нарушений речевой деятельности, использования системы коррекционного воздействия на них. При историческом выходе в логопедии на передний план, прежде всего педагогических основ, учитель-логопед использует доступные ему инновационные технологии. В задачах по расширению используемых видов речи и коммуникации,



способов передачи информации, общего сенсорного развития, которое станет основой и развития речи в том числе, учитель-логопед применяет современные средства, одним из которых может стать и игрушка «pop it».

#### Список литературы

1. Дряхлова, И. Поп-ит и симпл-димпл: Что это за игрушки и стоит ли их покупать ребенку и себе? [Электронный ресурс]: статья / И. Дряхлова. – Режим доступа: <https://www.5-tv.ru/tabloid/344560/popit-isimpldimpl-cto-eto-zaigruski-istoitli-ihpokupat-reben> (дата обращения 23.03.2023).

2. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : уманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.

3. Лупандин, В. И. Основы сенсорной физиологии: Учебное пособие / В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 288 с.

4. Об антистресс-игрушках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.rosпотреbnadzor.ru/about/info/news/news\\_details.php?ELEMENT\\_ID=17790](https://www.rosпотреbnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=17790) (дата обращения 23.03.2023).

5. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. – СПб. : «Лань», 1998. – 31 с.

УДК 373.2.015.3:159.943–056.36

**Е.А. Бурькина,**

студент 2 курса направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*katya.burykina.2002@mail.ru*

Научный руководитель: **Ю.В. Полупан,**

ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

### ОСОБЕННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье рассмотрено развитие мелкой моторики у дошкольников. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** дошкольники, мелкая моторика, ЗПР (задержка психического развития).

Понятие «мелкая моторика» подразумевает умение манипулировать незначительными предметами с помощью пальцев рук или ног.

Задержка психического развития – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, собственная незрелость, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в едином или отдельных ее функций.

Ребёнок, естественно формирующийся в психомоторном отношении, проходит несколько этапов. Психомоторное формирование наступает с не специфической манипуляции с предметами и длится до разумной, осознанной деятельности, которая подразумевает целенаправленное и намечаемое понимание и преобразование реальности с помощью действий. В сознательную активность подсоединяется вторая контрольная система – речь, которая улучшает деятельность и развитие ребёнка. Недостаточность моторных средств, несформированность психомоторики в целом, равно как и всевозможные нарушения речи, будут отрицательно сказываться на активности и

характере общения и моторного поведения человека, на способностях воплощения многих видов деятельности, требующих поставленного уровня моторного и речевого развития.

Дети раннего возраста с отставанием психомоторного развития отличаются рядом особенностей. Как правило, это соматически ослабленные малыши, отстающие не только в психическом, но и в физическом развитии. В анамнезе отмечается задержка в формировании статических и локомоторных функций, при обследовании выявляется несформированность всех компонентов двигательного статуса (физического развития, техники движений, двигательных качеств) по отношению к возрастным возможностям [4].

У большинства нынешних детей старшего дошкольного возраста можно обозначить недостаточное развитие мелких мышц рук. Дети с нехорошо развитой ручной моторикой неуклюже держат ложку, карандаш, не могут самостоятельно застегивать пуговицы, шнуровать ботинки. Возможности освоения мира данными детьми оказываются обедненными. Дети зачастую испытывают себя несостоятельными в примитивных действиях, общедоступных сверстникам. Это влияет на эмоциональное благополучие ребенка, его самооценку. С течением времени уровень формирования сложно координированных движений руки может оказаться недостающим для освоения письма. Следовательно, улучшать мелкую моторику рук детей нужно и в младшем, и в старшем дошкольном возрасте.

Е.П. Ильин считал, когда ребенок тянется за предметом, он не перемещает свою руку прямо и гладко по направлению к предмету, как делают старшие дети и взрослые. Взамен этого рука малыша двигается, как судно под управлением неопытного штурмана. Она немного продвигается, останавливается, впоследствии двигается вновь в несколько другом направлении, и данный процесс повторяется [2].

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей готовности к школьному обучению. Ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте, именно к 6–7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц.

Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев изучали сущность развития моторики в нормальном онтогенезе ребенка заключается не только в биологически обусловленном созревании соответствующих морфологических субстратов мозга, но и в накоплении им на этой основе индивидуального двигательного опыта, обретаемого исключительно в процессе речевого общения с окружающими людьми. Так, Л.С. Выготский в этой связи отмечает, что высшие формы регуляции движений рождаются в социальном общении людей. Персональное формирование произвольных движений, по его мнению, начинается с того, что ребенок научается подчинять свои движения словесно сформулированным условиям взрослых, а затем слово становится для ребенка средством организации личного двигательного поведения – вначале с помощью громкой речи, а после внутренней [1; 3].

Моторика причисляется к высшим психическим функциям. У детей с задержкой психического развития замечаются отклонения в развитии двигательной сферы: повреждение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей исходной категории моторика кистей и пальцев рук. аномалии в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные препятствия в учебной деятельности, особенно неблагоприятно воздействуют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда. В дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития выявляется отставание в формировании общей и, особенно, мелкой моторики [5]. Главным образом страдает техника движений и двигательные свойства (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

Исследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития основательно страдают отдельные аспекты мелкой моторики развития.

Поэтому, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста содействует формированию интеллектуальных способностей, позитивно влияет на речевые зоны коры головного мозга, а самое главное – способствует сохранению физического и психического здоровья ребенка. И все это напрямую подготавливает его к успешному обучению в школе.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Академический проект, 2010. – 474 с.
2. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384с.
3. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев. – М. : Академический проект, 2010. – 453 с.
4. Мастюкова, Е. М. Виды и причины отклонений в развитии / Е. М. Мастюкова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2002. – 88 с.
5. Шевченко, А. В. Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития : : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. В. Шевченко; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М., 2008. – 25 с.

УДК 373.016:811.581

**Д.В. Бычкова,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Китайский и английский язык и литература»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dashunya02bychkova@gmail.com*

Научный руководитель: **В.С. Дорофеева,**  
преподаватель кафедры английской и восточной филологии

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Данная статья посвящена инновационным методам обучения китайскому языку на уроках. Рассмотрены теоретические аспекты применения новых методов в обучении языку, а также практические примеры их использования.

**Ключевые слова:** проект; игровые технологии; модель смешанного обучения.

Полноценное общение на иностранном языке предполагает знание, как лингвистического, так и экстралингвистического материала, к которому относятся специфические понятия, свойственные культуре определенной общности. Изучать иностранный язык – значит быть способным познавать новый мир, стать открытым другой ментальности [1, с. 288].

Китайский язык является одним из самых сложных языков в мире. Он отличается от западных языков не только письменной формой, но и произношением. Китайский язык является важным языком для международного бизнеса и культуры, поэтому его изучение становится все более популярным. Однако, традиционные методы обучения китайскому

языку, могут быть довольно скучными и неэффективными. В этой статье мы рассмотрим инновационные методы обучения на уроках китайского языка, которые сделают процесс обучения более интересным и эффективным.

Все большую популярность в настоящее время набирают интернет-технологии. Во многих книгах и научных публикациях, которые рассматривают проблемы информатизации системы образования, встречаются разные на первый взгляд понятия, но несущие одинаковую смысловую нагрузку: «инновационные информационные технологии», «технология обучения с применением ПК» и др. Данный факт говорит нам о том, что в данном вопросе нет устоявшейся терминологии [3, с. 61].

Интернет-технологии охватывают все сферы жизни современного общества, удовлетворяя различные потребности человека, в том числе и потребность в получении информации. Если выразиться простым языком, то «интернет-технологии» это всё то, что связано с интернетом.

В процессе обучения необходимо реализовывать подход ориентации на личностные и индивидуальные особенности обучающихся, учитывать уровень и склонность к обучению иностранным языкам. Для того, чтобы процесс реализации рассмотренного подхода проходил более успешно необходимо применять современные инновационные педагогические технологии такие, как проектная методика, применение информационных технологий и интернет-ресурсов [2, с. 67].

Метод проектной деятельности является одним из наиболее эффективных методов обучения китайскому языку. Этот метод основан на том, чтобы студенты работали в группах и создавали проекты на китайском языке. Проекты могут быть различными, например, создание бизнес-плана, создание видео, обзора города на китайском языке или даже написание книги на китайском языке.

Проекты могут быть разбиты на этапы, каждый из которых будет содержать новые слова, выражения и грамматические конструкции. Таким образом, студенты будут учиться новым словам и конструкциям естественным путем, в контексте реальной жизни. Кроме того, работа в группах помогает студентам улучшить навыки коммуникации на китайском языке и даже мотивирует их к совместной работе. Методика обучения через истории: используйте истории и сказки на китайском языке, чтобы помочь учащимся находить свой путь к обучению. Например, можно использовать книгу «Китайские сказки для детей» и попросить учеников рассказать историю на китайском языке. Использование методов обучения через социальные сети: многие ученики проводят много времени в социальных сетях, поэтому использование этого метода может помочь им улучшить свой китайский язык, используя приложения для общения с китайскими носителями языка, общение в китайских группах и т. д.

Также при обучении китайскому языку можно использовать различные игровые технологии. Среди таких технологий можно выделить игры на планшетах и смартфонах, онлайн-игры и настольные игры, которые могут быть адаптированы для обучения китайскому языку.

Игры на планшетах и смартфонах могут быть полезны для изучения китайской письменности, произношения слов и фраз, а также для улучшения навыков понимания на слух. Например, можно использовать приложение Chinese Writer иероглифы опускаются с верхней границы экрана. Нужно как можно быстрее коснуться и нарисовать их, пока они не достигли нижней линии. Нажав на сам иероглиф, можно услышать, как он произносится. А так же игры, такие как ChineseSkill – это приложение актуально для тех, кто только начинает изучать китайский язык. Здесь можно прослушать аудирование, практиковать чтение, письмо и говорение. Онлайн-игры могут помочь студентам улучшить свои навыки коммуникации на китайском языке и узнать больше о китайской культуре. Настольные игры, такие как карточные игры, китайские шашки и го, могут быть использованы для создания игровой атмосферы и улучшения навыков общения на китайском языке.

Еще один метод, о котором следует упомянуть – это Blended Learning. Данный метод, комбинирует традиционные методы обучения и технологии. Он может быть использован для обучения китайскому языку, комбинируя традиционные лекции и уроки с использованием онлайн-курсов, видеоуроков и других технологий.

Этот метод позволяет студентам получать доступ к различным материалам и курсам в любое время и в любом месте. Благодаря этому студенты могут учиться более эффективно и гибко. Кроме того, онлайн-курсы и видеоуроки могут быть созданы на любом языке, что позволяет студентам изучать язык в своем собственном темпе и на уровне, который соответствует их потребностям.

В заключении можно сказать, что инновационные методы обучения на уроках китайского языка могут сделать процесс обучения более интересным, эффективным и интерактивным. Метод проектной деятельности, игровые технологии и Blended Learning – это лишь несколько примеров инновационных методов, которые могут быть применены в обучении китайскому языку. Разнообразие методов и технологий поможет студентам достигнуть лучших результатов в изучении китайского языка и повысить свои навыки общения на китайском языке.

### Список литературы

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 1. – С. 67–69.
3. Соловцова, Э. И. О преподавании иностранных языков на современном этапе / Э. И. Соловцова, Н. П. Каменецкая // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 61–65.

УДК 373.3.016:81-028.31-056.264

**В.В. Вербовая,**  
студент 3 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*lera.valerevna.03.03@mail.ru*

Научный руководитель: **И.Н. Чукарина,**  
старший преподаватель кафедры дефектологии  
и психологической коррекции

## ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье рассмотрены нарушения слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** слоговая структура слова, общее недоразвитие речи III уровня.

Правильно оформленная, грамотная, красивая речь зависит от многих показателей, одним из которых является состояние слоговой структуры слова.

Слоговая структура слова – порядок расположения количества слогов в слове различной степени сложности. Процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с усвоением его звукового состава, грамматических категорий, формированием фонемного анализа.

А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности.

В классификации А.К. Маркова выделяет 14 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности. Слова усложняются как в наращивании количества слогов (слова односложные, двухсложные, трехсложные и четырехсложные), так и в отношении сложности слога (открытый и закрытый, прямой и обратный, слог со стечением согласных и без него).

Нарушения слоговой структуры входит в структуру общего недоразвития речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Трудности формирования слоговой структуры слова у детей с ОНР III уровня связаны с характерными недостатками речевого оформления, а именно трудностями овладения звуковым анализом и синтезом.

В посвященных развитию слоговой структуры слова исследованиях Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, И.Н. Садовниковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других отмечается, что для дошкольников с речевым недоразвитием овладение слоговой структуры слова представляет особую сложность. У старших дошкольников с ОНР III уровня наблюдается правильное отраженное произнесение повторение трёх-, четырёхсложных слов, но в самостоятельной речи эти же слова произносятся с искажениями, сокращается количество слогов. Большое количество ошибок встречается при передаче звуконаполняемости слов: перестановка и замена звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове. Типичными для данного уровня являются также персеверации слогов, антиципации, добавление лишних звуков и слогов.

С целью изучения особенностей слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на базе ГУ ЛНР «ЛДОУ ясли-сад комбинированного вида № 15» был организован и проведен констатирующий эксперимент.

В эксперименте приняло участие 10 старших дошкольников: 7 детей, имеющих заключение ПМПК о наличии у них общего недоразвития речи III уровня, и 3 детей с нормой речевого развития.

Исследования проводились индивидуально с каждым испытуемым и в одинаковых для всех условиях.

Для обследования были использованы методики: «Исследование сформированности слоговой структуры слова» (А.К. Маркова), «Исследование состояния слоговой структуры слова» (Г.В. Бабина), «Исследования состояния структуры слова» (З.Е. Агронович), «Исследование состояние слоговой структуры слова при ответах на вопросы» (А.К. Маркова), «Исследование слоговой структуры слова» (Н.Ю. Сафонкина).

Методика «Исследование сформированности слоговой структуры слова» имела цель исследовать у детей произношение слов с различной слоговой структурой в зависимости от их возрастающей сложности.

Данные исследования показали, что у 4 детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен низкий уровень слоговой структуры слова. Дети допускали грубые ошибки в виде уподобления слогов, сокращения количества слогов, добавления лишних звуков. Средний уровень выявлен у 3 детей с общим недоразвитием речи III уровня. У данных детей наблюдались ошибки при произнесении слов в виде сокращения слогов. Высокий уровень выявлен у 3 детей. Дети с легкостью повторяли слова, не допуская ошибок.

Методика «Исследование состояния слоговой структуры слова» имела цель исследовать у детей возможность подстановки нужного слова с опорой на картинку.

Данные исследования показали, что у 5 детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен низкий уровень слоговой структуры слова. Дети не могли самостоятельно правильно назвать, что нарисовано на картинке. Средний уровень выявлен

у 2 детей с общим недоразвитием речи III уровня. У детей наблюдались ошибки при произнесении предложений, словосочетаний: сокращение количества слогов или упрощение слогов. Высокий уровень выявлен у 3 детей. Дети с легкостью заканчивали предложения, словосочетания.

Методика «Исследование состояние слоговой структуры» имела цель исследовать у детей особенности отраженного произнесения ряда слогов, состоящих из разных гласных и согласных звуков.

Данные исследования показали, что у 3 детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен низкий уровень отраженного произнесения ряда слогов. У детей наблюдалась персеверация, замены слогов. Средний уровень выявлен у 4 детей с общим недоразвитием речи III уровня. У детей наблюдались нарушения последовательности слогов в слове. Высокий уровень выявлен у 3 детей.

Методика «Исследование состояние слоговой структуры слова при ответах на вопросы» имела цель исследовать у детей способность слогового оформления слов при ответах на вопросы.

Данные исследования: у 4 детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен низкий уровень слоговой структуры слова. У детей наблюдается искажение слоговой структуры в 4-5 ответах. Выявлены ошибки даже после двух-трехкратного повторения. Средний уровень выявлен у 3 детей с общим недоразвитием речи III уровня. У детей наблюдается искажение слоговой структуры в 2-3 ответах. Высокий уровень выявлен у 3 детей. Дети отвечали на все вопросы, не искажая слоговую структуру.

Методика «Исследование слоговой структуры слова» имела цель исследования у детей возможности договаривать слова.

Данные исследования: у 3 детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен низкий уровень слоговой структуры слова. У детей наблюдается искажение слоговой структуры в 4-5 ответах. Допускаются ошибки после двукратного повторения. Средний уровень выявлен у 4 детей с общим недоразвитием речи III уровня. У детей наблюдается искажение слоговой структуры в 3 ответах. Высокий уровень выявлен у 3 детей. Дети с легкостью отвечали на вопросы.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что дети с общим недоразвитием речи III уровня обладают низким и средним уровнем развития слоговой структуры слова, что требует проведения работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

#### **Список литературы**

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г. В. Бабина. – М. : ПАРАДИГМА, 2010. – 96 с.

УДК [373.3.016 : 003 : 808.1] – 028.31

**Е.А. Волкогон,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*yelena.volkogon@bk.ru*

Научный руководитель: **Л.Н. Якименко,**  
кандидат филологических наук, доцент

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
АНАЛИТИЧЕСКИХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**



**Аннотация.** В статье обоснована необходимость не только обучать младших школьников чтению, но и формировать у них при этом аналитические читательские умения средствами лингвистического анализа.

**Ключевые слова:** младшие школьники, чтение, аналитические читательские умения, лингвистический анализ текста.

Овладение младшими школьниками полноценным навыком является важнейшим условием успешного их обучения в школе по всем предметам, так как именно чтение – один из основных способов приобретения информации и один из каналов всестороннего воздействия на детей любого возраста.

Чтение в узком смысле обозначает рецептивный вид речевой деятельности по восприятию и пониманию письменной информации, совокупность процедур работы с текстом. В широком смысле чтение выступает важнейшим способом усвоения научных, профессиональных знаний, содержащихся в печатных и электронных источниках [2, с. 43]. В широком смысле чтение, вслед за М.С. Васильевой, понимается нами как «базовый способ усвоения социально значимой информации» [2, с. 23].

Как в особом виде деятельности, в чтении заложены значительные возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Кроме прочего, в результате чтения формируются и совершенствуются аналитические читательские умения, под которыми ученые (Ю.М. Лотман, А.Б. Есин, Е.А. Маймин, Э.В. Слина, А.Я. Эсалнек) понимают готовность реципиента наиболее эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать. Аналитические читательские умения направлены на анализ языка, сюжета, композиции, образов любого текста – правда, в начальной школе речь идет, в первую очередь, о художественном произведении, научно-популярном и публицистическом текстах – и способствуют постижению идеи произведения. Каждое читательское умение не приобретает читателем по отдельности – все умения, образующие систему, формируются одновременно при обращении к каждому новому произведению, поскольку более высокий уровень восприятия достигается только в результате взаимодействия всех элементов этой системы [3, с. 31].

Исходя из теоретических положений, сформулируем методические положения, на которые следует опираться учителям начальных классов при обучении младших школьников аналитическим читательским умениям на уроках русского языка и литературного чтения. Итак:

1. Процесс формирования аналитических читательских умений должен носить целенаправленный и комплексный (со стороны учителя) и осознанный (со стороны учащихся) характер, что позволит сформировать также исследовательские умения школьника-читателя.

2. Обучая работе с текстом, необходимо формировать у учащихся инструментальные умения текстовой деятельности, направленные на выявление авторского намерения, заключённого в текстовом пространстве. Кроме того, в ходе аналитической деятельности с текстом младшие школьники должны найти и охарактеризовать лексико-стилистические средства языка, позволяющие реализовать авторский замысел.

3. Основная задача при формировании аналитических читательских умений младших школьников заключается в том, чтобы помочь им найти в художественном тексте ощутимые для них структурные рельефы; выявить на доступном для них уровне эстетическую сущность всех уровней организации текстового пространства, тем самым помочь постигнуть на «глубинном» уровне авторский замысел.

4. Обучение школьников «глубинному» постижению информации, заложенной в тексте, составляет основную цель работы по формированию интерпретационных умений. Оно должно носить активный, продуктивный характер; строиться в рамках тезаурусного подхода к постижению текстовой информации; осуществляться согласно алгоритму: «на

пороге текста», «погружение в текст», «после чтения», с учётом «правил», методов и приёмов герменевтической традиции (Г.-Г. Гадамер) и витагенного обучения (А.С. Белкин).

5. Обучение восприятию, пониманию и переработке информации, заложенной в тексте художественного произведения, – важная составляющая формирования интерпретационных умений. К числу основных условий при организации такого рода деятельности можно отнести следующие: комплексный характер постижения художественного текста (интеллектуальное и эмоциональное); активную позицию учащихся и направляющую роль педагога.

6. Комплексную работу по извлечению смысла текстовой информации необходимо строить в рамках тезаурусного подхода к восприятию сообщений, что поможет выявить изменение системы знаний получателя информации в ходе его активной деятельности с ней [3, с. 33].

На практике мы убедились в том, что наиболее эффективно процесс формирования аналитических читательских умений младших школьников будет осуществляться именно на уроках литературного чтения при анализе текста художественного произведения. Выделяют различные виды такого анализа: филологический, лингвистический, литературоведческий, стилистический, анализ развития действия, анализ художественных образов, проблемный анализ, но только четыре последние используются на уроках литературного чтения в начальной школе. Исходя из определения аналитических читательских умения, мы считаем, что именно лингвистический анализ текста, направленный на выявление семантико-стилистической роли языковых средств в раскрытии художественного замысла автора, способа донесения идеи произведения до читателя, является наиболее действенным средством их формирования [1].

Лингвистический анализ художественного текста – явление сложное и многогранное, включающее различные аспекты и приемы работы над языком произведения. Предметом лингвистического исследования текста в первую очередь являются: 1) устаревшие слова и выражения, употребляемые на лексическом уровне; 2) диалектизмы, аргоизмы, профессионализмы; 3) устаревшие или ненормативные факты в области фонетики, морфологии и синтаксиса; 4) факты поэтической символики; 5) индивидуально-авторские новообразования в области лексики, словообразования – неологизмы; 6) ключевые слова (доминанты) текста как художественного целого.

В современной науке и практике представлено два способа лингвистического анализа художественного текста – неполный (частичный) и полный. В первом случае изучается в основном языковая сторона текста, формирующая стилевую доминанту и реализующая вместе с нею основную авторскую идею. Во втором случае анализируются единицы всех уровней языковой структуры текста в их эстетическом единстве и взаимодействии. При неполном и полном анализе художественного текста необходима избирательность языковых элементов, которая позволяет, не нарушая цельности текста, исследовать наиболее значимые из них [1, с. 128].

В целом, мы рассматриваем лингвистический анализ текста в начальной школе как совокупность методических приемов или методов, которые используются при изучении всех аспектов языка: фонетики, грамматики, лексики, словообразования, орфографии, стилистики – с целью выявления структуры, типов языковых единиц, их форм и способов образования, целесообразности их использования в тексте и тому подобное. Все виды языкового анализа входят в состав активных методических приемов, они связывают теорию с практикой, обеспечивают постоянное повторение изученного, что позволяет формировать аналитические читательские умения младших школьников.

### Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа / Л. Г. Бабенко. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 464 с.

2. Васильева, М. С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1997. – 215 с.

3. Граник, Г. Г. Восприятие школьниками художественного текста / Г. Г. Граник // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 29–37.

УДК 373.2.016:81'342-028.31-056.264

**А.А. Волосатова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*anastasia16022004@mail.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## **О ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрена последовательность и поэтапность процесса формирования фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Ключевые слова:** фонематическая сторона речи, общее недоразвитие речи, дошкольники.

Речь является самой высшей психической функцией человека. Речевое общение создает специфическую человеческую способность социального взаимодействия между людьми, что помогает в приобретении и развитии культуры людей. Нарушение в развитии речи отображается на формировании всего психического развития ребенка, что отображается в отклонении от социальных контактов, которые существенно влияют на развитие познавательных процессов, а также на овладение процессами чтения, письма и других школьных навыков и знаний.

Профилактика и коррекция речевых нарушений способствуют гармоничному развитию личности, ее социальной и индивидуальной составляющей. При общем недоразвитии речи (ОНР) у ребенка наблюдаются нарушения и в фонетико-фонематическом оформлении речи.

Актуальность темы обусловлена тем, что на сегодняшний день большая часть детей с ОНР имеет задержку речевого развития в звене звукоразличения, которое отрицательно влияет не только на устную (импрессивную и экспрессивную), но и на письменную речь.

Фонематическое восприятие – это психическая функция, обеспечивающая модально-специфическую (фонетическую) переработку речевого потока, специальные умственные действия по осуществлению операций вычленения, узнавания и различения фонем.

В работах М.М. Кольцовой, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева и др. выделяется четыре этапа становления речи детей [2], [3], [4]: подготовительный (от рождения до года); преддошкольный – этап первоначального овладения языком (1 – 3 года); дошкольный (3 – 6 лет); школьный (с 6 – 7 лет).

Подготовительный этап является наиболее важным этапом для становления звуковой стороны речи. Данный этап называется «психологически предпосылочным» этапом формирования речи.

Таким образом, в онтогенезе развитие и становление фонетико-фонематической стороны речи происходит постепенно. Доречевой период является подготовительным по отношению к речевой деятельности. Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, им отрабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которых невозможно произношение самого простого слова. В онтогенезе реакции на звуковые раздражители отмечаются уже у младенцев. Формирование правильной речи зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определенного уровня развития фонематического слуха.

При нарушении фонематической стороны речи у детей с ОНР выявляются следующие состояния: недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития); нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи; неразличение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность (тяжелая степень недоразвития).

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. Такое состояние развития звуковой стороны речи мешает овладению навыками анализа и синтеза звукового состава слова и нередко приводит к вторичному (по отношению к недоразвитию устной речи) дефекту, нарушениям чтения и письма.

Логопедическое обследование должно быть комплексным, целостным и динамическим, но вместе с тем оно должно иметь свое специфическое содержание, направленное на анализ речевого нарушения. Методика и приемы проведения обследования должны быть подчинены специфике его содержания.

С целью изучения особенностей фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня был проведен констатирующий эксперимент по 3 методикам.

По результатам методики «Исследование акустического гнозиса (определение слухо-моторных координаций)» (А.Н. Корнева) было установлено, что высокий уровень обследуемых навыков выявлен у 6 детей (60,0%) с нормой речевого развития (НРР). Дети с лёгкостью справились с предлагаемыми заданиями.

Средний уровень развития был выявлен у 3 детей (30,0%) с НРР. В группе детей с ОНР данный уровень был выявлен у 2 детей (20,0%). При выполнении заданий наблюдались затруднения в отбивании ритма.

Уровень ниже среднего показали 8 детей (80,0%) с ОНР III уровня. У детей с нормой – 1 ребёнок (10,0%). Отмечается сниженный уровень запоминания звуков невозможность правильно подобрать ритм.

Подводя итоги, можно сказать о том, что уровень запоминания звуков в группе детей с ОНР значительно ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

По результатам методики «Исследование фонематических представлений» (Г.А. Волковой) [1] было установлено, что высокий уровень развития словарного запаса выявлен у 8 детей (80,0%) с НРР. Дети с лёгкостью справились с предлагаемыми заданиями.

Средний уровень развития обследуемых навыков был выявлен у 2 детей (20,0%) с НРР. В группе детей с ОНР данный уровень был выявлен у 3 детей (30,0%). При выполнении заданий наблюдаются нарушения в произношении слов.

Уровень ниже среднего был выявлен у 7 детей (70,0%) с ОНР. Отмечается грубое нарушение звукопроизношения, малый словарный запас.

Подводя итоги, можно сказать, что уровень звукопроизношения и словарного запаса в группе детей с ОНР значительно ниже, чем в группе детей с НРР.

По результатам методики «Поймай звук» было установлено, что высокий уровень развития фонематического восприятия выявлен у 8 детей (80,0%) с НРР. Дети с лёгкостью справились с предлагаемыми заданиями.

Средний уровень развития был выявлен у 2 детей (20,0 %) с НРР. В группе детей с ОНР данный уровень был выявлен у 6 детей (60,0 %). При выполнении заданий наблюдались затруднения в произношении согласных звуков [н], [т], [д], [з], [с], [м].

Уровень ниже среднего был выявлен у 4 детей (40,0%) с ОНР III уровня. Отмечается нарушение звукопроизношения всех шипящих звуков.

Подводя итоги, можно сказать о том, что уровень звукопроизношения в группе детей с ОНР значительно ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что детям с общим недоразвитием речи III уровня кроме логопедических занятий в саду необходимы и занятия дома, которые проводятся по тем заданиям, которые даёт логопед. Учитель-логопед должен постараться донести до родителей ребенка всю важность коррекционного процесса, нацелить на совместную работу. В случае, если проводить занятия только с логопедом, но не проводить работу дома, пойдет регресс и все наработанные навыки пропадут. Если родители и воспитатели в детском саду будут уделять внимание и выполнять задания логопеда, то ребенок скорее усвоит новый материал.

#### Список литературы

1. Волкова, Г.А. Психолого-логопедическое обследование детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕС, 2004. – 144 с.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить; Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 224 с.
3. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина, М. А. Арутюнян // Школьный логопед. – 2012. – № 2. – С. 35–47.
4. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.

УДК 371.134: 378.147

**А.С. Волошина,**  
студент 5 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование.  
Педагогика и методика начального образования»  
Донецкий национальный университет,  
г. Донецк  
*amaliavoloshina@gmail.com*

Научный руководитель: **Е.И. Приходченко,**  
доктор педагогических наук, профессор

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование особенностей формирования познавательного интереса у младших школьников. Описаны формы работы по его развитию.

**Ключевые слова:** физическое развитие, формирование познавательного интереса, младшие школьники.

Проблема формирования познавательного интереса у младших школьников является одной из актуальных проблем современной педагогики. Развитие познавательных интересов ребенка в процессе его обучения в младших классах – один из важнейших факторов успешности учения. Как пишет В.Б. Бондаревский: «младший школьный возраст – этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. К моменту поступления в школу физическое развитие детей достигает школьной зрелости. Развитие дыхательной и кровеносной систем способно обеспечить кровоснабжение мозга (доставку к нему кислорода) в степени, достаточной для довольно продолжительного поддержания умственной работоспособности. Это даёт возможность при правильной организации учебных занятий поддерживать у учащихся активность познавательных процессов. Важным является и развитие мелкой моторики (мелких дифференцированных движений пальцев рук), позволяющее успешно овладеть навыками письма» [3, с. 177].

Исследования психологов показывают, что младшего школьника интересует все, что связано с его приходом в школу: новое положение школьника, новый вид деятельности (уроки), новая среда (класс, школа), новые люди и т. д. [1, с. 27].

В этом возрасте школьники склонны одинаково относиться ко всем видам учебной деятельности. Им интересно, как выглядят буквы из палочек в тетрадах и слова из букв и так далее [2, с. 243]. Для младших школьников интересна такая учебная деятельность, в которой присутствуют элементы игры, но все же учебная деятельность не должна становиться игрой.

В своей работе «Зарождение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста» Н.Г. Морозова показывает, что младших школьников интересует все, что им предлагается в форме обучения и что осуществляется по определенным школьным правилам [4, с. 36].

При поступлении в школу основными побудительными силами, направляющими деятельность ребенка, являются мотивы, ориентированные на внешние особенности школьной жизни. К ним же относятся и те мотивы, которые были созданы в рамках дошкольной игры «в школу». Формирование положительного отношения ребенка к учебе играет важнейшую роль в создании адекватной мотивации к собственно учебной деятельности. Чрезмерное внимание к внешней, формальной стороне учебных достижений искажает учебную мотивацию, когда лейтмотивом становится стремление к хорошим оценкам и признанию окружающих. На начальном этапе обучения очень важно не исправлять недостатки педагогической работы студентов, чтобы каждый имел возможность быть оцененным положительно. При этом критерием оценки желательно выбрать сравнение достижений учащегося не с успехами однокурсников, а со своими, более ранними.

Одним из лучших стимулов с точки зрения воздействия является оценка учебной деятельности. Существуют различные методы, позволяющие усилить стимулирующий эффект оценивания, лучше выявить и развить творческие способности учащихся, развить их познавательную активность.

Будущие первоклассники обычно хотят учиться. Они хотят пойти в школу, стать учениками. Хотя есть среди них и те, кто плохо представляет, чем надо заниматься, но все же проявляет желание идти в школу. Учебная деятельность младших школьников поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов.

В начальной школе ребенок может достаточно успешно учиться, ориентируясь на оценку учителя или мнение родителей. Если доминирующим мотивом в этом возрасте у большинства детей выступает стремление доставить удовольствие взрослому, который является значимым для ребенка, порадовать его своими успехами или нежелание выслушивать упреки, то в старших классах влияние такого мотива утрачивает свою актуальность. На первый план выходит мотив, в основе которого лежит стремление быть лучше или хотя бы не хуже других.

В условиях организованной учебной деятельности все высшие психические функции ребёнка претерпевают существенные изменения. Восприятие, память и мышление, ранее развитые на наглядно-действенной основе, формируются в словесно-логическом плане. Возрастает способность ребёнка к произвольной волевой регуляции поведения. Все это создаёт необходимые предпосылки для перехода к более содержательно насыщенному обучению в средней школе.

Однако важно помнить, что повышение познавательной активности, успешное усвоение учебной программы, более высокий уровень освоения теоретического материала становятся невозможными в ситуации, когда любые стимулы, не имеющие отношения к учебе, являются основополагающими в учебной деятельности.

Современный ребенок поступает в первый класс. По сравнению со своими сверстниками у него более развито воображение и образное мышление. Ряд характеристик отличает его память, восприятие и интерес. Он приходит в первый класс довольно опытным зрителем. Все это необходимо учитывать при организации учебного процесса.

При организации занятия для ребенка, находящегося в самом начале большого пути ученика, очень важно в первую очередь опираться на то, что он умеет, что у него есть. И у него развилось непроизвольное внимание. Формируя у учащихся навыки произвольного внимания, мы научим ребенка учиться, но этот процесс не завершается за день и даже за год. Следовательно, в начале обучения (возможно, даже в начальной школе) просто нет оснований строить работу с учащимися на том, что они пришли учиться и им нужно слушать, запоминать, описывать и т. д.

Не менее важным в построении современного урока является правильная и своевременная замена одного вида деятельности учащихся другим, деление урока на фрагменты. Однако такая «мозаика» обучения представляет собой не бесцельное чередование методов и приемов, а стройную картину, составленную из разных частей, но представляющую собой нечто целое, имеющее идею, смысл, конкретную цель. Такой урок чрезвычайно логичен. Но его логика отличается от логики урока, в котором каждый последующий фрагмент развивает идею предыдущего. Здесь логика заключается в идее достижения цели. Ученик, невольно «прислушиваясь» к учителю, мотивирован на выполнение работы, «впитывает» рассматриваемое вещество, усваивает его легко и непринужденно. Но невольно он не может долго «слушать», если материал кажется однообразным. Нужна яркая мозаика, нужно менять «образы», разбивать фрагмент занятия, чтобы вернуться к нему, но уже с новыми знаниями. Однако весь этот «танец» ракурсов и планов не имеет смысла, если каждый из них не интересует или очень интересует маленького школьника, а все они вместе не создают новых знаний, нового представления о теме.

Таким образом, основные черты современного образования «близки» к чертам личности современного ребенка, который как субъект должен находиться в центре процесса обучения, и только благодаря его качествам – способности воспринимать, запоминать и думать, потребности в новых знаниях, в расширении мировоззрения – следует продолжать конструировать современный урок. Распространенным просчетом учителей, повторяющих скучные уроки, является их невнимание к информационным потребностям детей, которые у современного ребенка выше, чем у детей предыдущих поколений. Ведь известно, что чем плотнее поток информации, в котором происходит формирование личности, тем более интенсивной и напряженной будет потребность личности в новых впечатлениях и новой информации.

### Список литературы

1. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – М. : Педагогика, 2008. – 177 с.

2. Размыслов, П. И. Интересы младших школьников / П. И. Размыслов. – М. : Наука, 2013. – 97с.
3. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В. Б. Бондаревский. – М. : Дрофа, 2006. – 123 с.
4. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 2012. – 36 с.

УДК 373.2.016:81'367.6-028.31-056.264

**А.Е. Волощенко,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*voloshenko1612@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

### **ОСОБЕННОСТИ СОГЛАСОВАНИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено формирование особенностей согласования частей речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** части речи, согласование, дошкольники, общее недоразвитие речи.

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования согласования частей речи у старших дошкольников с ОНР. В последние годы отмечается рост числа старших дошкольников с нарушением речи. В среднем 60% первоклассников приходят на свои первые занятия с уже имеющимся общим недоразвитием речи (ОНР). Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают такую форму речевого нарушения у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. Л. С. Выготский [3, с. 106] отмечал, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер. Ранний этап формирования речи, в том числе и овладение словом, многосторонне рассматривается в работах таких авторов, как Е. Н. Винарская, Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова, Д. Б. Эльконин и другие. На сегодняшний день Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова внесли более современный вклад в изучении данной темы.

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки для развития речи определяются двумя процессами. Одним из таких процессов является невербальная предметная активность самого ребенка, то есть расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира.

Вторым по значимости фактором развития речи, в том числе обогащения словарного запаса, является речевая активность взрослых и их общение с ребенком.

По мнению Н.А. Абрамовой и М.И. Дедюкиной, морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования;



синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении [1, с. 5].

К 1 году у ребенка появляются аморфные (грамматически неизменяемые слова-корни), лепечущие слова, состоящие из ударных слогов. Так называемые «корневые слова» не сочетаются по правилам грамматики и означают как действия, так и объекты в данной ситуации.

Ко 2-му году жизни словарь ребенка содержит около 300 слов, где каждое слово соотносится с определенным объектом или действием. На этом этапе пассивный словарный запас более активен: ребенок хорошо понимает разговорную речь и следует указаниям взрослого.

В норме, к 3-м годам, дети усваивают общие правила формообразования и в их речи появляются простые предлоги: в, на, у, с. Предложения, используемые в речи детей трехлетнего возраста, расширяются до 5–6 слов. Слова в предложениях согласуются между собой с помощью предлогов и флексий (изменением окончаний в словах). Фиксируется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

К 4 годам словарный запас возрастает до 1600–1900 слов. Из них по данным А. Н. Гвоздева, 50,2% составляют существительные, 27,4% – глаголы, 11,8% – прилагательные, 5,8% – наречия [4, с. 56].

На данном этапе формируется глагольное управление. Появляются сложные предлоги: из-за, из-под. Закрепляются согласование прилагательного с существительным. Предложение становится более распространенным, появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с союзом чтобы, потому что, который.

К 5 годам дети овладевают набором слов, обозначающих основные геометрические формы, знают измерения некоторых величин, пространственные отношения определяют дифференцированно и точно. Словарь состоит из 2200 слов.

При нормальном речевом развитии дети к 5 годам овладевают всеми типами склонения существительных. Отдельные трудности касаются употребления существительных в родительном и предложном падежах множественного числа. К этому времени дети усваивают основные формы согласования слов.

После 5 лет дети выделяют части предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, усваивают свойства предметов, начинают употреблять слова, обозначающие отвлеченные понятия.

Коррекционная работа должна проводиться не менее 3 раз в неделю. Длительные перерывы способствуют появлению регресса [2, с. 194].

Обязательным условием коррекционной работы является участие родителей в логопедической работе. Логопед должен заниматься развитием фонематического слуха, грамматического строя речи, связной речи, словарной работой, что, в свою очередь, способствовало формированию лексико-грамматического базиса и организации семантических полей у дошкольников с ОНР.

Первым этапом в логопедической работе с ребенком с ОНР III уровня является подготовительный этап.

Целью данного этапа является развитие поисковой ориентировочной деятельности в процессе практического экспериментирования с природными материалами; формирование познавательного интереса к реальным объектам и предметам окружающего мира через разрешение проблемных ситуаций, содержащихся в сюжете; развитие речевой активности в различных коммуникативных ситуациях; развитие психических функций следующего ряда: внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и т.п.

Следующим этапом в коррекционной работе является стимулирование познавательного интереса к языковым явлениям и развитие языковой интуиции.

Цель – стимулирование познавательного интереса к языковым явлениям и развитие языковой интуиции, привлечения внимания педагогом к нестандартным и неправильно

оформленным языковым фактам; развитие языковой интуиции в качестве метаязыковой рефлексии на необычность речевого стимула в проблемных речевых ситуациях.

Следовательно, логопед должен постараться донести до родителей ребенка всю важность коррекционного процесса, нацелить на совместную работу.

Кроме занятий в логопедическом кабинете необходимы и занятия дома, которые проводятся по тем заданиям, которые были предоставлены логопедом.

#### Список литературы

1. Абрамова, Н. А. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. А. Абрамова, М. И. Дедюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 4–6.

2. Васильева, К. А. Изучение грамматического строя речи детей среднего и старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / К. А. Васильева, Я. Ю. Мороз, Д. А. Нетецкая // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 7. – С. 190–200.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.

4. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во «Сарат. ун-та», 2011. – 109 с.

УДК [316.613:159.923] - 057.87

**Ю.Ю. Воскресенская,**

студент 4 курса направления подготовки

«Практическая психология»,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*yuliya54321u@gmail.com*

Научный руководитель: **Е.И. Афонина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются проявления академической прокрастинации у студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** прокрастинация, академическая прокрастинация, откладывание, молодёжь.

Прокрастинация, или феномен откладывания – явление, которое широко освещается в научной среде со второй половины XX века, и является достаточно серьезной проблемой для современного общества. Впервые термин «прокрастинация» ввёл П. Рингенбах в 1977 году [4, с. 59]. С середины 1980-х гг. появляются различные теории относительно природы прокрастинации (Briody, 1980; Lay, 1992; Чернышева, 2016) [5]. В отечественной психологии эта проблема разрабатывается с конца XX – начала XXI в. (Н. Шухова, Е.Л. Михайлова, Я.И. Варваричева, Е.П. Ильин, Н.Г. Гаранян, Н.Н. Кардовская, В.С. Ковылин, А.Н. Неврюев и др.) [1; 2].

На сегодняшний день не существует чёткого определения «прокрастинации». В наиболее общем виде в психологической науке термин «прокрастинация» применяется для обозначения склонности человека к постоянному промедлению, отлыниванию, осознанному откладыванию дел «на потом» (Я.И. Варваричева, П. Рингенбах, П. Стил и др.) [2].

Н. Милграм с соавторами изначально выделял такие виды прокрастинации: академическая; прокрастинация в принятии решений; компульсивная; невротическая; бытовая, или ежедневная.

Академическая прокрастинация является наиболее изученной благодаря тому, что исследовать выборку студентов значительно проще, чем выборку взрослого работающего населения [3]. Основными факторами академической прокрастинации учёными называются следующие: приоритет получения «наград» (удовольствий) в настоящем перед негативными последствиями откладывания в неопределённом будущем (С. Пирс и коллеги); высокий уровень фатализма (Я.И. Варваричева); повышенная сложность и неинтересность заданий (О.О. Шемякина) [5]; ситуации оценивания и страх неудач (Дж. Бурка, Л. Юэн); форма скрытого протеста (Ф.О. Семенова); перфекционизм (О.О. Шемякина) [5].

Несмотря на очевидность взаимосвязи прокрастинации с особенностями волевой сферы, данное направление остаётся недостаточно исследованным. При многочисленных исследованиях негативных последствий откладывания дел на эмоциональную сферу личности, не рассмотренным остаётся и обратное влияние уже сформированных негативных эмоциональных явлений на выраженность прокрастинации. В связи с вышеизложенным, нами была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи прокрастинации и особенностей волевых качеств личности, особенностей саморегуляции поведения, синдрома психоэмоционального выгорания.

Для исследования нами были выбраны следующие методики: адаптированная М.В. Зверевой «Шкала оценки прокрастинации PASS»; опросник М.В. Чумакова «Волевые качества личности»; опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В.И. Моросановой; методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко).

В исследовании приняли участие 42 студента, из них 9 юношей и 33 девушки в возрасте от 18 до 30 лет, проживающие на территориях РФ, ЛНР, Украины.

Согласно полученным результатам, показатели распределились следующим образом. Высокая частота академической прокрастинации обнаружена у 28,6% студентов; средняя частота – у 59,5%; низкая частота – у 11,9%.

Рассматривая выраженность факторов, мы можем констатировать, что показатели по фактору «Социальная тревожность» (боязнь негативной оценки собственной работы) более выражены у студентов с высокой частотой прокрастинации (3,2), чем у студентов со средней (2,9) и низкой (2,1) частотой прокрастинации. Аналогичная тенденция наблюдается и по факторам: «Лень» (высокая – 3,9; средняя – 2,9; низкая – 2,9); «Плохой перфекционизм» (высокая – 2,3; средняя – 2,3; низкая – 1,7); «Избегание неудач» (высокая – 4,0; средняя – 3,3; низкая – 3,1); «Импульсивность» (высокая – 3,1; средняя – 2,9; низкая – 2,7). Обратная тенденция обнаружена по факторам: «Вызов» (высокая – 2,1; средняя – 2,2; низкая – 2,3) и «Самоконтроль» (высокая – 3,3; средняя – 3,5; низкая – 4,1). По фактору «Организованность» результаты распределились следующим образом: у студентов с высокой частотой прокрастинации средние значения равны 2,2; у студентов со средней частотой – 2,5; у студентов с низкой частотой прокрастинации – 2,3.

Следовательно, высокая частота академической прокрастинации чаще сопровождается переживанием за результаты собственной работы и их негативную оценку, ленью, невротическим перфекционизмом (завышенными ожиданиями, страхом оценки другими, постоянным недовольством сделанным, мыслями о том, как избежать ошибок, и т.д.), импульсивностью (склонностью действовать без необходимого обдумывания и контроля), стремлением избежать неудачи. Низкая частота академической прокрастинации чаще сопровождается наличием выраженного самоконтроля как личностной черты.

Проведя корреляционный анализ при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, мы обнаружили следующее. У студентов с высокой частотой академической прокрастинации наблюдаются дефицитные особенности саморегуляции поведения: сниженная способность к моделированию ( $r = -0,444$ ;  $p \leq 0,01$ ) и оцениванию результатов

деятельности/поведения ( $r = -0,473$ ;  $p \leq 0,01$ ), а так же сниженному общему уровню саморегуляции ( $r = -0,484$ ;  $p \leq 0,01$ ). Особенности волевой сферы — сниженные инициативность ( $r = -0,338$ ;  $p \leq 0,05$ ) и целеустремлённость ( $r = -0,412$ ;  $p \leq 0,01$ ). Среди симптомов эмоционального выгорания с высокой частотой академической прокрастинации прямо коррелируют симптомы: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ( $r = 0,399$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Неудовлетворённость собой» ( $r = 0,307$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Тревога и депрессия» ( $r = 0,338$ ;  $p \leq 0,05$ ). Общий показатель синдрома эмоционального выгорания коррелирует с высокой частотой прокрастинации на 5% уровне достоверности ( $r = 0,385$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, по результатам нашего пилотажного исследования основными психологическими особенностями академической прокрастинации у студенческой молодёжи являются: когнитивные (недостаточная способность к моделированию и оценке результатов собственного поведения или деятельности), волевые (сниженные инициативность и целеустремлённость), эмоциональные (выраженные симптомы эмоционального выгорания (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, тревога и депрессия), склонность к социальной тревожности) компоненты личности; а так же, склонность к лени, нейротическому перфекционизму, избеганию неудач и импульсивность.

### Список литературы

1. Баранова, Р. А., Карловская, Н. Н. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью / Р. А. Баранова, Н. Н. Карловская // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 9-10 окт. 2008 г. – Омск, 2008. – С. 17–21.

2. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 121–131.

3. Зверева, М. В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.04 / М. В. Зверева; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2016. – 25 с.

4. Калинина, Т. В. Феномен прокрастинации: современные исследования / Т. В. Калинина, Д. А. Кудачкин // Приволжский научный вестник. – 2016. – № 11. – С. 58–61.

5. Шемякина, О. О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов / О. О. Шемякина // Психология и право. – 2013. – № 4. – С. 99–109.

УДК 373.2.016:81'342-028.31-056.264

**М.Н. Городилова,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*mrgrdlv@mail.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАЦИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности операций фонематического анализа и синтеза у первоклассников с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** фонематический анализ, фонематический синтез, первоклассники, тяжелые нарушения речи.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Актуальность изучения проблемы развития фонематического анализа и синтеза у младших школьников обусловлена наличием у большинства детей, имеющих тяжелые нарушения речи, трудностей, связанных со звукоразличением. Подобные трудности тормозят развитие импрессивной и экспрессивной устной речи, вызывают проблемы на уровне развития письменной речи.

Становление импрессивной речи является сложным процессом, в котором отмечаются следующие закономерности: от восприятия и запоминания отдельных слов и словосочетаний к формированию сложного фонематического слуха и на его базе звукового анализа, благодаря которому человек овладевает письменной речью [1].

Овладение звуковой речью, происходит на основе акустического различения фонем и установления тех фонематических отношений, которые формируются в процессе овладения речью [2].

Большинство детей с тяжелыми нарушениями речи испытывают некоторые трудности в звуковом анализе. В письменной речи у них часто встречаются особые ошибки замены букв. Нарушение структуры слова практически не наблюдается: это относится к грамматическому и лексическому строю речи [2].

По мнению Л.С. Цветковой, недоразвитие фонематического анализа и синтеза приводит к глубокому изменению семантической структуры языка, и, прежде всего к нарушению значения и предметной отнесенности слова [3].

В процессе онтогенеза развитие фонематического анализа осуществляется постепенно. Простые формы фонематического анализа (узнавание звука на фоне слова и вычленение первого и последнего звуков из слова) возникают спонтанно в процессе развития устной речи. Сложные же формы (определение количественного и последовательного звукового состава слова) формируются лишь в процессе специального обучения [1].

С целью изучения особенностей операций фонематического анализа и синтеза у первоклассников с тяжелыми нарушениями речи был проведен констатирующий эксперимент по 3 методикам.

По результатам методики «Выделение звука на фоне слова» (Р.И. Лалаевой, 2004) было установлено, что высокий уровень развития навыков словообразования выявлен у 5 детей (50,0%) с нормой речевого развития (НРР). Во второй группе высокий уровень продемонстрировал 1 ребенок (10,0%).

Уровень сформированности данного навыка выше среднего выявлен у 1-го ребенка (10,0%) с НРР. В группе детей с ТНР данный уровень не выявлен.

Средний уровень сформированности простого фонематического анализа выявлен у 3 детей (30,0%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень выявлен у 2 детей (20,0%).

Уровень ниже среднего выявлен у 1-го ребенка (10,0%) с нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень характерен для 2 детей (20,0%).

Низкий уровень сформированности простого фонематического анализа не выявлен у детей в группе младших школьников с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень выявлен у 5 детей (50,0%).

По результатам методики «Определение первого и последнего звуков в словах» (Р.И. Лалаева, 2004) было установлено, что высокий уровень сформированности простого

фонематического анализа выявлен у 4 детей (40,0%) с нормой речевого развития. Во второй группе высокий уровень не выявлен.

Уровень сформированности данного навыка выше среднего выявлен у 2 детей (20,0%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень характерен для 1-го ребенка (10,0%).

Средний уровень сформированности простого фонематического анализа выявлен у 2 детей (20,0%) с НРР. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень выявлен у 3 детей (30,0%).

Уровень ниже среднего выявлен у 1-го ребенка (10,0%) с нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень характерен для 2 детей (20,0%).

Низкий уровень сформированности простого фонематического анализа выявлен у 1-го ребенка (10,0%) в группе младших школьников с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень выявлен у 4 детей (40,0%).

По результатам методики «Нахождение общего звука в словах» (Р.И. Лалаева, 2004) было установлено, что высокий уровень исследования звукового анализа слова выявлен у 4 детей (40,0%) с нормой речевого развития. Во второй группе высокий уровень характерен для 1-го ребенка (10,0%).

Уровень сформированности данного навыка выше среднего выявлен у 3 детей (30,0%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень характерен для 1-го ребенка (10,0%).

Средний уровень исследования звукового анализа слова выявлен у 2 детей (20,0%) с нормой речевого развития. В группе детей, имеющих тяжелые нарушения речи, данный уровень выявлен у 3 детей (30,0%).

Уровень ниже среднего выявлен у 1-го ребенка (10,0%) с нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень характерен для 2 детей (20,0%).

Низкий уровень исследования звукового анализа слова не выявлен у детей в группе младших школьников с нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень характерен для 3 детей (30,0%).

Было установлено, что у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи значительно страдают некоторые аспекты речевого развития. Уровень развития операции фонематического анализа, а также уровень развития операции фонематического синтеза в процессе речи значительно ниже, чем у детей с нормой речевого развития. Отстает от нормы и сформированность фонематической системы языка, что является основным препятствием в овладении чтением и письмом.

Коррекционная работа нарушений операций фонематического анализа и синтеза при тяжелых нарушениях речи – процесс длительный и трудный. Однако, правильно выстроенная и длительная коррекционная работа, проведенная логопедом совместно с родителями, позволяет исправить недостатки звукопроизношения. Длительные перерывы способствуют появлению регресса.

#### **Список литературы**

1. Воронич, Е. А. Онтогенез фонетико-фонематического развития у детей / Е. А. Воронич, Т. Ю. Юрченко // Альманах мировой науки. – 2015. – № 1. – С. 44–46.
2. Демидова, А. П. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / А. П. Демидова, А. П. Зиновьева, Н. К. Слыш // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 68. – С. 73–75.
3. Чумакова, И. В. Формирование фонематических процессов у школьников с нарушениями речи / И. В. Чумакова, Е. И. Горбунова // Школьное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 69–83.

**Е.В. Гриценко,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*katya.gritsenko.2000@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией, этапы ее развития в онтогенезе.

**Ключевые слова:** слоговая структура, дети, стертая дизартрия.

Современные условия, включающие длительный период карантина во время пандемии ковидной инфекции, длительные военные действия, порождающие состояние хронического стресса, усиливают тяжесть влияния разнообразных факторов на организм беременной женщины. Результатом является нарастание количества и тяжести различной патологии у детей, в том числе и речевой. Чаще стала выявляться у детей дошкольного возраста дизартрия, при которой нарушается произносительная сторона речи в результате органического поражения нервных структур, отвечающих за работу дыхательного, голосового и артикуляционного аппарата. Учеными была выявлена взаимосвязь процессов слогового оформления слова с усвоением его звукового состава, лексико-грамматических категорий, формированием фонемного анализа.

Исследуя особенности слоговой структуры у детей, было установлено, что определение понятия «слог» не является однозначным и общепринятым. Г.В. Бабина отмечала, что в лингвистическом словаре слог определяется как фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом [1, с. 39].

Определение слоговой структуры слова дано А.К. Марковой. По ее мнению – это чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. Общеизвестно, что слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами: ударностью, количеством слогов, линейной последовательностью слогов, моделью самого слога [3, с. 60].

Изучение речевого онтогенеза свидетельствует, что усвоение ребенком слоговой структуры слова подчинено определенным закономерностям. При этом выделяют ряд этапов, успешное прохождение которых свидетельствует о нормальном речевом онтогенезе.

А.Н. Гвоздев, А.Н. Маркова отмечали, что ребенок с речевым развитием, соответствующим классическим нормативам, овладевает элементарными навыками восприятия и произношения слоговой структуры слов уже в процессе лепета, но допускает ряд ошибок, в том числе элизии – пропуски слогов. Певучий, длительный, многократный лепет постепенно улучшает слоговый материал младенца, но это длительный процесс, успешно протекающий только в условиях нормального речевого онтогенеза. Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других, является их сравнительная сила. Ударный слог, как правило, сохраняется. Это отчетливо видно на примере сокращения ребенком двусложных и трехсложных слов до одного ударного слога. Процесс усвоения слоговой структуры слова и ее отдельных компонентов происходит

постепенно, на протяжении всего раннего детства. Дети с нормальным речевым онтогенезом, как правило, испытывают определенные затруднения при ее овладении. Однако нарушения слоговой структуры слова в норме являются временным этапом и преодолеваются к концу преддошкольного периода [2, с. 53].

Исходя из схемы системного развития нормальной детской речи, составленной по материалам книги А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», формирование слоговой структуры слов происходит по следующим этапам:

На первом этапе от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев ребенок может воспроизводить один ударный или два одинаковых слога: па-па, бо-бо.

На втором этапе от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев, как правило, могут воспроизводиться двусложные слова, а трехсложных словах один из слогов часто опускается: мана (малина).

На третьем этапе от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца – могут воспроизводиться трехсложные слова, но еще присущи элизии слогов, чаще предупредных, кроме того, может сокращаться количество слогов в четырехсложных словах.

Следующий, четвертый период, длящийся от 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев, характеризуется тем, что в многосложных словах, как правило, опускаются предупредные слоги, а иногда приставки: ципилась (отцепилась).

В пятом периоде от 2 лет 3 месяцев до 3 лет – слоговая структура в основном является сформированной, нарушается редко, главным образом, в малознакомых словах [2, с. 74].

Иная картина наблюдается у детей с речевой патологией, в том числе со стертой дизартрией. Нарушения слоговой структуры у этих детей после трех лет проявляются стойко и сохраняются длительно.

Стертая дизартрия (СД) – это общепринятое название легкой степени дизартрии – наиболее часто встречающейся степени нарушения произносительной стороны речи, при котором ведущими в структуре речевого дефекта являются стойкие нарушения звукопроизношения, сходные с другими артикуляторными расстройствами и представляющие значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекционно-логопедической работы, а также отмечаются другие нарушения произносительной стороны речи, в том числе слоговой структуры слов.

При СД отмечаются трудности усвоения звукового состава слова в связи с двигательными нарушениями соответствующих артикуляционных движений, обусловленных парезами и параличами органов дыхания, голосообразования и артикуляции. Сочетаясь с нарушениями звукопроизношения, звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры слова часто делают речь непонятной для окружающих. Нарушается ее основная развивающая функция – коммуникативная. Нарушения звуко-слоговой структуры слова являются стойкими и относятся к одному из основных диагностических показателей, который определяет не только наличие дизартрии, но и степень ее выраженности.

Учитель-логопед, обследуя тринадцать классов слоговых структур, которые являются наиболее частотными, соблюдает при этом иерархическую последовательность усложнения слоговой структуры слов. Данное исследование необходимо для более эффективного преодоления СД [1, с. 69].

Овладение слоговой структурой слов тесно взаимосвязано с наличием чувства ритма у детей. Нарушения, выявленные при исследовании ритмических способностей детей со СД, коррелируют с их моторной недостаточностью в общей, тонкой, ручной и артикуляционной сфере. Особенностью этих детей является правильное воспроизведение контура слов первых четырех классов по А.К. Марковой, но выраженное нарушение звуконаполняемости. Правильно повторяя вслед за учителем-логопедом слова первых четырех классов, дети нередко искажают их в спонтанной речи, сокращая количество слогов. Наибольшее количество перечисленных ошибок приходится на проговаривание



слов 10-13 классов и повышенной слоговой сложности. Малочастотные слова часто редуцируются, у детей ограничена способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова. Дети часто искажают слоговую структуру редко употребляемых, но знакомых слов, даже состоящих из правильно произносимых звуков. По результатам исследования слоговой структуры слов могут быть выявлены множественные ошибки при передаче звуконаполняемости слогов на фоне правильного воспроизведения контура слогов; перестановки и замена звуков, слогов, уподобление слогов, сокращение при стечении согласных в слове.

Таким образом, процесс формирования слоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией значительно отличается от возрастной нормы. У этих детей снижены: уровень овладения ритмом и звукопроизношением, показатели сформированности фонематических процессов, состояние артикуляционной моторики.

#### **Список литературы**

1. Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников : онтогенез и дизонтогенез : монография / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Таганрог : Сфинкс, 2010. – 108 с.
2. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во «Сарат. ун-та», 2011. – 109 с.
3. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1961. – С. 59–70.

УДК 373.3.016:81-028.31-056.264

**Е.С. Грищук,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*alyonagrishchuk925@gmail.com*

Научный руководитель: **И.Н. Чукарина,**  
старший преподаватель кафедры дефектологии и  
психологической коррекции

### **НАРУШЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены нарушения пространственно-временных представлений у младших школьников с системным недоразвитием речи легкой степени.

**Ключевые слова:** пространственно-временные представления, системное недоразвитие речи.

Ориентация человека во времени и пространстве является одним из необходимых требований его социального бытия, моделью отражения окружающего мира, условием успешного познания и активной трансформации действительности.

Детям уже к началу школьного обучения необходимо научиться ориентироваться в пространстве и во времени: определять, измерять время, чувствовать его длительность, менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени, определять положение предмета в пространстве.

Пространственные представления – это представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение).

Временные представления – это представления о последовательности смены явлений и состояний материи. Когда мы говорим о временных представлениях, имеем в виду смену времени суток, времен года и других регулярно повторяющихся явлений [1].

Изучение пространственно-временных представлений школьников с системным недоразвитием речи обусловлено рядом причин психолого-педагогического характера.

Системное недоразвитие речи – это нарушения речи у детей с интеллектуальными отклонениями, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Трудности формирования пространственных представлений у умственно отсталых детей связаны с дефектами восприятия, бедностью наглядных и слуховых представлений, речевым недоразвитием, ограниченным опытом игровой деятельности.

При недостаточной сформированности пространственных представлений у школьников с интеллектуальными нарушениями наблюдаются многочисленные ошибки, трудности в ходе учебной деятельности: учащиеся не могут правильно расположить учебные принадлежности на парте, выполнить указания учителя, связанные с направлением движения (вперед, назад, налево, направо и др.). Учащиеся с недоразвитием пространственных представлений затрудняются при чтении вследствие ограниченности различимого пространства, а также имеют сложности различения оптически сходных букв. В письме наблюдается неумение ориентироваться в тетради, дети допускают зеркальные ошибки, в математике – ошибочное написание цифр, трудности усвоения понятий метра, сантиметра [2].

В современных методических и психологических исследованиях отмечается, что несформированность всех компонентов речи у детей с системным недоразвитием речи и наличие у этих детей отклонений в развитии психических процессов ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует усвоению знаний, создает дополнительные трудности в овладении знаниями в целом (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов и др.).

С целью изучения особенностей пространственно-временных представлений у младших школьников на базе ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – учебно-реабилитационный центр № 135» был организован и проведен констатирующий эксперимент.

В эксперименте приняло участие 18 младших школьников: 6 детей, имеющих заключение ПМПК о наличии у них системного недоразвития речи легкой степени, и 12 детей с нормой психоречевого развития.

Исследования проводились индивидуально с каждым испытуемым и в одинаковых для всех условиях.

Для обследования были использованы методики: «Зеркальное» воспроизведение движений», «Разрезанные картинки», «Расположение предметов на рисунке», «Диагностика временных представлений (Времена года. Месяцы. Время)».

Методика 1. «Зеркальное» воспроизведение движений»: двое детей с системным недоразвитием речи правильно повторили движения за взрослым. Дети умеют различать правую и левую руку, ровно держат руки на уровне груди и на уровне носа. Четыре ребенка допускали ошибки во время выполнения упражнений, не смогли с точностью повторить движения за взрослым. Дети не чувствуют пространственной ориентации, путаются в определениях левой и правой стороны тела, им больше времени требуется, чтобы понять и повторить задание. Все дети с нормативным психоречевым развитием показали высокий уровень.

Методика «Разрезанные картинки» имела цель исследовать перцептивное моделирование, основанное на анализе и синтезе пространственного взаиморасположения частей целого изображения, способности соотнесения частей и целого и их

пространственной координации, то есть синтез на предметном уровне. Исследование особенностей наглядно-образного мышления. Данные исследования: у 4 детей с системным недоразвитием речи выявлен низкий уровень пространственного взаиморасположения частей целого изображения, способности соотнесения частей и целого и их пространственной координации. Дети хаотично подкладывали части рисунка друг другу, не пытались проанализировать свою деятельность, выполняли задачу в течение 3-5 минут. Средний уровень выявлен у 3 детей с системным недоразвитием речи. Дети выполняли задания методом проб или примерки, пытались выработать определенную тактику к решению этой задачи. Восемь детей с нормативным психоречевым развитием показали высокий уровень, 4 – средний уровень.

С помощью методики «Расположение предметов на рисунке» было исследовано умение ребенка определять пространственное расположение объектов при ориентировании на плоскости, то есть в двухмерном пространстве, которое показало следующие результаты: низкий показатель был обнаружен у 5 детей с системным недоразвитием речи, средний уровень у 1 ребенка с системным недоразвитием речи. У детей возникали трудности в определении пространственных расположений предметов. Семь детей с нормативным психоречевым развитием показали высокий уровень, пять детей – средний уровень.

Методика 4. «Диагностика временных представлений (Времена года. Месяцы)»: сложным для детей является название месяцев в нужной последовательности. У всех детей с системным недоразвитием речи уровень знания детей месяцев и пор года ниже нормы. Как правило, дети могут назвать некоторые месяцы, но выстроить их в нужной последовательности не сумел никто. Так же эти дети не всегда могли в нужной последовательности назвать времена года. Восемь детей с нормативным психоречевым развитием показали высокий уровень, четыре человека – средний уровень.

Методика 5. «Диагностика временных представлений (Время)».

Задания из пятой методики оказались наиболее сложными для детей обеих групп. Это было задание, связанное со знанием механических часов. В группе детей с системным недоразвитием речи средний уровень выявлен только у 1 ребенка. Большинство детей не умеют определять время по часам. Шесть детей с нормативным психоречевым развитием показали высокий уровень, еще шесть – средний уровень.

Таким образом, проведенное исследование детей с системным недоразвитием речи свидетельствует о том, что дети с системным недоразвитием речи обладают в большей степени низким и средним уровнем развития пространственно-временных представлений, что требует проведения работы по формированию пространственно-временных представлений у школьников с системным недоразвитием речи.

#### **Список литературы**

1. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей школьного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 2012. – 48 с.
2. Степанова, И. Г. Развитие оптико-пространственных представлений у школьников / И. Г. Степанова. – М. : Астрель, 2008. – 137 с.

**И.В. Гудкова,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*irinadream01@gmail.com*

Научный руководитель: **М.А. Малькова,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **РАЗМЫШЛЕНИЯ К.Д. УШИНСКОГО О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ**

**Аннотация.** Обращение к педагогической мысли К.Д. Ушинского, обусловлено актуальностью идеи воспитания человека и гражданина совершенного в контексте современного общества.

**Ключевые слова:** нравственность, воспитание.

Два столетия назад жил и работал К.Д. Ушинский. Целые поколения педагогов сменили друг друга, появилось множество педагогических концепций, на смену привычного формата обучения пришла компьютеризация учебного процесса. Но его педагогическое наследие продолжает оставаться актуальным и в наши дни.

Множество работ известного педагога посвящено раскрытию нравственности в воспитании. «Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства – писал К.Д. Ушинский – приготовить из своих детей полезных для общества граждан, одно из священных прав человека, рождающегося в мире – право на правильное и доброе воспитание». Семья представляет собой некий «проводник», посредством которого указанные идеи могут быть реализованы в воспитуемых.

Так, К.Д. Ушинский писал: «Мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу» Поэтому супруги, готовящиеся стать воспитателями ребенка, должны совершенствовать свои нравственные качества.

Все вышеназванное свидетельствует о важности семейного воспитания, и определяет главенствующую роль семьи в нравственном воспитании ребенка.

Для чего необходимо воспитание человека и какова его основная цель?

По мнению К.Д. Ушинского, воспитание имеет огромное значение для развития человека, поскольку оно помогает подрастающему поколению идти по лестнице в будущее. Основной целью воспитания он считал воспитание нравственного человека, человека совершенного в контексте данного общества. Воспитание он рассматривал как целеустремленный и сознательный процесс всестороннего и гармонического развития человека.

Опыт подтверждает, что нравственное влияние воспитания на личность не менее важно, чем воспитание умственное, ибо безнравственно воспитанный человек может нанести обществу много вреда. История знает такие примеры. Если воспитана привычка поступать нравственно, не поступать подло, человек автоматически поступает нравственно в соответствии с теми нормами, которые не нарушают права человека. Он был глубоко убежден, что нравственное начало в человеке присуще его природе. Но если не обращать внимания и не развивать нравственные качества в ребенке, они вырастают «как всякий бурьян», а если за нравственным чувством организовать пристальный уход и присмотр, оно вырастает в прекрасный цветок [2].

К нравственным качествам он относил любовь к Родине, к своему народу, гуманное отношение к представителям разных конфессий, честность. Любовь к Родине – это сильное

чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в дурном человеке последним. Нравственное воспитание молодого поколения должно опираться на развитие активной любви к человеку, создание атмосферы взаимовыручки и товарищества и строиться на положительном примере, нравственном влиянии учителя, разумной деятельности детей. Оно призвано развивать в ребёнке гуманность, чувство собственного достоинства, уважение и любовь к людям, искреннее, доброжелательное и справедливое отношение к ним. Такое воспитание должно делать его дисциплинированным, ответственным, честным, правдивым, трудолюбивым, с твёрдым характером и волей, с чувством долга.

Важнейшим средством нравственного воспитания великий педагог считал обучение, которое должно быть плотно взаимосвязано с воспитанием. Из этого следует, что мы должны относиться к преподаванию школьных и вузовских учебных дисциплин как к средству освоения и реализации человеком своей родовой сущности.

В своей педагогической деятельности К.Д. Ушинский отдавал предпочтение убеждению и настаивал на том, чтоб превращать положительные убеждения детей в дела и поступки. «Когда убеждение так укоренилось в человеке, что он повинуется ему прежде, чем думает, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы», – писал К.Д. Ушинский. При этом нужно, говорил он, избегать назойливых наставлений и уговоров, которые не смогут дойти до сознания детей, больше показывать разумную требовательность к детям.

К.Д. Ушинский был глубоко убежден, что воспитание свободной, самостоятельной, активной человеческой личности является необходимым условием общественного развития, условием создания «честного и дружного общества». «Дело... воспитания... – подчеркивал он, – состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества», который был бы готов к «самостоятельной жизни в обществе» [3].

«Воспитатель, – писал К.Д. Ушинский, – не должен забывать, что он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится» [4].

К средствам воспитания он относил личный пример учителя, педагогический такт по отношению к детям, меры предупреждения, меры поощрения и взыскания. Личность учителя и воспитателя – это центр и душа школы. В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.

Мы, поколение XXI века, подчёркиваем острую современность и живую востребованность идей К.Д. Ушинского. Мы разделяем точку зрения П.П. Блонского, который в 1914 году писал: «Сейчас, именно сейчас, в переживаемые нами дни, нам, русским педагогам, идеалы Ушинского должны быть особенно заветны, и сейчас более, чем когда-либо, нам время осуществить, реализовать его наследие вполне... Но пока, обращаясь к великому и непревзойдённому русскому педагогу, мы скажем: Ушинский велик, а мы – его должники». Эти слова, сказанные, повторим, век назад, сегодня приобретают особый смысл. Ибо сегодня мы вновь делаем ту же попытку, что и в истоке XX столетия, стараемся перейти из казарменной педагогики в мир национально-ориентированной педагогики [1].

Личность К.Д. Ушинского, стала эталоном Нравственности, Чести, социального и научного Долга учёного. Таков закон жизни. Гиганты всегда оставляют после себя простых смертных «одной крови» с ними. Таких людей после К.Д. Ушинского во все времена было немало среди российских педагогов. На их плечах стояла и стоит наша школа. Их усилиями двигалось и движется вперёд отечественное образование.

#### **Список литературы**

1. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б. П. Есипов,

Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.

2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Т. 10. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 132 с.

3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Дрофа, 2005. – 560 с.

4. Днепров Э. Д. Гражданские и мировоззренческие истоки творчества К. Д. Ушинского / Э. Д. Днепров // Проблемы современного образования. – 2014. – № 2. – URL: [//cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskie-i-mirovozzrencheskie-istoki-tvorchestva-k-d-ushinskogo](http://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskie-i-mirovozzrencheskie-istoki-tvorchestva-k-d-ushinskogo) (дата обращения 20.02.2023).

УДК: 159.923.2

**Ю.В. Диденко,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*uliadidenko16gmail.com*

Научный руководитель: **Ю.А. Кубатина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

## **ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ «Я-ОБРАЗА» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные теории и подходы отечественных психологов к пониманию «Я-образа» личности.

**Ключевые слова:** самосознание личности, самопознание, представление о себе, Я-концепция, «Я-образ».

В рамках исследований глубинных психологических структур и процессов личности в научной литературе появилась проблема изучения «образа Я» (при этом зачастую наряду с данным понятием использовались термины «Я-концепция» и «картина Я»). Мы в своей статье сделаем попытку обобщить подходы отечественных психологов к содержанию феномена «Я-образ» и дифференцировать его в ряду смежных понятий.

Основоположителем изучения феномена «Я-образ» принято считать зарубежного психолога У. Джемс, который и ввел это понятие в начале XX века. Несмотря на то, что проблема изучения «Я-образ» всегда являлась актуальной, ведь осознание себя определяет вектор личностного развития личности, только в 80-е годы XX века термин «Я-образ» стал предметом активного изучения в отечественной психологической науке. Изучению данного феномена были посвящены работы С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, В.В. Столина, Д.А. Ошанина, Е.Т. Соколовой, С.Р. Пантिलеева и др.

Анализ научных источников показывает, что, во-первых, проблема изучения образа Я неразрывна с проблемой самосознания личности, а, во-вторых, в отечественной психологии существуют различные подходы к содержанию понятия «Я-образ».

Так, например, М.И. Боришевский образ «Я» рассматривает как результат самопознания и эмоционально-ценностного отношения человека к себе [4].

Д.А. Леонтьев описывал «Я-образ» как процесс переживания человеком своей личности, в результате которого личность открывается сама себе, отвечая тем самым на вопрос «Кто Я?». В образе Я он обозначил пять граней: 1) телесное Я, то есть идентификация себя и своего тела; 2) социально-ролевое Я, то есть принятие своих социальных ролей и функций; 3) психологическое Я, то есть восприятие своих черт,

потребностей и мотивов; 4) экзистенциональное Я как точка отсчета любых представлений о себе; 5) смысловое Я, которое выражается в самоотношении – общем положительном или отрицательном отношении человека к самому себе [7].

В.В. Столин, как и Д.А. Леонтьев, считает, что «Я-образ» личности – это целостное образование, формирующееся в процессе классификаций своих внутренних образов, и предлагает рассматривать три стороны нашего Я: 1) физический «образ Я» (схема тела); 2) социальная идентичность (как результат стремления быть частью общества); 3) дифференцирующий «образ Я», т.е. знание о себе в сравнении с другими людьми (чувство собственной уникальности) [12].

Другие авторы (Е.Т. Соколова [11], И.С. Кон [5] и пр.) также интерпретировали «Я-образ» как интегративное образование, однако предлагали выделять несколько иные его компоненты: 1) когнитивный – образ своих качеств, возможностей, способностей, внешности и социальной значимости; 2) аффективный – самоотношение, то есть самоуважение, самолюбие, самоуничижение и т.д.; 3) поведенческий – достижение на практике мотивов, целей в соответствующих поведенческих актов.

Схожую точку зрения на структуру образа Я высказывает и Т.Г. Волкова, определяя «Я-образ» как социальную установку, представляющую систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов. Она считает, что в становлении образа Я участвуют три основных механизма: усвоение субъектом оценки его другими людьми, социальное сравнение с другими людьми и самоатрибуция [2].

Д.А. Ошанин в «Я-образе» помимо когнитивной составляющей выделил еще и операционную. «Когнитивный образ», по Д.А. Ошанину, является хранилищем сведений об объекте, с помощью которого выявляются потенциально полезные свойства объекта. «Оперативный образ» – идеальное специализированное отражение преобразуемого объекта, которое складывается по ходу выполнения конкретного процесса управления и подчинения задаче действия [9].

Следует отметить, что некоторые отечественные психологи считают синонимичным понятию «Я-образ» понятие «Я-концепция» (Е.Т. Соколова, И.С. Кон, В.В. Столин и др.), другие же – предлагают их разделять, считая что «Я-концепция» более широкое понятие, а «Я-образ» как представление о себе – это лишь когнитивный компонент «Я-концепция» (В.С. Агапов, Р.М. Грановская и др.). По мнению Т.С. Блохиной, главное различие данных феноменов состоит лишь в степени осознанности представлений о себе, т.е., по ее мнению, «Я-концепция» выступает как бы самосознанием (представление индивида о самом себе), а «Я-образ» – самопониманием (то, как человек описывает свою индивидуальность). Вопрос дифференциации понятий «Я-образ» и «Я-концепция» до сегодняшнего дня остается в психологии достаточно дискуссионным.

«Я-образ» – это итог длительного процесса развития личности. Он не заложен в нас при рождении, а представляет собой результат формирования собственно «Я» в процессе взросления. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал, что возникновение самосознания у ребенка начинается еще в процессе овладения произвольными движениями [10], а Л.С. Выготский говорил, что процесс формирования самосознания происходит в ролевой игре дошкольника [3]. А.Н. Леонтьев обозначил период формирования образа Я намного позже – в подростковом возрасте, когда у детей усиливается глубина восприятия окружающих его людей, а самосознание и рефлексия своего «Я» становится во главе развития психики [7].

То, что «Я-образ» непостоянен и подвергается изменениям в процессе жизнедеятельности, находит свое подтверждение и в работах А.В. Петровского, который считал, что в процессе жизни человек, сравнивая себя с другими и с самим собой, раскладывает свой «Я-образ» на: «реальное Я», «желаемое Я», «фантастическое Я», «представляемое Я» и «идеальное Я» [6].

Итак, «Я-образ» – сложный феномен, являющийся результатом работы самосознания личности и состоящий из набора характеристик, с помощью которых человек может

описать себя как индивидуальность, т.е. это определенная целостная система представлений личности о себе.

Современные отечественные психологи, предлагая свои точки зрения на данный феномен, продолжают исследования «Я-образа» личности, активно изучаются факторы влияния на его формирование и пр.

При этом, как показал проведенный нами анализ, в отечественной психологии термин «Я-образ» все еще остается достаточно неоднозначным, тем самым оставляя вопрос содержательного поля данного феномена открытым для дальнейших исследований.

#### **Список литературы**

1. Блохина, Т. С. Соотношение понятий «Я-концепция и «Образ Я» / Т. С. Блохина // Акмеология. – 2017. – №3 – С. 23–28.
2. Волкова, Т. Г. Психология самосознания: учебное пособие / Т. Г. Волкова. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 342 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка /Л. С. Выготский. – М. : Издательство Смысл, 2004 – 512 с.
4. Иващенко, А. В. Я-концепция личности в отечественной психологии: монография / А. В. Иващенко, В. С. Агапов, И. В. Барышникова. – М. : МГСА, 2000. – 153 с.
5. Кон, И. С. В поисках себя: личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2009. – 283 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
8. Ошанин, Д. А. Предметное действие и оперативный образ : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Д. А. Ошанин; АПН НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1973. – 42 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
10. Соколова, Е. Т. Психотерапия. Теория и практика / Е. Т. Соколова. – М. : Академия, 2010. – 368 с.
11. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Просвещение, 1983. – 288 с.

УДК 373.2.016:81-028.31-056.264

**К.В. Донцова,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*karina010590@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.А. Кравчишина,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.



**Ключевые слова:** грамматический строй речи, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи III уровня.

Важнейшим условием полноценного речевого и психического развития ребенка дошкольного возраста является формирование грамматического компонента речевой системы, ведь язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей, в развитии других психических процессов – памяти, восприятия, эмоций, воли. Трудности при формировании грамматических конструкций, впоследствии усложняют процесс обучения детей в школе.

Ряд исследователей (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева.) отмечает, что именно у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, нежели овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [1, с. 70].

Анализ научной литературы показал, что вопрос общего недоразвития речи с точки зрения причинности и механизмов изучался многими исследователями (Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, В.Н. Тищенко, Т.Б. Филичева и др.). В свою очередь, характеристикой формирования грамматического строя речи у данной категории детей занимались такие ученые, как: А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.И. Попова, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др.

Выяснено, что проблема формирования грамматического строя речи у детей с ОНР занимает одно из основных направлений в современной логопедии. Поэтому важным является своевременное выявление и устранение нарушений грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Анализируя специальную литературу, ученые рассматривая грамматическую сторону речи дошкольников с ОНР III уровня, акцентируют внимание на том, что несмотря на то, что устная речь детей дошкольного возраста с ОНР III уровня сравнительно развернута и больше для бытового уровня, однако в грамматической системе речи выявляются некоторые особенности на морфологическом и синтаксическом уровнях. Значительные пробелы в ходе речевого общения почти не проявляются. Но если создать для таких детей условия, в которых необходимо использовать те или иные слова, грамматические категории и синтаксические конструкции, нарушения в речевом развитии становятся более заметными [3, с. 46].

Необходимые в повседневном общении грамматические формы, категории и синтаксические конструкции такие как: род, число, падеж существительных и прилагательных, форма числа, личности и времени глаголов, согласование и управление, простые и сложные предложения), используются преимущественно правильно, но при усложнении задач и при необходимости выразить малознакомые отношения – аграмматизмы становятся заметнее [2, с. 106].

Существующие методики выявления недостатков в формировании грамматического строения речи направлены, как правило, на констатацию отклонений в усвоении названной стороны речи. Содержание логопедического обследования сводится, в основном, к установлению усвоенных ребенком морфологических категорий (числа, рода, падежа и т.п.) и определению типа выявленных ошибок (отсутствие окончаний, их смешению), а также фиксации отклонений в усвоении структуры предложений, относящихся к различным синтаксическим типам конструкций. Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, отсутствии сложноподчиненных конструкций [4, с. 140].

Следует обратить внимание и на утверждение Р.Е. Левиной о том, что характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи: усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде; овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которые осуществляются у детей с ОНР более замедленными темпами [2, с. 105].

Таким образом, проанализировав различные научные подходы, можем выделить такие особенности формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня: у данной категории детей наблюдаются стойкие отклонения в усвоении и применении грамматических средств речи. Импрессивный аграмматизм проявляется в недопонимании морфологической структуры слова. Проявляются трудности в понимании сложных логико-грамматических конструкций, выражающих причинно-следственные и временно-пространственные отношения. В экспрессивной речи такие дети часто допускают ошибки в процессе грамматических изменений слов и их сочетаний в предложении. Характерны ошибки при словоизменении, согласовании прилагательных, числительных с существительными в роде, падеже, числе. Существуют ошибки при использовании простых и сложных предлогов. Детям присущи стойкие ошибки в словообразовании. Наблюдаются затруднения в образовании существительных с помощью суффиксов (козлята – козючата; мисочка – миситочка; дверца – дверочки); использование приставочных глаголов (зашивает, пришивает – шьет; перебегает, переходит – уходит); образовании прилагательных от существительных (глиняная посуда – глиновы́й, глины́й посуда; стеклянная ваза – ская́я ваза). Нередко дети не могут подобрать однокоренные слова, часто не понимают поставленной задачи [4, с. 145].

Также недостатки в использовании лексики, грамматики, звукопроизношения ярко проявляются в различных формах монологической речи: изложении, составлении рассказа по рисунку или серии рисунков, по собственному опыту, рассказам-описаниям. Дети понимают логическую последовательность, но только перечисляют действия при составлении рассказов по серии рисунков. При переводе пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц, иногда изменяют логическую последовательность событий. Рассказ-описание мало доступно детям, перечисляются отдельные предметы и их части. Дети, как правило, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Часть детей может только отвечать на вопросы [1, с. 125].

В ходе проведенного анализа прослеживается вывод о том, что в наше время часто встречается проблема нарушения грамматического строя речи у детей с ОНР, которая обусловлена недоразвитием у данной категории детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование. Несмотря на это, решение указанной проблемы возможно при наличии инструментального обеспечения оценивания грамматического строя речи и способов коррекционно-педагогического воздействия.

#### **Список литературы**

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : [книга для логопедов: учебное пособие] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 316 с.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во «Аркти», 2005. – С. 105–115.
3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
4. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной – 3-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.

**В. Ю. Дудина,**  
студент 5 курса направления подготовки  
44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»,  
Профиль: «Начальное образование. Английский язык»  
ОП «Стахановский педагогический колледж»  
Луганского государственного педагогического университета),  
г. Стаханов  
*liashenkona270185@mail.ru*

Научный руководитель: **Н.А. Ляшенко,**  
старший преподаватель предметно-цикловой комиссии  
филологических дисциплин

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения детей разных возрастных групп английскому языку посредством информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, иностранный язык

Целый ряд исследователей и педагогов отмечают положительный эффект раннего обучения иностранным языкам в процессе формирования интеллектуального развития ребенка, особенно развития абстрактного мышления и воображения. Кроме того, авторы указывают на благотворное влияние обучения на улучшение памяти и устойчивости внимания, рефлексии у учащихся начальной школы [1, с. 57].

Актуальной проблемой современной методики обучения иностранному языку является стремление всего образовательного процесса активизировать самостоятельную и активную работу учащихся, а также создать необходимые условия для их самовыражения и саморазвития. Главную роль здесь играет воображение, которое напрямую оказывает влияние на творческую активность ребенка [3, с.15].

М.Ю. Сафронова условно выделяет три периода изучения иностранного языка на раннем этапе.

Первый период – обучение языку с самого рождения [2, с. 16]. В этот период особое внимание следует уделять развитию фонематического слуха ребенка. Когда ребёнок научится слушать слова, незнакомые ему, он научится их произносить [2, с. 231].

Период второй – возраст 3–5 лет. Современные психологи и педагоги отмечают, что изучение иностранного языка следует начинать только после того, как будет освоен родной язык. Дети, изучающие иностранный язык параллельно с родным, могут начать говорить позднее, чем их сверстники, что приведёт к большому количеству ошибок в речи при построении фраз, так как грань между грамматикой родного языка и грамматикой иностранного для ребенка будет неясна [2, с. 19].

Согласно рекомендациям журнала «Иностранные языки в школе», обучение иностранному языку следует начинать в возрасте 3–6 лет, т.к. система родного языка уже вполне освоена ребенком [3, с 55–54].

Период третий – возраст 5-6 лет. В этом возрасте у учащихся уже сформировано сознательное восприятие, устойчивое внимание, логическое мышление, навыки самоконтроля, умение слушать педагога и понимать учебные задачи [6, с. 57].

Однако, по мнению преподавателя английского языка А. Соболева, автора сайта «Изучение и преподавание иностранных языков», начинать обучение детей иностранному языку следует не ранее второго-третьего класса общеобразовательной школы. А. Соболев

утверждает, что только ко второму классу становится понятно, насколько ребенок привык и готов к школе, т.к. изучение иностранного языка приводит к дополнительной нагрузке на ребенка [3, с. 97]. Таким образом, раннее обучение детей иностранному языку наиболее логично начинать в возрасте 5 – 6 лет, начиная с подражательного характера работы и лексического подхода, постепенно подключая коммуникативный [2, с. 87].

Использование компьютерных технологий играет особую роль в структурировании и схематизации изучаемого материала. У ребенка, в ходе работы на компьютере, возникают новые ассоциации с изучаемой дисциплиной [6]. Положительная эмоциональная окраска хода игры также имеет значение.

Методисты подготовили ряд советов и рекомендаций для совместной работы с ребенком за компьютером:

- совместное использование изображения, звука и текста помогает быстрее усваивать материал;

- одно и то же задание лучше выполнять несколько раз до тех пор, пока оно не получится [4, с. 64];

- каждый ребенок имеет свой уровень и свой темп усвоения новых навыков, знаний и умений;

- дети чувствуют свободу в принятии решений и выборе роли, не стесняются быть иными, чем в жизни, справляются со своими страхами;

- компьютерное обучение можно считать альтернативой заучиванию наизусть, оно позволяет расширить изучаемый материал, активировать интеллектуальные процессы учащихся [4, с. 19].

Возможности взаимодействия детей с компьютером:

В 3 года ребенка можно научить пользоваться мышкой, обнаруживать на экране символы, по которым можно «кликнуть», отвечать на вопросы, требующие однозначных ответов «да» и «нет». Можно попросить ребёнка что-то сказать или спеть, выбрать и поместить на картинку смайлик, нарисовать примитивные линии, найти цвет.

В 4 года ребенок может поместить компакт-диск в драйв, запустить программу с рабочего стола, «кликать» на изображение и переместить символы на экране, начинать и заканчивать игру после того, как выполнены все указания, пользоваться символами, цифрами, буквами. Можно обучать ребёнка рисовать при помощи рисовальной программы.

В 5 лет ребенок сумеет включить и выключить компьютер, выбрать программу и от начала до конца поработать с ней, выбрать и вписать имя пользователя и пароль, научиться пользоваться готовыми трафаретами для написания карточек и приглашений, выполнять задания на решение задач и запоминание, распечатывать результат своей деятельности на принтере.

В 6 лет ребенок может использовать обучающие программы, принимать участие в совместной с партнером игре, набирать текст и добавлять к нему иллюстрации, менять фон, выполнять простое редактирование своего текста, сохранять работу на электронном носителе.

В возрасте 7–8 лет ребенок может пользоваться электронной почтой, искать информацию онлайн, вести иллюстрированный дневник, решать математические задачи, менять размеры и тип шрифта, пользоваться цифровой камерой [5, с. 37–38].

Задача учителя – придумывать для детей такие задания, выполнять которые нужно было бы целой командой (всей группой или составом в 3–5 человек), распределяя обязанности [3, с. 73]. Например, сохранив в компьютере цифровые фотографии и рисунки, написать к ним тексты и выпустить свою газету; вступить в переписку с другой группой и собрать подшивку писем; завести таблицы записи погоды, посещаемости, успеваемости, происходящих событий, дней рождения и т. п., за которые отвечают разные дети.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 1136 с.

2. Гез, Н. И. Методика преподавания иностранных языков / Н. И. Гез. – М. : Просвещение, 1982. – 156 с.
3. Голубева, Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку / Т. И. Голубева. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 102 с.
4. Ефременко, А. В. Применение информационных технологий / А. В. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – №8. – С. 18–21.
5. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранному языку / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2000. – 116 с.
6. Альбрехт, К. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка [Электронный ресурс] / К. Н. Альбрехт // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2010. – № 05. – URL: <http://infed.ru/articles/45/> (дата обращения 08.02.2023).

УДК 371.134: 378.147

**А.А. Дунаева,**  
студент 5 курса направления подготовки  
44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»,  
Профиль: «Дошкольное образование. Логопедия»,  
ОП «Стахановский педагогический колледж»  
Луганского государственного педагогического университета,  
г. Стаханов  
*dunaeva8300@bk.ru*

Научный руководитель: **Е.В. Янко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования дидактических сказок в работе по нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание; дидактическая сказка; дети дошкольного возраста.

Проблема нравственного воспитания дошкольников всегда была значимой в педагогике. В последнее время это стало еще более актуальным в связи с кризисом социальных и моральных ценностей, который по своей сути является кризисом мировоззрения и человеческого сознания. Педагогу важно сформировать у каждого ребенка способность самостоятельно определять и направлять свое поведение среди людей. Ведь нормы морали являются не врожденными, а приобретенными на практике взаимоотношений с другими людьми и зависят от среды, в которой живет человек [1, с. 54].

Целью статьи является рассмотрение дидактической сказки как средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Нравственное воспитание начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всей жизни человека. Поэтому одной из важных задач современного образования является оптимизация процесса нравственного развития подрастающего поколения, усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание нравственных качеств ребенка, формирование умения правильно оценивать свои поступки и действия сверстников.

Анализ научной литературы показывает, что проблема нравственного воспитания детей была предметом пристального внимания многих известных классиков зарубежной и российской педагогики: Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие. В то же время имеющийся материал по проблеме формирования и развития морали необходимо интерпретировать с точки зрения современных социально-экономических преобразований, происходящих в обществе. Принимая во внимание современную нормативную базу, можно предположить, что нравственное воспитание старших дошкольников может осуществляться в значительной степени за счет использования одного из самых мощных художественных средств в практической работе – дидактической сказки.

Дидактические сказки, как отмечает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, «являются продуктом нашего времени». Это сказки, которые придумывают учителя, чтобы создать положительную мотивацию для процесса обучения. Эта категория сказок предназначена для передачи дидактического материала, а также образовательных заданий и инструкций в доступной метафорической форме.

Дидактическая сказка – самая простая и ненавязчивая, которая чаще всего используется в работе с детьми дошкольного возраста. Цель дидактической сказки – передать ребенку новые знания, навыки и умения. Дидактическая сказка – эффективное средство эмоционально-образного подкрепления познавательных интересов на интегрированных занятиях, в которых главным является не сюжет, а одухотворение определенных свойств, фактов, средств выразительности предметов. Дидактические сказки могут раскрыть смысл и важность определенных знаний для ребенка [3, с. 240].

Дидактические сказки побуждают детей к осознанию действий, явлений, ситуаций нравственного характера. Сказка не дает прямых указаний детям (например, «Слушайся своих родителей», «Уважай старших», «Не выходи из дома без разрешения»), но в ее содержании всегда содержится урок, который они постоянно воспринимают. С помощью дидактической сказки учитель имеет возможность на определенных примерах показать, что содержат в себе такие понятия, как «дружба», «мужество», «честность», «отвага», «справедливость», «доброта» и т. д. Сказки вселяют уверенность в торжестве истины, в победе добра над злом. Как правило, страдания положительного героя и его друзей преходящи, временны, за ними обычно приходит радость, и эта радость – результат борьбы, результат совместных усилий. Восприятие ярких образных сказок, описания взаимоотношений персонажей, их действий в различных ситуациях, положительных и отрицательных поступков героев и других персонажей оказывают влияние на эмоциональное состояние старших дошкольников и имеют большое воспитательное значение [2, с. 298].

Для того чтобы дидактическая сказка оставалась сказкой, а не превращалась только в усвоение знаний и умений, она обязательно должна состоять из плана игры, т.е. ситуации, в которую вводят ребенка, и которую он воспринимает как интересную. Идея сказки должна учитывать индивидуальные потребности и склонности детей, а также особенности их возраста. И, наконец, самая важная особенность дидактической сказки – это набор правил, которые доводят до сознания детей идею сказки, действия и учебную задачу [3, с. 240].

Л.Д. Короткова предлагает следующий алгоритм работы с дидактической сказкой:

1. Прочтение и анализ сказки вместе с детьми.
2. Выстраивание целей дальнейшей работы с детьми.
3. Пошаговое планирование работы.
4. Результат работы с дидактической сказкой в виде выставок поделок, рисунков, результатов собственного сочинения, перформансов и т.д.

Сказка учит, воспитывает, предостерегает, поучает, поощряет активность и даже лечит. Другими словами, потенциал сказки гораздо богаче, чем ее художественное и

образное значение. Сказка – одно из важнейших нравственно-педагогических средств формирования личности.

Добрые и злые герои живут в сказочном мире, взаимодействуют друг с другом, при этом они не говорят ребенку – делай как я или, наоборот, – не делай. Ребенок эмоционально сживается с любимыми героями и видит, и начинает понимать, что такое добро и зло, хорошо и плохо.

Какие нравственные качества воспитывает дидактическая сказка в ребенке?

Перечислять можно долго, потому что сколько сказок, столько и поучений. Сказка восхваляет доброту, мужество, остроумие, трудолюбие и осуждает хвастовство, высокомерие, наивность; сказка учит уважению к родителям, семье, учит быть щедрым, настойчивым, честным, сильным, мудрым и осуждает лень, глупость, жадность, жестокость, ложь.

Сказка близка мироощущению ребенка, потому что у него эмоциональное и чувственное восприятие мира. Он все еще не понимает логики рассуждений взрослых. И сказка не учит напрямую. В нем есть только волшебные образы, которыми ребенок наслаждается, определяя свои симпатии [4, с. 25].

Таким образом, значение дидактических сказок заключается в том, что они формируют нравственные представления, развивают положительное отношение к нравственным поступкам сказочных персонажей произведений, нравственным явлениям окружающей действительности и нормам поведения. Конечная цель, к которой должен стремиться учитель в процессе воспроизведения дидактических сказок, – это формирование гуманной личности, таких основополагающих качеств, как чувство справедливости, ответственность, доброта, готовность помочь любому, кто в этом нуждается.

#### Список литературы

1. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие / Р. С. Буре. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 54 с.
2. Гриценко З. А. Ты детям сказку Расскажи... / З. А. Гриценко – М. : Линка-Пресс, 2003. – 298 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2010. – 240 с.
4. Короткова, Л. Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Короткова. – М., 2008. – 25 с.

УДК 37.014.54:339.137.2:339.138

**А.М. Дьяченко,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*alina.degtiareva@bk.ru*

Научный руководитель: **А.С. Белых,**  
доктор педагогических наук, профессор

### **БРЕНД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье мы рассмотрим сущность бренда образовательного учреждения, его составляющие и особенности его формирования.

**Ключевые слова:** бренд, образовательная организация, конкурентоспособность, маркетинг.

В последние годы конкуренция на рынке образовательных услуг ускорилась. На рынке образовательных услуг появляется все больше негосударственных вузов, которые не могут рассчитывать на большую государственную поддержку, поэтому они прибегают к продвижению, поддерживая высокое качество услуг, разрабатывая новые образовательные программы, способные привлечь внимание потенциальных студентов.

Образование – это товар, спрос на который в современном мире трудно переоценить. Многие современные развитые страны уже начали называть «информационным обществом», в котором образование занимает одно из ведущих мест [1]. Университеты и школы начали активно использовать инструменты маркетингового продвижения, такие как реклама, связи с общественностью и другие мероприятия. Теперь пришло время обратиться к брендингу.

В то время как многие из старейших вузов уже создали свои бренды на протяжении многих лет, сохраняя высокое качество услуг, на рынке также много новых участников, для которых создание бренда является ключевым фактором сохранения конкурентоспособности.

Подходы к определению бренда вуза. Рынок образовательных услуг, как и многие другие рынки, переживает растущую глобализацию и международную конкуренцию в сфере высшего образования, а также активную позицию правительств и фокус на повышении инновационного потенциала вузов [2].

Поэтому в настоящее время образовательные учреждения вступают в стадию конкуренции за предоставление потребителям не образования, а бренда.

Бренд образовательного учреждения – это не только товарный знак, состоящий из названия, графического изображения (логотипа) и звукового обозначения образовательного учреждения или продукции и образовательных услуг [3].

Данное определение бренда образовательного учреждения используется некоторыми исследователями.

Таким образом, сила бренда заключается в наличии устойчивой группы лоялистов, потребителей, у которых есть ожидания, связанные с качеством конкретного товара или услуги.

Бренд университета как элемент конкурентоспособности. Настоящий образовательный брендинг необходим, когда существует тонкая или воображаемая разница между образовательными услугами и самим учебным заведением. Потребители не успевают следить за тенденциями рынка труда и часто не имеют достаточно информации для принятия собственного решения о выборе того или иного учебного заведения. В таких ситуациях брендинг подобен «спасательному кругу», который прикрепляет к каждому учебному заведению простое и понятное послание.

Процесс создания бренда сложен, а цена ошибки может быть астрономической.

Поэтому многие крупные университеты и университетские комплексы предпочитают не заниматься этим самостоятельно, а доверить создание брендов специализированным в своей области компаниям. Однако в нашей стране такие услуги пока недоступны, поскольку бренд учебного заведения очень специфичен, учебные заведения редко имеют достаточно средств для выполнения таких контрактов, а высокая роль государственного регулирования в отрасли делает риск такой деятельности очень высоким для специалистов по развитию брендов.

Поэтому в настоящее время большинство российских образовательных брендов либо созданы самими образовательными учреждениями, либо сложились исторически в процессе поддержания высокого качества образовательных услуг на протяжении всей истории учреждения.



Известные коммерческие бренды имеют несколько отличительных черт, некоторые из них можно применить и к образовательным брендам:

1. Последовательность в выполнении своих обещаний. Выполнение своих обязательств требует непоколебимой позиции, которая не меняется даже в погоне за краткосрочной выгодой.

2. Четкое позиционирование. Компании, которые лидируют со своим брендом, четко формулируют детали своего продукта и запечатлевают его в сознании потребителей.

3. Согласование внутренних и внешних обещаний бренда.

4. Способность оставаться актуальным. Следует отметить, что бренд образовательного учреждения является очень надежным, так как если он уже разработан, то очень сложно будет поколебать мнение потребителей о деятельности данного образовательного учреждения [4].

Бренд высшего учреждения состоит из множества различных элементов, все из которых влияют на решения потребителей. При создании или поддержании бренда очень важно выбрать целевую аудиторию, наиболее значимые для нее атрибуты и ценности, не ошибиться в реагировании на ожидания потребителей и превращении этих ожиданий в реальность.

Бренд упрощает процедуру выбора учебного заведения для абитуриентов, отличает вуз и его образовательные продукты от конкурирующих вузов, облегчает открытие новых образовательных программ или курсов, дополнительных образовательных программ, существует ряд преимуществ бренда, которые можно отнести к бренду учебного заведения. В условиях конкуренции бренд высшего учебного заведения становится инструментом продвижения услуг на рынке и регулирования экономических отношений, инструментом развития демократических основ общества, инструментом влияния вузовского сообщества на выбор и реализацию государственных решений [5].

**Заключение.** Таким образом, мы можем сделать вывод, что бренды приносят много пользы образовательным учреждениям, причем не обязательно новым участникам рынка, но и вузам с уже сложившимся имиджем.

Бренды большинства крупных вузов сегодня создавались очень долго, многим брендам потребовалось более 100 лет, чтобы стать узнаваемыми сегодня. Однако даже успешным брендам необходимо поддерживать правильный имидж бренда, чтобы найти отклик у потребителей.

#### Список литературы

1. Абаев, А. Л. Международный маркетинг. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Л. Абаев, В. А. Алексунин. – М. : Юрайт, 2017. – 362 с.

2. Аكوпова, Е. С. Бренд как составная часть информационного контура вуза / Е. С. Аكوпова, В. В. Ванюшкина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 10. – С. 143–145.

3. Аюпова, В. К. Функциональный алгоритм управления брендом образовательных услуг [Электронный ресурс] / В. К. Аюпова. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/en/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11968-c112-008> (дата обращения 12.03.2023).

4. Бренды и брендинг / Р. Клифтон, Дж. Симмонз [и др.]; пер. с англ. А. Ижорский. – М. : Олимп-Бизнес, 2008. – 328 с.

5. Грошев, И. В. Вуз как объект брендинга / И. В. Грошев, В. М. Юрьев // Высшее образование в России. – М. : «Лири», 2010. – № 1. – С. 23–29.

**Е.Л. Дюмина,**  
студент 5 курса направления подготовки  
44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»,  
Профиль: «Дошкольное образование. Логопедия»  
ОП «Стахановский педагогический колледж»  
Луганского государственного педагогического университета),  
г. Стаханов  
*lenaduminaelena@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.В. Янко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ ПРИ ВОСПИТАНИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КУЛЬТУРНО- ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования малых фольклорных форм при воспитании детей младшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** малый фольклорный жанр, формирование культурно-гигиенических навыков, дети дошкольного возраста.

«Здоровье детей – богатство нации». Этот тезис не утрачивает своей актуальности во все времена. Проблема формирования здорового образа жизни у детей актуальна в современном обществе, о чем свидетельствуют психолого-педагогические исследования Н.М. Амосова, Я.А. Коменского, Г.С. Шаталовой и др. По мнению Г.М. Коджаспировой, здоровье – это «естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений; состояние полного телесного, душевного и социального благополучия, наличие у человека достаточного количества энергии, энтузиазма и настроения для выполнения или завершения дела» [1, с. 90].

Великий педагог Я.А. Коменский (1592-1670 гг.), положивший начало развитию научной педагогики, уделял большое внимание воспитанию детей дошкольного возраста.

Я.А. Коменский призывал тщательно заботиться о здоровье, гигиене и физическом развитии детей. Он писал – «Детям должны быть созданы условия для физического развития. Не следует без нужды ограничивать их подвижность, а наоборот развивать у них навыки, держать голову, сидеть, брать, сгибать, свёртывать, складывать и т.п. Овладение этими культурно-гигиеническими навыками и умениями должно непрерывно происходить в форме игры, она – основное средство развития детей».

Проблемами воспитания культурно-гигиенических навыков детей занимались такие отечественные детские психологи и исследователи как Ю.А. Афонькина, Н.Ф. Виноградова, Л.М. Гурович, Г.М. Лямина, В.И. Логинова, С.В. Петерина, М.А. Саморукова, Г.А. Урунтаева и др. В работах этих авторов отражены данные о некоторых закономерностях гигиенического развития дошкольников, даются конкретные рекомендации по организации условий для их формирования, предлагаются эффективные педагогические приемы.

Формирование культурно-гигиенических навыков – процесс длительный, в связи с этим одни и те же задачи могут многократно повторяться. Воспитание навыков осуществляется приемами прямого воздействия, упражнения, т.е. путем научения, приучения, поэтому воспитание культурно-гигиенических навыков необходимо планировать в режиме дня. Огромное значение режиму дня придавал выдающийся педагог

А.С. Макаренко. Он считал, что режим – это средство воспитания, правильный режим должен отмечаться определённой точностью и не допускать исключений.

Вместе с тем оно включает важную задачу – воспитание культуры поведения. Забота о здоровье детей, их физическом развитии начинается с воспитания у них любви к чистоте, опрятности, порядку. «Одна из важнейших задач детского сада, писала Н.К. Крупская – привить ребятам навыки, укрепляющие их здоровье. С раннего возраста надо учить ребят мыть руки перед едой, есть из отдельной тарелки, ходить чистыми, стричь волосы, вытряхивать одежду, не пить сырой воды, вовремя есть, вовремя спать, быть больше на свежем воздухе и так далее» [1, с. 58].

По мнению педагога З.А. Гриценко, изучавшего влияние фольклора на развитие ребенка, народные произведения не имеют канонического текста, поэтому в каждую потешку или песенку можно внести что-то свое, созданное для данного ребенка в нужной ситуации. Практика показывает, что каждому малышу хочется услышать то, что придумано именно для него, это сближает воспитателя и малыша в период обучения культурно-гигиеническим навыкам и делает его более благоприятным.

Фольклор может решить многие педагогические задачи, обогащает социально-игровой опыт детей, способствует развитию их фантазии. То, что заложено в детстве, будет питать человека на протяжении всей его жизни. Поэтому так важно окружить детей теплом и наполнить их детство настоящими сокровищами народной мудрости.

«Методические приёмы, которые использует педагог, необходимо менять, а условия должны быть постоянными», – считают Р.С. Буре и А.Ф. Островская.

Особая роль в воспитании культурно-гигиенических навыков принадлежит игровым приемам. Используя их, воспитатель закрепляет у детей навыки, которые вырабатываются в повседневной жизни. И поэтому именно игре отводится главная роль в воспитании культурно-гигиенических навыков у детей. Поэтому педагоги часто используют такие игровые формы как: *дидактические игры, игры-упражнения, игры-занятия*.

Формирование культурно-гигиенических навыков осуществляется под руководством взрослых-родителей, воспитателя. Использование взрослым в процессе игр и занятий по привитию социально-значимых культурно-гигиенических навыков малых фольклорных форм делает процесс формирования моторных навыков проще, вводит ребёнка в воображаемую игровую ситуацию и закрепляет их.

Во всех группах широко применяются такие приемы, как похвала, одобрение, поощрение, педагогическая оценка. Всегда имеет значение своевременность похвалы, но не следует этим злоупотреблять. Выполнение требований взрослых должно стать для детей нормой поведения, их потребностью.

Детский фольклор представляет собой специфическую область народного творчества, которая объединяет взрослых и детей, в игровых, словесных формах отражает опыт предшествующих поколений, который находит свое отражение, понимание и принятие каждым ребенком и в современное время [3, с. 88].

Фольклорное произведение, рассчитанное на обращение к ребенку по имени, помогает малышу «открыть» себя, делает его соучастником действия, утверждает его личность, уважение к нему, признание уникальности и неповторимости [2].

Детский фольклор является одним из универсальных педагогических способов для формирования у детей младшего дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков. Фольклор помогает сделать жизнь ребенка интересной, запоминающейся, создает у детей не только хорошее настроение, но и формирует положительное отношение к выполнению культурно-гигиенических навыков [4].

Таким образом, ценность фольклорных произведений заключается в том, что с их помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт. Отечественные педагоги считали сказки, потешки, песни незаменимым средством пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности. И действительно, ласковый говорок прибауток, потешек вызывает радость не только у

ребенка, но и у взрослого, использующего образный язык народного поэтического творчества.

### Список литературы

1. Алексеева, М. М. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учебное пособие для высших и средних педагогических учебных заведений / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 553 с.

2. Аникин, В. П. К мудрости ступенька: о русских песнях, сказках, поговорах, загадках, народном языке : очерки / В. П. Аникин; худож. А. Бисти. – М. : Детская литература, 1982. – 96 с.

3. Аникин, В. П. Русские народные поговорки, пословицы, загадки и детский фольклор [Текст] : пособие для учителя : [исследование и тексты] / В. П. Аникин. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 240 с.

4. Виноградов, Г. С. Детский фольклор и быт: Программа наблюдений / Г. С. Виноградов. – Иркутск : 1-я гостиполит., 1925. – 84 с.

УДК 373.2.015.31 : 808.1

**Ю.Ю. Емельянова,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».

Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск

*bu0262810@gmail.com*

Научный руководитель: **Л.В. Дзюба,**  
кандидат педагогических наук

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассмотрены возможности использования художественной литературы для нравственного воспитания старших дошкольников; представлены требования к ее отбору.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, художественная литература, старшие дошкольники.

В последнее время в современном обществе стал очень остро ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, в выборе жизненных ценностей материальные ценности стали преобладать над духовными, все реже встречаются проявления корректного и конструктивного социального поведения. Поэтому одной из наиболее актуальных задач нашего времени является необходимость своевременного нравственного воспитания, планка которого, к сожалению, постоянно опускается. Очевидно, что такое состояние в наибольшей мере оказывает влияние на членов общества, чье нравственное воспитание находится еще в процессе своего становления. В первую очередь это касается подрастающего поколения.

Дошкольный возраст является самоценным периодом, когда происходит активное развитие душевных и телесных сил ребенка, приобретаются первичные знания об окружающем мире, происходит процесс нравственного самоопределения и становления самосознания, усваиваются установленные в обществе образцы поведения, нравственные ценности. Однако на пути нравственного становления личности дошкольника нередко

встречаются многочисленные препятствия, которые приводят к отклонениям в нравственном воспитании.

В ряде психолого-педагогических исследований: Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Р.Р. Калининой, М.В. Корепановой, С.А. Курносовой, А.А. Люблинской, Н.В. Мельниковой, Р.В. Овчаровой, Н.Н. Поддьякова, Г.А. Урунтаевой, Д.Б. Эльконина и др. поднимались проблемы содержания, динамики и компонентов нравственной сферы детей дошкольного возраста.

Учитывая важность нравственного воспитания детей дошкольного возраста, педагог в дошкольной образовательной организации должен находить наиболее эффективные средства обогащения нравственного опыта ребенка в процессе вхождения его в мир людей и мир культуры. Одним из таких средств выступает художественная литература, способная окрылить ребенка, вызвать у него желание стать лучше, сделать что-то хорошее, воздействовать не только на его сознание, но и на чувства, поступки.

Свое знакомство с художественными произведениями (потешки, прибаутки, народные сказки и др.) ребенок начинает с момента своего рождения, поэтому именно с этого времени с помощью художественной литературы начинается обогащение его эмоционального опыта, ведь в любом произведении отражаются этические черты народа, позволяющие эффективно влиять на становление нравственного сознания ребенка. Художественная литература, воздействуя одновременно на ум и сердце, оказывает неопределимое влияние на личность дошкольника: расширяет его представления об окружающем, воспитывает нравственные чувства, развивает эстетическое восприятие, приобщает к миру человеческих взаимоотношений, побуждает к добрым поступкам.

В дошкольной образовательной организации знакомство и приобщение детей к художественным произведениям начинается с младшего дошкольного возраста, но на каждом возрастном этапе педагогам все же приходится решать ряд специфических задач.

Так, Т.Г. Ханова утверждает, что использование художественных произведений для младших дошкольников должно учитывать их возрастные способности, в частности, не способность данной категории детей воспринимать сложную информацию, отсутствие у них достаточного объема знаний об окружающем мире и т.д. [4, с. 31].

Дети среднего и старшего дошкольного возраста уже могут фиксировать свое внимание не только на содержании художественных произведений, но и выделяют события, отражающиеся в произведении, характеризуют героев и присущие им нравственные качества. По мнению А.В. Запорожца, дошкольник должен уметь эмоционально воспринимать поступки литературных героев, тем самым постепенно овладевать своеобразным набором эталонов добрых поступков [2, с. 119].

Помимо развития нравственных чувств, произведения художественной литературы, как отмечала Е.А. Флерица, способствуют развитию речи, обогащают словарный запас, раскрывают словесные характеристики образа, что позволяет дошкольникам освоить нормы родного языка и на их основе формировать культуру общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми как одну из составляющих нравственного воспитания [3, с. 27].

В настоящее время перед педагогами дошкольных образовательных организаций стоит проблема грамотного отбора художественных произведений для формирования круга детского чтения. Ряд исследователей (Л.М. Гурович, О.И. Соловьева, Н.С. Карпинская и др.) считают, что отбор книг для детей необходимо осуществлять с учетом особенностей развития их внимания, мышления, памяти, круга интересов.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования Луганской Народной Республики также отражены задачи ознакомления дошкольников с художественной литературой, которые включают два основных направления: 1) речевое развитие, которое включает знакомство с книгами, обучение пониманию текстов различных жанров детской литературы; 2) художественно-эстетическое развитие, которое предполагает развитие восприятия произведений и фольклора, формирование нравственно ценных качеств [1].

Учитывая вышеуказанные задачи, нами были определены общие требования к отбору произведений художественной литературы для детей.

Во-первых, в художественных произведениях для детей должны быть отражены педагогические, психологические и литературоведческие принципы. Так, педагогический принцип характеризует воспитательную ценность произведения, его доступность и занимательность. Психологический принцип учитывает соответствие произведения возрастным особенностям детей, его способность расширять социальный опыт детей, объем памяти, развивать концентрацию, переключение внимания и пр. Литературоведческий принцип предполагает знакомство с теми видами и жанрами литературы, которые доступны для детей дошкольного возраста.

Во-вторых, при отборе художественных произведений следует уделять внимание их содержанию, которое должно побуждать ребенка к активному и самостоятельному его воспроизведению в различных видах игровой деятельности.

В-третьих, немаловажным требованием отбора является учет половых различий дошкольников. Например, девочкам больше нравятся произведения о женском предназначении, ведении домашнего хозяйства, поведении в обществе, а мальчикам интересна тематика о сильных и мужественных героях.

В-четвертых, при отборе художественных произведений следует учитывать сезонный фактор актуальности ознакомления с ними детей.

Таким образом, художественная литература, несомненно, выступает одним из эффективных средств, воздействующих на эмоции, мысли, сознание детей, формируя при этом у них нравственные чувства, качества и навыки поведения как одни из важнейших составляющих нравственной сферы детей дошкольного возраста.

#### **Список литературы**

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения 27.02.2023).

2. Дубовис, Д. М. Вопросы художественного восприятия в трудах А.В. Запорожца (К 80-летию со дня рождения) / Д. М. Дубовис, К. Е. Хоменко. – Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С. 117–123.

3. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1961. – 333 с.

4. Ханова, Т. Г. Современное дошкольное детство: проблемы и перспективы: по материалам региональной научно-практической конференции / Т. Г. Ханова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 2 (10). – С. 28–35.

УДК 373.2-056.264

**А.А. Жукова,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*nastyia\_logoped@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности речи детей дошкольного возраста с моторной алалией.

**Ключевые слова:** дети, дошкольный возраст, моторная алалия.

Полноценное развитие детей дошкольного возраста невозможно без развития правильной речи. Речь – это важный показатель их готовности к освоению школьной программы. Однако в настоящее время отмечается увеличение числа детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами. Одним из наиболее тяжелых нарушений речи данного возраста является алалия.

Алалия – это отсутствие или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [5, с. 8].

Алалия проявляется в стойком недоразвитии всех сторон речи (фонематической, лексической и грамматической) и нарушении ее коммуникативной функции. При алалии не развита речевая подражательность, вследствие чего не формируется отраженная речь – затруднено повторение звуков, слов, предложений. Нарушена организация звуковых единиц в линейную последовательность.

Согласно психолингвистической классификации по В.А. Ковшикову встречается моторная (экспрессивная) и сенсорная (импрессивная) алалия [5, с. 16]. Моторная алалия связана с нарушением деятельности речедвигательного анализатора.

Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1, с. 336]. У детей с моторной алалией отмечается резкое снижение возможности самостоятельных связных высказываний. Ребенок с данным нарушением своевременно начинает понимать чужую речь, но собственная речь у него не развивается.

Р.А. Белова-Давид, исследуя детей с моторной алалией, в зависимости от того, какой отдел речедвигательного анализатора пострадал, выделила моторную афферентную и моторную эфферентную алалии [2, с. 11].

При афферентной алалии наблюдается кинестетическая апраксия. У ребенка возникают трудности в нахождении отдельной артикуляции, в речи наблюдаются замены артикуляционно спорных звуков. Дошкольник не может воспроизвести, повторить слово или фразу. Правильная артикуляция закрепляется с трудом.

Эфферентная моторная алалия возникает из-за патологии премоторной зоны коры головного мозга – задней трети нижней лобной извилины – центра Брока, который в норме отвечает за последовательность и организацию сложных комплексов двигательных программ. При данной алалии может наблюдаться кинетическая артикуляторная апраксия (или ее элементы). В этом случае у ребенка страдает переключение с одной коартикуляции на другую, ему трудно включиться в движение, выполнить серию движений. Кроме того, грубо искажена слоговая структура слов, могут наблюдаться персеверации.

Речь у детей с моторной алалией спонтанно не развивается, и даже в условиях специального обучения она может отсутствовать до 5–8 лет. В дальнейшем, по мере компенсации дефекта, у детей наблюдается неправильное, искаженное использование всех норм родного языка во всех видах речевой деятельности: при повторении, самостоятельном назывании слов, при построении высказывания [3, с. 68].

Большинству детей с моторной алалией доступно понимание и выполнение только простых одноступенчатых инструкций. Кроме того, вызывают трудности задания, предусматривающие понимание форм единственного и множественного числа глаголов и существительных; форм глаголов мужского и женского рода прошедшего времени; отдельных лексических значений; пространственного расположения предметов;

установление причинно-следственных связей. Это говорит о том, что импрессивная речь у детей также страдает [4, с. 117].

Словарный запас у детей с моторной алалией развивается медленно, отмечается неточное знание и употребление некоторых слов (тумба – «стол», кресло – «диван»). Точно так же дошкольники заменяют действия: вместо «вязать» ребенок говорит «шить» и т.д.

Большую часть словарного запаса составляют существительные и глаголы. Из прилагательных в основном дети используют качественные, обозначающие цвет, форму, величину и некоторые свойства предметов (кислый, твердый, мягкий и др.).

Нарушения грамматического строя речи выражены резко. У детей дошкольного возраста с моторной алалией в самостоятельных высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. В речи присутствуют морфологические аграмматизмы, основной механизм которых заключается в трудностях выделения морфемы.

Возникают сложности при использовании родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных, употреблении падежных и родовых окончаний количественных числительных. У детей возникают ошибки при согласовании глаголов с существительными и местоимениями, а также при использовании родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени.

При образовании существительных дети с моторной алалией могут использовать суффикс существительного и окончание прилагательного (например, «песочинкая» вместо *песчинка*), при образовании прилагательных теряют его суффикс, но воспроизводят окончания (например, «томатый» вместо *томатный*) [3, с. 86].

Дошкольники с моторной алалией при достаточно развитой форме диалогической речи испытывают существенные трудности в овладении связной речью. Ребенок не может передать последовательность явлений и событий, не может выделить главное в рассказе.

Ребенку трудно составить отдельные элементы речи в единое целое – из звуков образовать слово. У детей затруднено слияние звуков при их правильном или неправильном проговаривании. Нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер, что может проявляться в заменах, пропусках, смешениях и искажениях звуков.

При воспроизведении звукового состава слова дети с моторной алалией могут допускать следующие ошибки: опускание звуков слова – «бемот» (бегемот), уподобление звуков – «полсолнух» (*подсолнух*); перестановки – «кобалса» (*колбаса*); добавление в слова лишних звуков – «коньски» (*коньки*); замещение одних звуков другими: «шубака» (собака) [3, с. 69]. Дошкольник с моторной алалией один и тот же звук каждый раз может воспроизводить по-разному.

Нарушение ритмической организации слов проявляется в замедленности речевого потока, в послоговом произнесении слов с паузами между слогами и словами, с равно- и разноударностью. Речь носит скандированный или фрагментарный характер.

Таким образом, речь у детей дошкольного возраста с моторной алалией характеризуется системным недоразвитием, где нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематический и лексико-грамматический. Следовательно, отсутствие речи у ребенка при ее понимании требует раннего комплексного медицинского, логопедического обследования и длительной коррекционной работы, начиная с раннего возраста.

#### Список литературы

1. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Е. В. Долганюк, Е. А. Конышева, И. И. Васильева [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 144 с.
3. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Собонович. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 160 с.



4. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

5. Шереметьева, Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2017. – 106 с.

УДК 372.3/4

**А.В. Засидко,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование.  
Педагогика и методика начального образования»  
Донецкий национальный университет  
г. Донецк  
*slepokurova2010@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.И. Приходченко,**  
доктор педагогических наук, профессор

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические аспекты здоровьесберегающих технологий. Приведены результаты внедрения разработанной программы.

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, ценность здоровья.

Сохранение и профилактика здоровья обучающихся, формирование навыков здорового образа жизни, создания условий, обеспечивающих укрепление и поддержку физического, психологического и духовного их здоровья является наиболее актуальным вопросом педагогики на сегодняшний день. Ведущей задачей современной системы образования является создание возможности сохранения здоровья во время обучения в школе, сформировать необходимые знания, умения и навыки, а главное – научить использовать полученные знания в повседневной жизни [2].

Повлиять на улучшение здоровья обучающихся, изменить собственное отношение к своему здоровью можно, если в школе создана здоровьесберегающая инфраструктура учебного заведения, применяются технологии и требования к условиям выполнения образовательных программ и воспитательной работы с родителями [1].

Проблема использования здоровьесберегающих технологий освещена в работах таких авторов, как: А.М. Моисеева, П.И. Третьякова, Н.В. Немова, Р.Л. Кричевского, В.П. Симонова, Ю.К. Конаржевского, В.С. Лазарева, Е.Я. Ямбурга, А.Т. Тутатчикова, В.В. Хабина и др.

В настоящее время образовательные учреждения сталкиваются с проблемами, связанными с использованием преимущественно образовательных технологий в ущерб образовательным и здоровьесберегающим технологиям, несоответствием возрастным характеристикам обучающихся, несоблюдением гигиенических требований, неполноценное питание и отсутствие физических упражнений среди обучающихся. Решение этих проблем особенно актуально в контексте начальной школы [3].

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №86 города Макеевки» с

сентября 2022 по февраль 2023 года среди учащихся 4-х классов. В исследовании приняли участие 42 младших школьника, возраст которых 9-10 лет.

В экспериментальную группу вошли 20 учащихся 4-Б класса возрастом 9-10 лет. Контрольная группа состояла из 22 учащихся 4-А класса, возраст которых составлял 10-11 лет.

Для реализации здоровьесберегающих технологий в начальной школе была разработана программа «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе». Целью данной программы является обеспечение возможности сохранения здоровья учащихся, формирование у них необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни, обучение использованию полученных знаний в повседневной жизни [4].

Задачами программы являлись:

1) организация процесса обучения, который направлен на формирование и развитие образовательной деятельности учащихся, позитивной, устойчивой направленности на сохранение здоровья;

2) организация в школе педагогических, материально-технических, санитарно-гигиенических и прочих условий реализации здоровьесберегающих технологий, которые учитывают индивидуальные показатели субъектов учебного процесса, обеспечив целостность образовательной системы;

3) развитие материально-технического и информационного обеспечения деятельности по приобщению учащихся к здоровому образу жизни;

4) профилактические мероприятия с целью предупреждения негативных явлений среди учащихся.

Основные направления деятельности программы:

1. Медицинское направление включает:

– создание и соблюдение санитарно-гигиенических условий, согласно требованиям СанПиНа для эффективного обучения и воспитания учащихся;

– нормирование учебной нагрузки и объема домашних заданий, соблюдение режима дня;

– своевременная диспансеризация учащихся и сотрудников школы.

2. Просветительское направление включает:

– организацию деятельности с учащимися, родителями, педагогами школы по профилактике негативных явлений и зависимостей;

– пропаганду здорового образа жизни через проведения тематических классных часов, лекций, конкурсов, недели по профилактике негативных явлений.

3. Психолого-педагогическое направление включает в себя:

– использование здоровьесберегающих технологий в учебной и внеурочной деятельности;

– сопровождение процесса адаптации на разных этапах процесса обучения;

– организация психолого-педагогической и коррекционной помощи учащимся, родителям и педагогам.

4. Спортивно-оздоровительное направление включает:

– проведение спортивных мероприятий, целью которых является профилактика заболеваний, пропаганды и приобщения их к здоровому образу жизни;

– привлечение учащихся, родителей и педагогов к физической культуре и спорту, в том числе с помощью соревновательной оздоровительной работы.

5. Диагностическое направление программы включает:

– проведение мониторинга за состоянием здоровья учащихся, в процессе которого выявляется общее состояние здоровья;

– соблюдение режима дня, питания, бытовых условий, школьная занятость дополнительными занятиями.

Результаты проведенного эмпирического исследования, формирующего эксперимента дали возможность заключить, что внедрение здоровьесберегающих

образовательных технологий в начальной школе как в образовательной деятельности, так и во внеурочной позволило достичь таких результатов:

- повышен уровень ценностного отношения младших школьников к собственному здоровью и здоровому образу жизни;
- систематизированы и пополнены знания школьников о здоровье, его компонентах, принципах здорового образа жизни;
- сформирован навык применения и реализации принципов здоровьесберегающей деятельности и принципов здорового образа жизни у младших школьников.

Таким образом, можем сказать, что гипотеза исследования подтвердилась: эффективность внедрения здоровьесберегающих технологий в начальной школе реализуется за счет выполнения таких педагогических условий:

- построение урока по законам образовательного процесса с учетом вопросов сохранения здоровья младших школьников;
- обеспечение необходимых условий для продуктивной познавательной деятельности обучающихся с учетом состояния их здоровья, особенностей развития, интересов, склонностей;
- формирование умения учиться, заботясь о своем здоровье;
- тщательная диагностика, планирование и контроль каждого урока с учетом особенностей развития обучающихся.

#### Список литературы

1. Белова, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в системе профессионального образования: учебное пособие / Л. В. Белова. – Ставрополь : СКФУ, 2015. – 345 с.
2. Венедиктов, Д. Д. Социально-философские проблемы здравоохранения / Д. Д. Венедиктов // Вопросы философии. – 2013. – № 4. – С. 14–24.
3. Горохова, Н. А. Организация здоровьесбережения в школе / Н. А. Горохова // ОБЖ. – 2010. – № 7. – С. 33–38.
4. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы / В. И. Ковалько. – М. : «ВАКО», 2021. – 230 с.

УДК 373.2.016:81'342 – 028.31 – 056.264

**А.А. Зеленова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*zelenovatatana943@gmail.com*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук

### ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье описаны нарушения фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, нарушение фонематической стороны речи, дошкольники.

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования фонематических процессов у детей. По мнению В.И. Бельтюкова реализация накапливаемых ребенком слуховых образов, фонем в его произношении, зависит в

основном от специфического хода развития аналитико-синтетической деятельности его речедвигательного анализатора, от тех ступеней чисто моторных трудностей, которые заключают в себе овладение артикуляцией определенных фонем и способностью четко отмечать их в произношении друг от друга и от всех остальных фонем [1].

Вопросами изучения развития фонематических процессов занимались Р.Е. Левина, Н.Х. Швачнин, А.Н. Гвоздев и др. [3, 4, 2]. Согласно их взглядам, на ранних стадиях онтогенеза, еще в период эмбрионального развития, закладывается предварительная способность к восприятию звуков человеческой речи, к фонематическому слуху. По данным Н.Х. Швачкина, к концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку слова (фонемы, входящие в его состав), а уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка [4].

По данным Р.Е. Левиной в период от одного года до четырех лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи [3].

В норме ребенок дошкольного возраста различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых, не только слышит, но и правильно произносит практически все звуки родного языка, осознает звуковую сторону слова с усвоением письменной формы речи.

У детей с ОНР III уровня все эти процессы не до конца сформированы. У них возникают трудности в различении и анализе тех звуков, которые нарушены в произношении, в нарушении звукового анализа, недостаточном различении большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи, в различении звуков в слове, в способности выделить их из состава слова и определить последовательность.

Поэтому изучение особенностей фонематической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня является актуальным на сегодняшний день.

Вследствие вышеизложенного, следует проводить коррекционно-развивающую работу над фонематическими процессами у детей с ОНР III уровня на основе исследований.

Цель исследования – определить особенности и уровень развития фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Нами проведено исследование на базе ГУ ЛНР «Луганское дошкольное образовательное учреждение – центр развития ребенка «Росток». Выборку составили 11 детей с нормативным уровнем развития речи в возрасте от 6,0 до 6,9 лет (средний возраст – 6,5 лет), мальчиков – 5 человек, девочек – 6 человек и 11 детей с общим недоразвитием речи III уровня в возрасте от 6,0 до 6,9 лет (средний возраст – 6,5 лет), мальчиков – 5 человек, девочек – 6 человек.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики исследования фонематических процессов: 1. Методика «Поймай звук» (Л.С. Волкова, 2002). Цель: оценить уровень развития восприятия и дифференциации изолированных звуков. 2. Методика «Повтори, как я скажу» (Г.Г. Голубева, 2000). Цель: оценить уровень развития восприятия и дифференциации звуков в слогах. 3. Методика «Найди спрятанный звук» (Г.А. Каше, 1983). Цель: оценить уровень развития дифференциации и восприятия звуков в словах.

По результатам первой методики «Поймай звук» (Л.С. Волкова, 2002) высокий уровень развития восприятия и дифференциации изолированных звуков выявлен у 8 детей с нормой речевого развития и двух детей с ОНР III уровня. Дети правильно выделяли звук и поднимали флажки на нужные буквы, работали активно, часто не задумываясь. Средний уровень развития восприятия и дифференциации изолированных звуков выявлен у 3 детей с нормой речевого развития и у 6 детей с ОНР III уровня. Инструкция к заданию была ясна для детей, но дети допускали ошибки и поднимали флажок на неверные буквы. Низкий

уровень развития восприятия и дифференциации изолированных звуков выявлен только у 3 детей с ОНР III уровня, которые не понимали, как правильно выделить звук и часто поднимали флажки на любые буквы.

По результатам второй методики «Повтори, как я скажу» (Г.Г. Голубева, 2000) высокий уровень развития восприятия и дифференциации звуков в слогах выявлен у 8 детей с нормой речевого развития и одного ребенка с ОНР III уровня. Эти дети правильно повторяли все слоги, работали активно, часто не задумываясь. Средний уровень развития восприятия и дифференциации звуков в слогах выявлен у 3 детей с нормой речевого развития и 6 детей с ОНР III уровня. Дети справились с заданием, но допускали некоторые ошибки. Низкий уровень развития восприятия и дифференциации звуков в слогах выявлен только у 4 детей с ОНР III уровня, которые испытывали трудности при выполнении задания, они путали все звуки.

По результатам третьей методики «Найди спрятанный звук» (Г.А. Каше, 1983) высокий уровень развития восприятия и дифференциации звуков в словах выявлен у 7 детей с нормой речевого развития и одного ребенка с ОНР III уровня. Эти дети правильно выбирали картинки, работали активно, часто не задумываясь. Средний уровень развития восприятия и дифференциации звуков в словах выявлен у 4 детей с нормой речевого развития и у 5 детей с ОНР III уровня. Дети допустили несколько ошибок, но в целом с заданием справились. Низкий уровень восприятия и дифференциации звуков в словах выявлен только у 5 детей с ОНР III уровня. Дети не справились с заданием, допустили много ошибок и выбирали неправильные картинки.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня были выявлены трудности восприятия и дифференцировки изолированных звуков, звуков в слогах и словах. Обследование показало, что уровень развития фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня значительно ниже, чем у детей с нормой речевого развития.

Все эти выявленные особенности развития фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня требуют особой организации в проведении коррекционной работы.

В ходе успешной, правильно выстроенной и длительной коррекционной работы можно избавиться от нарушений фонематической стороны речи. Важно, чтобы участвовал в коррекционной работе не только логопед, но и родители, тогда будет результативная работа. Поэтому, логопед должен постараться донести до родителей ребенка, насколько важен коррекционный процесс дома. Логопед должен разъяснить все необходимые условия для успешного развития фонематической стороны речи: каким образом, с какой частотой проводить дополнительные занятия с ребенком.

#### **Список литературы**

1. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – М. : Просвещение, 2012. – 90 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 470 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 2017. – 349 с.
4. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин. – М. : Лабиринт, 2012. – 318 с.

**Д.Ю. Земляная,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dianazemlyanya@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены этапы формирования фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе и ее особенности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическая сторона речи, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Правильная речь является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залогом успешного усвоения грамоты и чтения. Формирование у детей грамматически правильной, лексически богатой и фонетически чистой речи – одна из важнейших задач в общей системе обучения ребенка родному языку в дошкольном учреждении и семье. У детей с речевыми нарушениями фонетические расстройства часто сочетаются с фонематическим недоразвитием, проявляющимся в нарушениях фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Недоразвитие и нарушения фонематических функций затрудняют процесс школьного обучения детей.

Особенности фонетико-фонематических процессов у дошкольников при речевых нарушениях были изучены с нескольких сторон. Так, лингвистами были исследованы особенности взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов при порождении речи [3, с. 184]. Другие исследователи изучали формирование фонематических процессов в онтогенезе и входе речевого дизонтогенеза.

Развитие данной системы начинается уже внутриутробно, начиная с 16 недели гестации. Околоплодные воды и мягкие ткани, окружающие ребенка, хорошо проводят звуки. Считается, что к моменту рождения более сформировано правое полушарие, как кора так и подкорковые ядра, поэтому младенец различает все компоненты просодической стороны речи. Эти факты необходимо учитывать в формировании этих систем в ходе раннего детства.

По мнению Л.С. Выготского единицей развития детской речи является «фонема», а системы фонем являются основой развития детской речи. Л.С. Выготский обратил внимание, что фонема – это значащий звук, и ввел термин «фонематический слух», который включает в себя три речевые операции:

- 1) способность слышать в слове есть или нет данный звук;
- 2) способность распознавать разную последовательность одинаковых фонем в разных словах;
- 3) способность различать разные по значению, но близко звучащие слова [1, с. 77].

В ходе нормального речевого онтогенеза уже к 2 годам ребенок может различать все фонемы родного языка, понимать смысл слов, отличающихся всего одной фонемой, что свидетельствует о развитии фонематического слуха. Именно достаточное развитие

фонематического слуха у детей в старшем дошкольном возрасте обеспечивает самоконтроль над звукопроизношением, а некоторых случаях побуждает к самокоррекции нарушенного звукопроизношения.

Мозговые механизмы развития фонематического восприятия обеспечиваются распознаванием в височных областях поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений, объединением потоков этих импульсов и перенаправлением через третичные поля и пучки проводящих волокон в центры артикулирования. При определенной тренировке раздражения начинают дифференцироваться, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

В ходе нормального речевого онтогенеза развитие фонематического восприятия позволяет детям различать сначала гласные и согласные звуки, потом мягкие и твердые согласные и, наконец – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

Термин «фонематическое восприятие» был введен Д.Б. Элькониным в ходе поиска наиболее эффективной методики обучения чтению и письму. Он обратил внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха, детям необходимо специально обучать фонематическому восприятию, которое включает в себя три операции:

- 1) умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- 2) умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
- 3) осознание или подсчет количества звуков в слове [4, с. 45].

Особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) впервые были представлены в работе Р.Е. Левиной. Исследователь отмечала, что для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук «сь» заменяет звуки «с», «ш», «ц», «ч», «щ»). То есть фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков.

Закономерно, что у детей данной группы так же оказывается не сформированным и фонематический синтез (с шести лет), т.е. этим детям не доступен процесс соединения частей в целое. Это можно выявить, предлагая ребенку составить слово из звуков в ненарушенной последовательности: б, а, к – бак.

Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий фонематического анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

Таким образом, Р.Е. Левина на основе изучения речи детей пришла к выводу, что отклонения фонематического восприятия могут быть производными, т.е. иметь вторичный характер на фоне морфологических и двигательных поражений органов речи».

У детей с ОНР прослеживается недоразвитие всех фонетико-фонематических процессов. Важно подчеркнуть, что фонетико-фонематические нарушения обуславливают смазанную, непонятную речь, восприятие которой препятствует формированию четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушение фонематического анализа структуры слова, так как неразличение собственного неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс фонематического восприятия речи в целом. В результате формируется «порочный замкнутый круг нарушений», не позволяющий скомпенсировать данный дефект возрастным прогрессом без коррекционной работы.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина выделили признаки, позволяющие судить о недостаточном уровне развития фонетико-фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с ОНР, они отметили следующие особенности:

- 1) дети умеют правильно произносить изолированные звуки, но воспроизводить ряды слогов с оппозиционными звуками не могут;
- 2) при попытке определить наличие звука в слове или выделить звук из слогов и слов дети допускают ошибки;
- 3) детям трудно придумывать слова на определенный звук или отобрать картинки со словами на определенный звук;
- 4) выделение ударного слова в словах также является трудным или невыполнимым заданием для детей;
- 5) более сложные задания на узнавание позиции звука в словах, нахождение слогаобразующего гласного в односложных словах практически им недоступно [2, с. 64].

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.
2. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Чиркина. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 80 с.
3. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: хрестоматия / Сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
4. Эльконин, Д. Б. Устная и письменная речь школьников / Д. Б. Эльконин. – М. : ИНТОР, 1998. – 112 с.

УДК 615.851:791.43:376-056.34

**А.И. Исаева,**

студент 3 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*nastyia.isayeva.2002@mail.ru*

Научный руководитель: **О.В. Замиратова,**  
старший преподаватель кафедры дефектологии  
и психологической коррекции

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования метода мульттерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** мульттерапия, коррекционная работа, задержка психического развития.

В настоящее время создание условий для максимального развития познавательных способностей детей с задержкой психического развития является актуальной темой. В связи с этим в коррекционных образовательных учреждениях ведется активная работа по внедрению новых, инновационных форм и методов работы, которые будут положительно влиять на развитие личности ребенка.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) – это дети, у которых наблюдается задержка в развитии всех сфер познавательной деятельности. Работа с данной категорией детей строится с учетом их особенностей. Одной из наиболее эффективных и



инновационных технологий, применяющихся в коррекционной работе с детьми с ЗПР является арт-терапия.

Арт-терапия – терапия искусством. Основная ее цель состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [2, с. 181].

Наиболее эффективной, интересной и доступной формой арт-терапии является мульттерапия – программа развития и социализации детей, посредством мультфильмов. Она является связующим звеном педагогики и психологии, позволяющей раскрыть творческие и познавательные способности ребенка.

Мульттерапия близка к арт-терапии по своему воздействию и заключается в реализации творческого потенциала ребенка.

Применение мульттерапии в коррекционной работе с детьми с ЗПР имеет ряд преимуществ:

1. Облегчает кризисные состояния детей.
2. Наполняет творчеством и радостью жизнь.
3. Позволяет испробовать различные виды деятельности: рисование, лепку, озвучивание сцен;
4. Не утомляет, т.к. детский интерес к мультфильмам безграничен. Это можно объяснить образностью, предметностью, метафоричностью, символичностью данного вида арт-терапии.
5. Развивает, обогащает и стимулирует фантазию ребенка.
6. Увеличивает социальный опыт, коммуникативные способности.

По мнению Н.В. Халатова, главная изюминка мульттерапии заключается в оживлении персонажей мультфильма. Он писал: «Олицетворение свойственно детскому разуму, но всегда видится ребенком как волшебство и порождает искреннее восхищение у детей, и взрослых, делающих первые штрихи в анимации» [3, с. 12].

Отличительной особенностью мульттерапии является то, что рисунок, изображенный ребёнком, который может восприниматься им «некрасивым» в контексте творчества начинает нести особую ценность и значимость. Изображенный персонаж оживает, создает особенную магию и приносит в жизнь ребёнка чувство собственной важности.

Важная организационно-психологическая ценность данного вида арт-терапии заключается в коллективном творчестве. У каждого ребенка на этапе создания картины присутствует своя роль. Весь процесс напоминает взрослый коллектив, в котором от стараний одного человека зависит конечный результат работы. Ребенок начинает воспринимать себя иначе, как человек, от действий и взаимодействия которого зависит общий успех. Благодаря коллективной работе дети с ЗПР учатся коммуникации и социализации в обществе [1, с. 55].

Мультфильм – это, прежде всего, какая-то история, которая рассказывается ребенку. Это история, в которой сюжет развивается очень динамично, что для ребенка важно. Эта история короткая, как правило, поэтому ребенок способен удержать на ней внимание [2, с. 50].

Можно выделить две формы мульттерапии: пассивную (просмотр мультфильмов) и активную (создание целостной картины).

Просмотр мультфильмов и дальнейшее их обсуждение, т.е. пассивная форма, оказывает значительное влияние на развитие эмоциональной и нравственной сферы детей. Благодаря мульттерапии у детей формируются базовые представления о добре и зле, правилах поведения, умения распознавать и воспроизводить эмоции. Смотря мультфильмы, ребенок учится преодолевать свои страхи, бороться с трудностями, уважительно относиться к другим людям, не бояться демонстрировать свои эмоции по отношению к себе и окружающим.

Активная форма заключается в создании самого мультфильма детьми. Создавая мультфильмы с детьми с ЗПР, можно получить более серьезные результаты коррекции

познавательной сферы, так как в деятельности задействованы все каналы восприятия. Каждый мультфильм создается в несколько этапов, в каждом из которых ребенок играет активную роль – рисует, лепит, придумывает главных героев, принимает участие в озвучивании фильма. Все этапы создания мультфильма – от идеи до обсуждения готовой работы, определяют развитие у детей необходимых навыков социализации: фантазии, творчества, принятия разных ролей в обществе, взаимодействия с другими участниками процесса.

Создание мультфильма делится на несколько этапов:

- 1) этап погружения в сказку;
- 2) этап изготовления персонажей и декораций;
- 3) этап съемки и монтажа мультфильма;
- 4) демонстрация готового мультфильма.

Мульттерапевтический метод обучения – это поэтапное обучение детей основам анимации. Изначально дети знакомятся с историей и технологией создания мультфильмов. Проводятся беседы на темы: «Что такое мультфильмы», «Кто делает мультфильмы». Изучаются различные техники, тонкости создания мультфильмов с их помощью. В современном мире можно сделать мультфильм, используя предметы, которые кажутся совершенно не подходящими для этого процесса, что делает процесс еще более интересным и увлекательным. Сначала детей обучают наиболее используемым приемам, таким как:

- рисованная анимация;
- кукольная анимация;
- пластилиновая анимация;
- песочная анимация;
- рисунок на сыпучей поверхности;
- техника стоп-моушен.

Следующим шагом является изучение процесса создания мультфильма. Главный момент здесь – это выбор содержания, сюжета мультфильма, это может быть экранизация сказки или другого литературного произведения, а может быть, ребята сами составят историю, на основе которой будет снят мультфильм.

Третий этап, один из самых важных и интересных, в ходе которого дети создают или выбирают персонажей и декорации, которые станут главными героями будущего фильма. На этом этапе детям необходимо определиться с техникой, в которой будет создан мультфильм, а затем переходить к выбору персонажей. Важным моментом является восхищение собственной работой, удовлетворенность проделанной работой.

Завершающим этапом станет непосредственный процесс съемок мультфильма и его озвучивания. Процесс создания мультфильма состоит из фотографирования изображений, которые тут же объединяются в единое видео, а в конце работы добавляется звуковая дорожка.

Таким образом, мульттерапия является мощным средством формирования личности ребенка. Под ее влиянием наблюдается эффект социального научения, развитие личности в целом.

### **Список литературы**

1. Зубкова, С. А. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста / С. Ф. Зубкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5. – С. 54–59.
2. Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева. – М. : Академия, 2001. – 362 с.
3. Халатов, Н. В. Мы снимаем мультфильмы / Н. В. Халатов. – М. : Просвещение, 1989. – 147 с.

**Ш.Ш. Исмаилов,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ismailov1shamil139@gmail.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР**

**Аннотация.** В статье рассмотрено формирование сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** сенсорные эталоны, задержка психического развития, старшие дошкольники.

Известно, что сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов, т.е. об их форме, цвете, величине, положении в пространстве и др. Вряд ли возможно переоценить значение сенсорного развития в раннем и дошкольном возрасте, так как именно этот возраст является наиболее благоприятным для развития и совершенствования деятельности органов чувств и накопления представлений об окружающем мире.

Благодаря работам таких выдающихся зарубежных ученых в области дошкольной педагогики, как: О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель, и таких известных представителей отечественной дошкольной педагогики и психологии, как: Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного развития, приобретает статус одной из важнейших сторон воспитания дошкольников [2, с. 88].

Нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие, так как именно с восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание: все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их обработки.

На первых этапах развития, восприятие предметно и ребёнок еще не отделяет его свойства, перцептивные действия примитивны и сразу переходят в исполнительские действия – захватывание, бросание, манипулирование. Поэтому образ предмета, который формируется у ребёнка, очень приблизительно отражает предмет, он не расчленен, то есть не выделяются отдельные свойства, детали, части, особенности предмета, ребёнок путает предметы, может не узнать знакомый предмет, если его повернуть или показать только его часть [4; 6].

Особую категорию составляют дети, имеющие задержку психического развития (ЗПР). У таких детей отмечается существенное отставание в развитии основных психических функций. В первую очередь у детей с ЗПР страдает сенсомоторное развитие, нарушены представления о различных сенсорных эталонах.

Зрительное восприятие формы, цвета, размера у детей с ЗПР фрагментарно, несовершенно и неосознанно. Неосознанность воспринимаемого предмета является серьезным препятствием для построения отчётливых зрительных образов формы, цвета, размера объекта.

Особые трудности возникают с восприятием сенсорных эталонов формы. Непонимание строения и пропорций формы задерживает развитие ребенка.

Не выделяя форму предметов, как существенный признак, ребенок с трудом овладевает действиями с этими предметами, бытовыми и практическими навыками. Но если ребёнок не получит способствующих развитию восприятия компонентов, он неизбежно будет отставать от своих сверстников по многим параметрам. При этом активизация процесса развития восприятия возможна при включении ребенка в доступные ему виды деятельности. Проблема развития представлений о сенсорных эталонах состоит также в том, что развитие таких представлений происходит в процессе деятельности, а у детей с ЗПР недостаточно развита ведущая деятельность, нет потребности в осуществлении тех или иных действий, отмечается недостаточная мотивация [3, с. 35].

У детей с ЗПР недостаточно развита речемыслительная деятельность, коммуникационная потребность, что влечет за собой нарушение познавательной сферы, других сфер психического развития. Все это существенно ограничивает возможности ребенка, делает затруднительным процесс овладения знаниями. Большая часть детей с ЗПР практически не вступает в контакт ни со сверстниками, ни со взрослыми. А ведь общение – важнейшее условие развития познавательной активности ребенка, условие его полноценного развития [1, с. 13].

Одним из основных условий развития представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста, является полноценное взаимодействие ребенка с окружающим миром, со сверстниками, и со взрослыми. Ребенок должен научиться элементарным правилам общения, поведения, у него должно быть развито сопереживание и эмпатия. Только при условии формирования у ребенка коммуникативной готовности, потребности в овладении теми или иными навыками, возможна успешная социализация, адаптация ребенка и его дальнейшее развитие. Только при таких условиях формируется возможность для дальнейшего развития личности и ее полной самореализации [5; 7].

Общий психологический портрет детей с ЗПР можно охарактеризовать следующим образом:

- поведение этих детей соответствует более младшему возрасту (менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные интересы, проявляющиеся в бесконечных вопросах нормально развивающихся дошкольников);

- значительно отстают они и по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в результате чего не могут хотя бы относительно долго сосредоточиться на каком-либо одном занятии;

- ведущая деятельность (игровая) у них тоже еще недостаточно сформирована;

- отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот;

- отставание детей в речевом развитии проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличения, а также в низкой речевой активности [4, с. 22].

Недостатки в сенсорном развитии ребёнка дошкольного возраста трудно, а иногда и невозможно компенсировать в более позднем возрасте. Это говорит о том, что необходимо включать сенсорное воспитание в обучение дошкольников разным видам деятельности.

Таким образом, трудности формирования и развития представлений о сенсорных эталонах у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР заключаются в том, что у детей не сформированы базовые коммуникативные навыки, не развита потребностно-мотивационная сфера. Начинать работу с детьми, имеющими ЗПР, необходимо с формирования у детей коммуникативных навыков, а также потребностей и мотивации к овладению теми или иными навыками, в том числе, сенсорными эталонами.

#### **Список литературы**

1. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика. Обучение трудных школьников / К. Гилленбранд. – М. : Академия, 2008. – 498 с.

2. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2008. – 80с.
3. Дунаева, З. М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева // Проблемы диагностики задержки психического развития. – М. : Педагогика. – 1985. – №13. – С. 229–231.
4. Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – №4. – С. 20–26.
5. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учебное пособие для студентов факультетов психологии / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2003. – 365 с.
6. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В. Б. Никишина. – М. : Гуманит.-изд. центр «ВЛАДОС», 2013. – 128 с.
7. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 2015. – 218 с.

УДК 373.2.015.31:7.011

**Е.В. Калининко,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».  
Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*kalinchenko.lena77@mail.ru*

Научный руководитель: **И.В. Чеботарева,**  
доктор педагогических наук, профессор

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность и педагогические условия формирования художественно-эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** художественно-эстетический вкус, формирование, старший дошкольник, педагогические условия, искусство.

Большую роль в развитии личности ребёнка играет художественно-эстетическое воспитание – развитие художественного вкуса, чувства прекрасного, восприимчивости к красоте, умения наслаждаться произведениями искусства, а также способности к творчеству. Однако на практике все еще наблюдается явный приоритет интеллектуального развития над эмоциональным в ущерб последнему и, в конечном итоге, в ущерб развитию личности ребенка в целом. В последнее время возросло внимание к проблемам теории и практики формирования художественно-эстетического вкуса как важнейшего средства нравственного и умственного воспитания, то есть как средства формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности.

Старший дошкольный возраст, с психологической точки зрения, является благоприятным для развития эстетического восприятия, так как в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать красоту мира.

Эстетическое развитие и как его результат – сформированный художественно-эстетический вкус способствует облагораживанию личности ребенка, возвышению его чувств, украшает жизнь, положительно влияет на его нравственность.

Проблема художественно-эстетического вкуса детей вызывает интерес у специалистов различных отраслей знаний, ведь глубокие эстетические чувства, способность воспринимать прекрасное в окружающей действительности и в искусстве – важное условие духовной жизни человека. Особенности формирования художественно-эстетического вкуса занимались такие ученые как: С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, Е.А. Архин, К.Н. Корнилов, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Д.В. Бакушинский, Е.И. Флерина, Н.П. Сакулина и др. Формирование у детей дошкольного возраста художественно-эстетического вкуса отражено в работах ряда ученых по дошкольному воспитанию: Л.Д. Лазуткина, Р.Д. Орлова, А.А. Суровцева, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер, В.В. Шмидт.

В современном меняющемся мире все больше внимания уделяется духовным, эстетическим ценностям, понять, принять и осмыслить которые способна только по-настоящему грамотная и воспитанная личность, обладающая высоким художественно-эстетическим вкусом.

Художественно-эстетический вкус – это развитое эстетическое сознание, способность воспринимать и ценить прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое в общественной жизни, природе, искусстве, жить и творить «по законам красоты» [2, с. 175]. Художественно-эстетический вкус – это способность человека дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве, различать эстетическое и этическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического [1, с. 276].

Художественно-эстетический вкус – это определенное отношение к миру, к людям и разнообразным явлениям, достижение высшего созерцания мира, раскрытие доброго и прекрасного в человеке, сформированность эстетического сознания, единство тела, души, ума, а так же способность человека эмоционально оценивать различные эстетические свойства.

С нашей точки зрения, наиболее эффективным средством формирования художественно-эстетического вкуса является искусство, оно является сильнейшим средством воздействия на сознание и душу ребенка старшего дошкольного возраста. Искусство является уникальным средством, приглашающим ребенка в мир красоты, нравственности и духовности, где создаются условия для формирования художественно-эстетического вкуса [3].

Для повышения уровня художественно-эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста считаем необходимым создание ряда педагогических условий с использованием разнообразных видов искусства, таких как:

- 1) организация художественно-эстетической среды в ДОО;
- 2) выбор методов и приемов для работы с детьми старшего дошкольного возраста, способствующие формированию у них художественно-эстетического вкуса;
- 3) взаимодействие ДОО и семьи.

Для реализации педагогических условий и более эффективного формирования художественно-эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста целесообразно организация художественно-эстетической среды. Она должна стать для ребенка «творческой ареной», в рамках которой целесообразно создание «мини музея» который может состоять из: «галереи искусств», «мастерской народных ремесел», «уголка красоты» и «уголка театра».

Так же при работе с разнообразными видами искусства целесообразно использовать разнообразные методы и приемы, такие как: пояснение, сравнение, прием акцентирования деталей, метод вызывания адекватных эмоций, тактильно-чувственный метод, метод оживления детских эмоций с помощью литературных и песенных образов, прием

«вхождения» в картину, метод музыкального сопровождения, игровые приемы. Для формирования художественно-эстетического вкуса детей старшего дошкольного возраста можно использовать занятия, на которых они выполняют тематические композиции, связанные с изображением пейзажа в различные времена года. Детей необходимо знакомить с древнейшими видами искусства, проводить экскурсии в музеи и создавать картинные галереи в ДОО. Так же для организации процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста художественно-эстетического можно использовать план работы, разработанный в форме блоков: «Красота в природе», «Красота в искусстве», «Красота вокруг нас», «Красоту творим мы» и т.д.

Важно привлекать родителей к организации художественно-эстетической среды. В рамках совместной работы с родителями можно предложить рассмотреть и обсудить совместно с детьми произведения искусства, расположенные в «галереи искусств». Мы предлагаем познакомить детей с такими произведениями изобразительного искусства: «Утро в сосновом бору», «Корабельная роща», «Рожь» (И.И. Шишкин); «Март», «Золотая осень», «Весна. Большая вода», «Березовая роща» (И.И. Левитан); «Крейсер в море ночью», «Шторм. Парусник», «Ночь на море», «Горящий корабль», «Прибой», «Морской вид» (И.К. Айвазовский); «Аленушка», «Иван-царевич на Сером волке» (В.М. Васнецов); «Иван-царевич и Жар-птица», «Василиса Прекрасная уходит из дома Бабы-яги», «Добрый молодец, Иван-царевич и три его сестры», «Кощей Бессмертный» (И.Я. Билибин); «Золушка и злая мачеха», «Дюймовочка», «Красная шапочка» (Б.А. Дехтерев).

Уменьшенные репродукции скульптур: «Медный всадник» Э.М. Фальконе, «Весна с Амуром» (Э.М. Фальконе), «Дама с веером» (E.G. Jaeger).

Так же целесообразно совместно с родителями создать «мастерскую народных ремесел», которую можно наполнить разнообразными предметами ручного труда, разместить выставку, изготовленных детьми и родителями, поделок из глины, соленого теста, папье-маше. Так же родителям и детям можно предложить ряд мастер-классов по изготовлению кукол для совместной театрализованной деятельности.

Таким образом, предложенные педагогические условия способствуют повышению эффективности формирования художественно-эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци, В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, – 1981. – 336 с.
2. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : Мир и Образование: ОНИКС, 2012. – 1375 с.
3. Штанько, И. В. Воспитание искусством в детском саду. Интегрированный подход / И. В. Штанько. – М. : Сфера, 2007. – 184 с.

УДК 376.3

**А.Ю. Калоева,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*angela.caloeva@inbox.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

**Ключевые слова:** интонационная выразительность речи, дизартрия, мелодика, пауза.

Государственная политика образования в Российской Федерации, одной из приоритетных задач устанавливает разностороннее и гармоничное развитие детей, их интеллектуальных и физических способностей, успешную адаптацию и социализацию личности.

В этой связи наиболее актуальным считается проблема своевременного правильного формирования и развития речи ребёнка. Проблемой формирования речи детей дошкольного возраста занимались многие отечественные исследователи (Е.Ф. Архипова, Т.П. Бессонова, Н.Ю. Вахтина, О.Е. Грибова и др.).

Так как, дошкольный возраст – это период интенсивного роста и развития ребенка, формирования его основных психических функций, речи, способностей, умений, навыков, служащих основой успешного обучения в школе, обязательной составляющей овладения родным языком является интонационная выразительность речи. Интонация имеет большое значение для формирования понимания речи, общего развития, усвоения родного и других языков, грамотности речи и успешной коммуникативной адаптации.

Известно, что голосовые расстройства могут проявляться как самостоятельная патология, так и входить в состав сложных речевых нарушений органического характера, таких как: дизартрия, ринолалия, заикание. Состояние просодики и, в частности, механизмы голосовых нарушений при дизартрии были раскрыты такими исследователями, как: Е.Ф. Архипова, Е.С. Алмазова, Г.Б. Бабина, Е.Н. Винарская, Е.В. Лаврова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова и др.

При дизартрии нарушается не только звукопроизношение, но страдает вся просодическая организация речевого акта, в том числе, и интонационная выразительность речи [1].

Интонация – это совокупность просодических средств, участвующих в организации и членении речевого потока, в соответствии со смыслом передаваемого сообщения [1]. Интонация состоит из нескольких акустических компонентов: мелодики, силы звучания голоса, тона голоса, его тембра, темпа и ритма речи, ударения, паузы. Эти акустические характеристики интонации зависят от различной скорости смены артикуляций, от состояния тонуса мышц органов речи, от частоты и амплитуды колебаний голосовых складок, от эмоционального состояния говорящего [2].

Важным компонентом интонации является тембр, придающий дополнительную окраску звучанию, сообщающий речи различные эмоционально-экспрессивные оттенки.

Так, Е.Е. Шевцова в своих исследованиях отмечает, что одним из важных составляющих интонации является ударение. Ударение – это выделение одного структурного элемента речи (слога, слова) в черед подобными элементами за счет изменения некоторых акустических характеристик выделенного элемента (увеличения длительности и интенсивности его произнесения, повышения или понижения тона при его произнесении). Ударение в словах русского языка произносится более длительным произношением гласной в ударном слоге. Ударный слог выделяется большей силой голоса, чем безударный [3].

Дизартрия у старших дошкольников детей характеризуется следующими особенностями: нарушением фонетической стороны речи и ее ритмико-мелодико-интонационной способности.

Е.С. Алмазова считает, что нарушение интонационной выразительности речи является одним из наиболее стойких признаков дизартрии. Причиной нарушения голоса



при дизартрии служит патология эфферентного и афферентного звеньев управления интонаций [1].

В работах Е.М. Мастюковой, посвященных изучению речи детей с дизартрией, отмечаются нарушение у них темпа речи, а также трудность использования динамического, ритмического и мелодического ударений [4].

В исследовании Л.И. Беляковой, И.З. Романчук, посвященном изучению особенностей интонационной стороны речи учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечается, что в возрасте 11-12 лет у них выражены стойкие нарушения просодики [1].

Интонационная выразительность речи у детей со стертой дизартрией резко снижена. Голос тихий или очень громкий; не получается модулировать голосом по высоте, сила голоса развита недостаточно, у ребенка не получается подражать другим голосам и звукам животных. Нарушен тембр речи и характерен назальный оттенок. Темп речи быстрый. Речь детей невыразительная, смазанная, дикция нечеткая. При рассказывании стихотворений речь ребенка имеет монотонный характер, с постепенным угасанием. Также характерны нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом наиболее нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации [6].

Согласно исследованиям Е.Ф. Архиповой, доказано, что у детей с дизартрией нарушены восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. Многие дети не воспринимают и не способны воспроизвести ритм изолированных и акцентированных ударов. При выполнении заданий на восприятие и воспроизведение интонаций детям с дизартрией требуется постоянная помощь взрослого. В ряде случаев недоступны задания при обследовании логического ударения. Дети с дизартрией с трудом произносят ударное слово в предложении [2].

У них не получается интонировать мелодии (на материале гласных) снизу-вверх и сверху вниз. В ряде случаев не удается изменить силу голоса. В целом диапазон голоса у детей со стертой дизартрией сужен (в пределах 3-4 тонов) [2].

Причиной нарушения голоса при дизартрии является патология эфферентного и афферентного звеньев управления интонацией [6].

Речь данной категории детей невнятна, особенно это заметно при увеличении речевой нагрузки. Голос детей имеет следующие характеристики: слабый, немелодичный, глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, напряженный, прерывистый, назализованный, слабо модулированный. Эти симптомы представляются при стертой дизартрии в разных комбинациях и разной степени выраженности [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что многие исследования подтверждают неоднородность и вариативность нарушений просодики у старших дошкольников с дизартрией. Характерные для дизартрии нарушения формирования интонационной выразительности речи, наряду с недостатками звукопроизношения, являются основными в структуре речевого дефекта, оказывающие негативное влияние на процесс развития всей речевой системы, на формирование межличностных отношений со сверстниками, на успешность обучения и социализацию в целом.

#### **Список литературы**

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. – М. : Просвещение, 1991. – 151 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 331 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 192 с.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 191 с.

5. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232с.

6. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 78 с.

УДК [373.2.016:811'373:373.2.091.64-028.22]-056.264

**А.В. Камардина,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*svoya.lisa@bk.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено формирование лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** лексика, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Старший дошкольный возраст – период активного усвоения всех структур родного языка, уникальное время для становления и развития лексикона. Речь дошкольника формируется комплексно и развивается со всех сторон: лексической, грамматической, просодической, фонетической, которые выступают в тесном единстве, в то же время каждая из них имеет своё значение, влияющее на развитие речевого высказывания.

Как указывал В.П. Глухов, с физиологической точки зрения слово является универсальным средством сигнализации, которое может заменить все возможные для человека раздражители и является второй сигнальной системой. Усвоение слова есть образование временной нервной связи между ним и образом объекта реального мира [3, с. 84].

Словарь – это слова, которые обозначают предметы, явления, действия и признаки окружающего мира. Понятие «лексика» основывается на разграничении и четком противопоставлении трех аспектов языка – звукового состава, лексических и грамматических средств. Существует два вида словаря: активный и пассивный.

Совокупность слов, которые свободно используются в повседневной жизни ребенком, составляют активный словарь. Он гораздо меньше пассивного словаря, в который входят все слова, которые ребенок знает на данный момент своего развития. Слова в языке существуют не изолированно друг от друга, а объединяются в единую лексическую систему. Каждое слово этой системы связано различными отношениями с другими словами, как по форме, так и по значению. Активный рост лексикона ребёнка происходит при благоприятных социальных условиях и правильном воспитании, в ходе которого обогащается его жизненный опыт, совершенствуется его деятельность, развивается интеллект в целом.

Вопросы изучения активного словаря старших дошкольников были исследованы различными авторами и каждый из них отстаивал свою точку зрения. Изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены исследования Л.С. Выготского,

А.Н. Гвоздева, Р.Е. Левиной, А.Н. Леонтьева, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других исследователей.

А.Н. Леонтьев изучал вопросы касемо развития словаря и сделал несколько выводов. Ученый заявил, что в ходе развития ребенка изменяется значение употребляемых слов, а формирование значений слов является определяющим моментом на каждой ступени психологического развития [2].

Л.С. Выготский придерживался такой же точки зрения и подтверждал это тем, что когда ребенок запоминает новое слово, которое связано с определенным значением, развитие данного слова не заканчивается, а только начинается. Ученый объяснял это тем, что изначально слово является обобщением самого простого, а заканчивается процессом образования истинных понятий. Ведь развитие словаря тесно связано с развитием мышления и других психических процессов, а также с формированием всех компонентов речи [1, с. 128].

Период наибольшего увеличения активного словарного запаса 3–3,5 года, к 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет до 2000–2500, а в 6–7 лет до 3500–4000 слов. В эти возрастные периоды наблюдаются широкие индивидуальные различия в развитии объема словаря.

Согласно исследованиям Н.И. Лепской, показатели для словаря ребенка 6 лет с нормой развития составляют приблизительно 2500 до 3000 слов [4, с. 31].

Развитие словаря также рассматривал А.Н. Гвоздев. И он подтвердил то, что в возрасте 6–7 лет идет процесс расширения запаса слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы, явления, признаки, действия с этими предметами. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются [2, с. 54].

Касательно лексического развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня у них выявляются значительные расхождения в объеме активного и пассивного словарей. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня понимают значение многих слов: объем их импрессивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Многие исследователи отмечали, что бедность словаря может проявляться в том, что дети с ОНР даже 6-летнего возраста не знают многих названий ягод (клюква, ежевика, земляника, брусника), рыб, цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра), диких животных (кабан, леопард), птиц (аист, филин), инструментов (рубанок, долото), профессий (маляр, каменщик, сварщик, рабочий, ткачиха, швея), частей тела и частей предмета (бедро, стопа, кисть, локоть; манжета, фара, кузов) и др., т.е. характерна бедность номинативного словаря.

Л.Г. Парамонова в своих работах доказывала, что детям намного сложнее усваивать слова обобщенного значения; слова, которые обозначают состояние, оценку, признаки и др.

Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной было отмечено, что в одних случаях дети с ОНР употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание вербальных значений. Большинство из них показывает смешение названий предметов, сходных по внешним проявлениям, а также смешение названий предметов, сходных по назначению. Дети с ОНР заменяют родовые понятия видовыми и наоборот; им свойственна замена названий предметов названиями действий и др. Одной из причин подобного рода ошибок, по мнению исследователей, является недостаточная сформированность семантических полей, трудности структуризации одного семантического поля, неточности выделения его ядра и периферии. Среди замен существительных наиболее часты замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось – олень, тигр – лев, грач – сорока, сорока – галка, ласточка – чайка, дыня – тыква, ландыш – тюльпан, сковорода – кастрюля и др.).

Проявления неточностей или неправильного употребления прилагательных в речевой практике детей с недоразвитием речи, выраженные в вербальных парафазиях, достаточно многообразны.

Замены прилагательных говорят о том, что дети не способны выделять существенные признаки и разграничивать качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены: высокий – длинный, низкий – маленький, узкий – маленький, узкий – тонкий, короткий – маленький, пушистый – мягкий [3, с. 96].

В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, спать). Слова употребляются неточно, в более широком или более узком понимании значений. Иногда дети с ОНР используют слово лишь в определённой ситуации, слово не вводится в контекст при оречевлении других ситуаций. Таким образом, понимание и использование слова носит ещё ситуативный характер.

Процесс поиска слова у детей с ОНР, в отличие от нормы, осуществляется очень медленно, развернуто, недостаточно автоматизировано. При реализации этого процесса отвлекающее влияние оказывают ассоциации различного характера (смысловые, звуковые).

Таким образом, у детей с ОНР процесс овладения лексическим строем языка нарушен. Номинативный, атрибутивный, предикативный словари ограничены по объёму, этим детям трудно классифицировать слова по общему признаку, подобрать прилагательные и глаголы к заданному слову, они путают родственные слова, заменяют слово на действие.

#### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.
2. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во «Сарат. ун-та», 2011. – 109 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2002. – 144 с.
4. Лепская, Н. И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника / Н. И. Лепская. – М. : РАО, 1994. – 123 с.

УДК 376.1-056.34

**Л.Ю. Киреенко,**  
магистрант1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое образование)»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*kireenko\_01@inbox.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы формирования предпосылок письма у старших дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** предпосылки письма, старшие дошкольники, задержка психического развития.

Современное содержание образования в начальной школе предъявляет повышенные требования к уровню развития учебных навыков у детей, поступающих в общеобразовательные школы. Поступающий в первый класс ребенок должен знать буквы

алфавита и уметь их печатать, должен уметь читать не по слогам, а желателно уже словами. Поэтому особую актуальность приобретает проблема предупреждения нарушений навыка письма в дошкольном возрасте, для овладения которым у ребенка должны быть достаточно развиты предпосылки овладения письмом.

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга, и имеет сложную психофизиологическую организацию. Формирование письма обеспечивает совокупность функций и навыков, объединяющих в понятие «предпосылки письма», к которым относятся: сформированность устной речи, фонетико-фонематического восприятия, слуховой памяти; зрительного, зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти; моторных функций и сложно-координированных графических движений; интегративных функций – зрительно-моторных и слухо-моторных координаций.

На начальном этапе обучения письму дети должны: усвоить понятие о буквах – графических знаках; научиться правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильные движения руки, правильную позу, траекторию движений; правильно дифференцировать звуки; безошибочно узнавать и соотносить звуки с буквами, так как параллельно с графическим происходит формирование орфографического навыка.

Прежде чем научиться использовать письменную речь как средство общения и обобщения, ребенок должен освоить «технику письма». Приобретение навыка письма, т.е. написанием букв, слов, предложений, согласно А.Р. Лурии, является подготовительной, «рецепторной ступенью» в процессе становления письменной речи [3].

Структура процесса письма и предпосылки его формирования охарактеризованы в трудах: Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и многих других ученых [1; 3; 5].

Задержка психического развития (ЗПР) относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов у детей с ЗПР приводит к неготовности психофизиологической базы формирования навыков письма.

У большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в силу их психофизиологических особенностей, отмечается недостаточная сформированность предпосылок навыка письма, что и является, в конечном итоге, главной причиной возникновения нарушений письма в младшем школьном возрасте.

Одним из главных условий успешного обучения письму является понимание ребёнком фонематического состава слова.

Так, В.К. Орфинская в своих исследованиях определила, что формирование разных форм фонематического анализа происходит у ребёнка с ЗПР неравномерно и зависит от нескольких факторов, в том числе, не только от вида и механизма выполняемой операции, но и от акустико-артикуляционных составляющих анализируемых фонем [4].

У дошкольников с ЗПР наблюдаются недостатки в развитии фонетической стороны речи, что обусловлено преобладанием полиморфных нарушений звукопроизношения над мономорфными, нарушением речеслухового восприятия, недоразвитием артикуляторной моторики, несовершенством моторного программирования речевого акта. В частности, для этих детей характерна несформированность слухового восприятия и дифференциации звуков речи, низкий уровень развития фонематического анализа и синтеза, недостаточно развита аналитико-синтетическая деятельность и интонационная выразительность речи.

Правильное произношение ребенком в своей речи звуков предполагает гармоничную деятельность сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Нарушение функционирования речедвигательного и речеслухового анализаторов, их взаимосвязи в значительной мере определяет тяжесть звукопроизносительных дефектов у дошкольников с ЗПР.

Для данной категории детей также характерны нарушения кинетической и кинестетической организации артикуляторной моторики. Как известно, умение правильно

произносить звуки речи во многом зависит от состояния речеслуховой и речедвигательной функций. Хорошо развитое слуховое восприятие звуков стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему фонематическому восприятию.

В отличие от нормально развивающихся сверстников, для детей с ЗПР характерен низкий уровень развития зрительного восприятия.

Таким образом, вместе с медленным темпом переработки зрительной информации, у детей с ЗПР отмечаются нарушения последующих этапов переработки полученной информации. Так, недостаточная перцептивная активность и вычленение лишь небольшого количества признаков в ходе зрительного восприятия обуславливают зрительно-гностические трудности и бедность зрительных предметных образов.

В отдельном исследовании З.М. Дунаевой определено, что представления о форме и величине предметов, пространственных отношениях между ними, являющихся основой формирования пространственных функций, в норме формируются к началу школьного обучения, а у детей с ЗПР – в более поздние сроки [2].

Таким образом, в научной литературе описаны особенности формирования и развития предпосылок письма у старших дошкольников с ЗПР, которые проявляются в медленном развитии пальцевого праксиса, недостаточностью кинетической основы произвольного действия, нарушениями устной речи, несовершенством фонематического восприятия, слабой способностью к символизации, нарушениями в нормальном функционировании зрительно-моторной координации, слухомоторной координации, недостаточной сформированностью графомоторных навыков и навыка звуко-буквенного анализа. Это свидетельствует о том, что дети данной категории имеют недостаточно сформированные предпосылки для формирования навыка письма.

Основываясь на этом, можно сделать вывод, что старшие дошкольники с ЗПР нуждаются в проведении специально организованной коррекционно-развивающей работе по предупреждению нарушений письма и обучению грамоте. Вопросы предупреждения нарушений письменной речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста и сегодня продолжают оставаться довольно актуальной проблемой дошкольной подготовки, поскольку от овладения письмом и чтением в дальнейшем зависит получение знаний ребенком и его успешность в обучении в школе в целом.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Предыстория развития письменной речи // История развития высших психических функций. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во : «ЭКСМО-Пресс», 2010. – С. 642–659.
2. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития : метод. пособ. / З. М. Дунаева. – М. : Советский спорт, 2006. – 143 с.
3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга / Р. А. Лурия. – М. : «Книга по требованию», 2012. – 432 с.
4. Орфинская, В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Ученые зап. ЛГПИ им. Герцена / В. К. Орфинская. – Л. : Нева, 1996. – Т. 53. – С. 44–52.
5. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

**Ю.А. Китайчик,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».  
Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ukitajcik@gmail.com*

Научный руководитель: **Е.В. Чепурченко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования сюжетно-ролевых игр для формирования диалогической речи детей среднего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра; развитие диалогической речи детей среднего дошкольного возраста.

Одной из форм связной речи является диалог, наряду с монологической речью. Диалог и монолог тесно взаимосвязаны друг с другом. В ходе общения монологическая речь вплетается в диалогическую, а монолог может приобрести диалогический характер.

Связная речь – это «совокупность фрагментов речи, которые объединены одной темой и поэтому представляют собой единое смысловое и структурное целое» [3, с. 353]. Освоение различных сторон речи является обязательным условием развития диалогической речи, и вместе с тем развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Важность задачи развития диалогической речи в речевом образовании дошкольников признается ведущими отечественными и зарубежными специалистами в области методики обучения родному языку (М.М. Алексеева, А.М. Богуш, А.М. Бородич, Н.А. Ветлугина, Н.В. Гавриш, Е.М. Струнина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.А. Флёрина, В.И. Яшина и др.).

Диалогическая речь – это «основная форма речевого общения, в ней зарождается связная речь и монологическая речь» [4, с. 6]. Необходимо учить дошкольников вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к ним речь, вступать в разговор и поддерживать его на разные темы, формировать умение отвечать на вопросы и задавать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения.

Диалогическая форма речи, являющаяся первичной, естественной формой языкового общения, состоит из обмена высказываниями, для которых характерны вопрос, ответ, добавления, пояснения, возражения, реплики. А также особую роль играют мимика, жесты, интонация, которые могут изменять значение слова. Чем богаче и совершеннее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании действительности, тем активнее происходит его психическое развитие.

Успешное овладение диалогической речью подразумевает целенаправленное обучение детей, а также формирование определенных навыков построения связных высказываний [6, с. 36]. Процесс обучения диалогическим умениям будет проходить эффективнее в более привычной и естественной деятельности для ребенка – игровой.

При этом процесс обучения диалогическим умениям будет проходить эффективнее в

более привычной и естественной деятельности для ребенка – игровой.

Особое внимание стоит уделить сюжетно-ролевой игре. Она является средством формирования у детей диалогической речи, нравственных представлений и гуманных чувств, поскольку дети посредством сюжетно-ролевой игры воспроизводят в ней человеческие взаимоотношения. Через определённый сюжет, содержание и роль в ходе игры нужно воспитывать моральные и социальные чувства дошкольника. Одно из наиболее важных условий этого – моделирование взаимоотношений, в которых проявляются гуманные чувства [5, с. 16].

Целью сюжетно-ролевой игры в развитии диалогической речи детей является формирование и развитие речевых навыков и умений дошкольников. Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Игру в дошкольном возрасте ничем не заменить. В игре все стороны личности ребенка формируются в единстве и взаимодействии. Поэтому очень важно уметь использовать для развития диалогической речи разные виды игры [7, с. 56].

Сюжетно-ролевая игра – это творческая игра детей дошкольного возраста. В развитом виде она представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними [1, с. 125].

Наряду с сюжетно-ролевой игрой не менее эффективной формой обучения диалогу является чтение-слушание диалогических текстов. Обучение диалогической речи строится на основе образца, поданного в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение [2, с. 34]. Воспитатель может воспользоваться литературными произведениями, в них даны готовые речевые формы, словесные характеристики образа, определения; ребёнку главное правильно их понять и, усвоив, практически ими воспользоваться. Диалоги по содержанию сказок являются самыми популярными.

Также богаты готовыми диалогами и другие произведения детской литературы, содержанием которых можно воспользоваться. Например, поучительные рассказы талантливой писательницы В.А. Осеевой «Волшебное слово», «Синие листья», «Сыновья», интересные и занимательные сказки К.И. Чуковского написанные в стихах «Тараканище», «Телефон», «Доктор Айболит» и другие.

Увлекательной формой обучения диалогической речи является использование игрового упражнения. Приведём пример использования игры «Озвучивание эпизодов», целью которой является научить детей воспроизводить диалоги персонажей известных сказок; связно и последовательно строить собственные высказывания. Для проведения упражнения используют книжки-сказки, шапочки или костюмы героев. Воспитатель дает детям задания воспроизвести диалог мышки-нарушки, которая встретила лягушку-квакушку, зайчика-попрыгайчика и косолапого медведя; козы и её деток, страшного серого волка и тому подобное.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при формировании умений диалогической речи рекомендуется использовать разнообразные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа детей между собой и с педагогом. Особенно эффективно использование сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра может выступать как средство, метод учебной деятельности дошкольников; ролевая игра, как и другие виды игр, может входить составной частью в содержание и организацию неигровой деятельности детей. Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. Воспитателям следует помнить, что чем выше уровень игрового творчества детей в игре, тем богаче и разнообразнее диалог.

#### **Список литературы**

1. Волков, Б. С. Детская психология / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Питер,



2014. – 294 с.

2. Касаткина, Е. И. Игра в жизни дошкольника. – М. : Дрофа, 2013. – 176 с.

3. Лингвистический энциклопедический словарь; под ред. В. Н. Ярцева. – М. : Российская энциклопедия, 2010. – 634 с.

4. Лисина, М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым: учебно-методическое пособие / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1985. – 245 с.

5. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей: книга для воспитателей дошкольных учреждений / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1980. – 164 с.

6. Ушакова, О. С. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель О. С. Ушакова. – М. : АПО, 1994. – 63 с.

7. Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников / А. В. Чулкова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2014 – 220 с.

УДК 373.3.015.3:316.62-056.34

**М.Н. Кищик**

студент 3 курса, направление подготовки

«Специальная психология»,

Луганский государственный педагогический университет

г. Луганск

*marikishik@mail.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**

кандидат психологических наук

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям межличностных отношений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Формирование личности ребенка как активного участника педагогического процесса происходит в результате его активного взаимодействия с окружающими людьми. Межличностные коммуникации в дошкольном возрасте лежат в основе развития всех психических и физических функций ребенка. Л.С. Выготский писал, что «...личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она проявляет для других» [1, с. 29].

Так, исследования Е.Е. Дмитриевой, О.В. Заширинской, Е.А. Медведевой, Р.Д. Триггер и др. подтверждают, что коммуникативная готовность и сформированность внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной форм общения со взрослыми являются факторами, значительно влияющими на успешную учебную деятельность ребенка и его дальнейшую социализацию в обществе.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение в формировании и развитии психических функций и навыков ребенка, отставание от нормы психического развития в целом, или каких-либо его отдельных функций [2].

В России изучением детей с ЗПР занимались многие отечественные ученые: Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, У.В. Ульенкова, В.Л. Подобед, П.Б. Шошин и др. Проанализировав их исследования, можно отметить, что деятельность ребенка, его общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками – это важные составляющие всестороннего развития ребенка. Доказано, что любые отклонения в

деятельности и общении ребенка приводят к нарушениям в формировании его личности и поведения.

Младшие школьники, имеющие задержку развития, значительно отстают от своих сверстников с нормой в формировании коммуникативных средств и использовании приемов межличностного общения. В силу особенностей своего дефекта развития эти дети более зависимы от микросоциальных условий, в которых находятся, и в которых происходит формирование их личности.

Индивидуально-психологические особенности ребенка с задержкой развития влияют на поведение и определяют характеристики его деятельности (степень успешности/неуспешности, соответствие или несоответствие социальным нормам и т. п.).

Л.В. Кузнецова отмечает, что для детей с ЗПР характерны следующие проявления эмоционально-волевой сферы: слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, импульсивность (вялость) и склонность к апатии [3].

Изучив работы Д.Н. Исаева, можно сказать, что измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с ЗПР в своеобразном построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Отношения характеризуются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт инфантильности в деятельности и поведении. Игровая деятельность детей с ЗПР характеризуется неспособностью самостоятельно выстроить совместную игру в соответствии с собственным замыслом [3].

Б.Г. Ананьев писал о том, что «...межличностные отношения являются сильнейшим средством формирования отношения к самому себе, источником развития самооценки. Как известно, дети много выигрывают от близких доверительных отношений друг с другом. Благодаря дружбе дети усваивают социальные понятия, овладевают социальными навыками и развивают самоуважение» [2, с. 129].

Так, Т.А. Власова и М.С. Певзнер отмечают, первое, на что стоит обратить внимание у детей с ЗПР, – это на запаздывание формирования системы социальных отношений. Также исследователи подчеркивают, что в младшем школьном возрасте дети с ЗПР проявляют нетерпимость, негативизм, склонность к агрессивности в общении и межличностных отношениях [1].

Как отмечает Р.Д. Триггер, младшие школьники с ЗПР предпочитают общаться с детьми младшего или более старшего возраста, не обращая внимания и не проявляя особого интереса к представителям противоположного пола [5].

Второе, что вызывает определенный интерес у исследователей, это эмоциональное отношение к сверстникам. Дети с ЗПР не готовы к проявлению эмоционально теплых отношений со сверстниками и у них часто нарушены эмоциональные контакты с близким окружением. Деловые отношения находятся в стадии формирования и без специальной целенаправленной работы развиваются очень медленно.

Третье, – это то, что межличностные отношения детей с ЗПР характеризуются недостаточной обобщенностью и устойчивостью. Большинство детей с ЗПР имеет ограниченное общение только с одноклассниками и это общение также не вызывает у них большого интереса. Лишь у некоторых из них общение со сверстниками отражает интересы, которые не связаны со школой. Таким образом, прослеживается тенденция – большинство межличностных связей, возникших в младшем школьном возрасте, распадаются еще до достижения ими подросткового возраста.

Исследования многих авторов подтверждают, что отношения к сверстникам у школьников с задержкой психического развития очень однообразные; выявлено отставание и своеобразие коммуникативной сферы; характерен инфантилизм. В отличие от своих сверстников с нормой развития, младшие школьники с задержкой развития, больше всего ценят в одноклассниках сочувствие, безопасность общения и сопереживание. В товарищеских отношениях для них не имеют значения устойчивость взаимоотношений, проявление желания дружить, заниматься общим делом, готовность прийти на помощь [4].

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что по различным показателям, а именно: по содержанию, широте, по устойчивости межличностные отношения младших школьников с ЗПР остаются на низком уровне развития. То есть, лишь к концу младшего школьного возраста у таких детей складываются предпосылки для перехода к более высокому уровню (проявлению стремления к взаимопониманию и предпочтения, связанные с оценкой нравственно-психологических черт личности сверстников и т.п.).

Таким образом, особенности коммуникативного общения детей с ЗПР характеризуются слабой познавательной активностью, сниженной мотивацией; дети с ЗПР не испытывают потребности в общении со сверстниками и построении с ними продуктивных межличностных отношений. Эти факторы негативно влияют на дальнейшую социализацию и адаптацию детей, становление их личности. Социальная острота проблемы межличностных отношений школьников с ЗПР, находящихся в общеобразовательной школе, диктует необходимость обязательного психолого-педагогического сопровождения данной категории детей, без которого они могут попасть в группу риска формирования аддиктивного поведения.

#### Список литературы

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
2. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учебн. пособие. – 2-е изд., доп. / Я. Л. Коломинский. – М. : Тетра Системс, 2000. – 432 с.
3. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.
4. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии / Н. М. Трофимова, С. П. Дуванова, Н. Б. Трофимова. – СПб. : Питер, 2010. – 304 с.
5. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебн. пособ. для вузов / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. – М. : Академический Проект, 2020. – 303 с.

УДК 373.2

**В.В. Ковалевская,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование (Магистерская программа:  
«Педагогика и методика дошкольного образования»)»  
Донецкий национальный университет  
г. Донецк  
*roni.kovalevskaya@yandex.ru*

Научный руководитель: **Е.И. Приходченко,**  
доктор педагогических наук, профессор

### ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – ОСНОВА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы развития логического мышления у детей в разные периоды дошкольного детства.

**Ключевые слова:** логическое мышление; интеллектуальное развитие.

Современные дети живут и развиваются в эпоху информационных технологий, с каждым годом развитие науки и техники продвигается вперед. Быстрый темп прогресса

ставит перед педагогами задачи по развитию интеллектуальных способностей детей, которые можно развить, обучив ребенка логическому мышлению.

Овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте. Логическое мышление для детей необходимо, чтобы правильно рассуждать, излагать свои мысли и аргументировать доводы. Развивать логику необходимо с ранних лет, использовать в качестве инструмента можно математические и логические игры для детей, поскольку то, что интересно и весело, ребенку запоминается лучше всего [1].

Логико-математические игры – это игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение логических операций и действий. В процессе игр дети овладевают мыслительными операциями: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение. В настоящее время предлагается множество логико-математических игр различных авторов:

- игры на развитие интеллектуальных способностей (А.З. Зак);
- обучающие игры с элементами информатики и моделирования (А.А. Столяр);
- игры на развитие познавательных процессов с элементами моделирования (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко);
- игры на развитие конструктивного и творческого мышления, комбинаторных способностей (Б.П. Никитин, З.А. Михайлова, В.Г. Гоголева);
- игры с блоками Дьенеша;
- игры с цветными палочками Кюизенера;
- игры Воскобовича;
- игры-головоломки.

Далее рассмотрим ключевые этапы в развитии логики у дошкольников.

Шаг 1. Осваиваем категорию «понятие». На этом этапе необходимо научить ребенка самостоятельно выделять функционально-существенные признаки предмета либо явления, те признаки, которые непосредственно связаны с назначением самого предмета. Например, «корова-молоко». То есть, корова дает молоко – этот признак и выделяет ее в ряду других животных.

Шаг 2. Учим дошкольника определять уже известные свойства предмета, при этом, не выделяя более или менее значимые. То есть ребенок должен сообщить о наиболее понятных и запомнившихся ему признаках описываемого предмета. Например, «собака — животное, живет во дворе в будке». Таким образом, тренируется способность анализировать, развивается внимание и наблюдательность.

Шаг 3. Последний этап – развиваем у детей способность обобщать и классифицировать, выделять общие значимые признаки для класса предметов или понятий. Например: кошка, собака, мышь – животные. Далее, классифицируем по признаку места обитания – домашние животные (живут в доме). Мухомор, подосиновик, опята – грибы. Опята и подосиновик – съедобные, мухомор – нет (здесь используется классификация по принципу съедобный – несъедобный).

Способность к логическому мышлению у детей не является врожденной, этот тип мышления более чем какой-либо другой требует специальных занятий и тренировки. Далее рассмотрим способы тренировки логического мышления:

- тренируем внимание и наблюдательность. Ведь именно эти навыки позволят дошкольнику успешно анализировать и классифицировать свойства и признаки предметов. Начиная с 3–4 лет можно предлагать ребенку проанализировать тот или иной предмет с точки зрения разных его признаков: формы, цвета, вкуса, запаха;

- решаем логические задачи, упражнения. Здесь хорошими помощниками будут обычные счетные палочки. С их помощью можно научить ребенка составлять различные геометрические фигуры, например, два треугольника из пяти счетных палочек. Либо предложить упражнения по продолжению составленных элементов узора. Также можно

включать в работу с детьми разнообразные развивающие игры, которые будут способствовать интеллектуальному развитию. Например: «Найди отличия», «Назови одним словом», «Слова наоборот», «Бывает – не бывает», «Угадай по описанию», «Что сначала, что потом», «Чередование», «Часть – целое», «Сложи узор» и т. п.;

- играем в противоположности (антонимы). Учим ребенка находить противоположные понятия: день – ночь, тепло – холодно, сладкий – горький и т. д. [2].

Активное развитие логического мышления у детей можно определить по следующим признакам:

1. Ребенок строит выводы, анализируя существенные внутренние свойства, а не внешние признаки предмета.

2. Без труда осваивает операцию по решению задач в «уме», когда наглядная часть задания или вообще отсутствует, или выражена незначительно.

3. Рассуждает, анализирует, при этом его рассуждения начинают приобретать логически верную структуру. То есть ребенок начинает успешно использовать такие мыслительные операции, как анализ, синтез, обобщение, распределение [3, с. 158].

Быстрота подразумевает умение поиска нужного решения в небольшой промежуток времени. Гибкость – это способность к поиску различных вариантов решения проблемы (задачи), в случае, если поменялись первоначально заданные условия. Глубина мышления характеризует возможность проникнуть в суть поставленной задачи и выявить взаимосвязь между всеми ее частями. Эти три качества редко бывают развиты одинаково хорошо. Однако, оперируя ими, взрослые смогут установить наличие и уровень развития логического мышления у своего ребенка.

В последнее время педагоги и воспитатели все чаще отмечают у детей проблемы с построением логичных рассуждений, трудностями в анализе предметов и ситуаций. Мышление детей зачастую хаотично, им трудно сосредоточиться на чем-то одном, они способны говорить сразу на несколько тем, но при этом не в состоянии углубиться в предмет обсуждения. Зачастую они могут только пересказать услышанное, но не в состоянии его проанализировать.

Речь идет о так называемом «клиповом» мышлении – как о результате чрезмерной загруженности детей продуктами информационных технологий и телевидения. Проводя много времени перед монитором компьютера или экраном телевизора, где одни сюжеты через минуту сменяют другие, информация подается хаотично и поверхностно, ребенок теряет способность к логическому анализу и концентрации, что, естественно, ведет к общему снижению уровня развития интеллекта.

Таким образом, своевременное развитие логических способностей у дошкольника будет чрезвычайно полезно не только для его дальнейшего обучения, но и в повседневной жизни, а также поможет ему определиться в предстоящем после окончания школы выборе профессии.

### Список литературы

1. Вандаева, Е. Ю. Логическое мышление как психолого-педагогическая проблема развития детей дошкольного возраста / Е. Ю. Вандаева, Л. Н. Томилова // Молодой ученый. – 2019. – № 41 (279). – С. 221–224.

2. Иванова, О. В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр / О. В. Иванова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Т. 0. – Уфа : Лето, 2013. – С. 48–52.

3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Пер. с франц. / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика, 2001. – 589 с.

**В. С. Козлова,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование»  
магистерская программа «Управление образовательными организациями»  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*vitalinakozlova1997@mail.ru*

Научный руководитель: **В.О. Зинченко,**  
доктор педагогических наук, профессор

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье, на основе анализа научной литературы, обобщены особенности организации инклюзивного обучения в учреждениях дошкольного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, дошкольное образование, дети.

Одним из приоритетных направлений отечественного образования на современном этапе является развитие инклюзивного обучения. Поскольку одной из задач инклюзии является гармоничное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в социум, необходимым становится развитие дошкольной инклюзии, что позволит ребенку с ОВЗ научиться взаимодействовать с миром на более раннем этапе своего развития, ведь именно в дошкольном возрасте закладываются предпосылки будущей учебной и социальной деятельности ребенка, происходит овладение культурными навыками, активное развитие познавательных способностей ребенка. Поэтому актуальным является определение педагогических условий, форм, методов, технологий инклюзивного обучения, которые позволят в учреждениях дошкольного образования снизить влияние психофизических недостатков ребенка и обеспечат эффективную его социализацию.

Прежде всего, необходимо отметить, что Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как систему образовательных услуг, обеспечивающую реализацию права на образование лиц с особыми образовательными потребностями, а также их социализацию и интеграцию в общество, что гарантирует таким детям доступ к образованию за счет применения дидактических инструментов, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка.

В последнее время растет количество исследований (Н.Н. Малофеев, Е.В. Самсонова, И.А. Соловьев), в которых дошкольный этап детства рассматривается в контексте проблемы реформирования системы дошкольного образования в условиях инклюзии. Исследователи указывают, что целью инклюзивного обучения в дошкольном образовательном учреждении является подведение ребенка к поступлению в учреждения общего среднего образования с максимально скомпенсированными первичными и вторичными нарушениями, достаточным уровнем общей и психологической готовности к обучению, желанием учиться, сформированным умением высказывать и поддерживать социальную коммуникацию со сверстниками и взрослыми [4].

Для реализации выше указанной цели выделяют задачи инклюзивного дошкольного образования, в частности:

- развитие потенциальных возможностей детей с нарушением физического, интеллектуального развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация психолого-педагогического сопровождения детей из определенными образовательными потребностями в дошкольных учреждениях;

- реализация коррекционного обучения, направленного на исправление или ослабление имеющихся у детей физических и психических нарушений, которые мешают их успешному обучению и развитию;

- создание адаптивно-образовательного пространства, которое удовлетворит образовательные потребности ребенка с определенными образовательными потребностями;

- формирование жизненно значимого опыта и целенаправленного развития когнитивных, речевых, моторных, социальных функций у детей, которые позволят снизить зависимость ребенка от посторонней помощи и повысить социальную адаптацию;

- формирование в обществе позитивного отношения к детям с особыми потребностями;

- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с определенными образовательными потребностями, разработка оптимальных вариантов семейного воспитания [4].

Содержание инклюзивного обучения в дошкольных образовательных учреждениях реализуется по программам и учебно-методическим пособиям, в основе которых базовый компонент дошкольного образования, но с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности детей с ОВЗ, что отражается на используемые педагогами формы обучения, модифицируя организацию деятельности детей в соответствии с динамикой развития учебной ситуации и происходящими изменениями окружающей среды [2].

Организация среды обучения для детей с особыми потребностями имеет особое значение, поэтому в этом процессе кроме педагогов участвуют специалисты, воспитатели, родители, учитывая результаты наблюдений за потребностями и интересами детей, особенностями их развития, уровнем самостоятельности действий. Если обнаружен, что у ребенка возникли сложности, препятствия при освоении программы обучения, взаимодействии с окружающим миром, то специалисты предлагают новые способы преодоления проблем, в том числе, направленных на изменения среды, формирования ее в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка [1].

Для организации работы с детьми с определенными образовательными потребностями должны разрабатываться комплексы методических рекомендаций для проведения занятий с детьми с различными нарушениями, методы, средства и формы работы должны способствовать расширению спектра компетенций ребенка, его социализации в коллективе сверстников [3].

Следовательно, образование детей с определенными образовательными потребностями должно предусматривать включение их в общую деятельность вместе с другими детьми, начиная уже с дошкольного возраста. Для организации инклюзивного обучения в ДОО необходимо наличие высококвалифицированных кадров, владеющих современными методиками и технологиями инклюзивного обучения (дефектологи, психологи, учителя-реабилитологи, социальные работники и т.д.); незначительное количество детей в группах, что даст возможность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку; опыт всех сотрудников ДОО по социализации и адаптации детей, нуждающихся в коррекции развития. Учитывая, что ребенок с особыми потребностями имеет право получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждый педагог должен обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности, обеспечивая необходимое психолого-педагогическое сопровождение деятельности ребенка.

#### **Список литературы**

1. Волкова, Т. В. Современная образовательная среда ДОО. Российская и зарубежная практика / Т. В. Волкова. – М. : Издательство Сфера, 2020. – 140 с.

2. Микляева, Н. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья : дошкольная группа: учебник для вузов / Н. В. Микляева. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 308 с.

3. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 177 с.

4. Федеральный закон «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года» (утв. Минпросвещения России 30.12.2022) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://cde.sipkro.ru/cde/images/2023/Prioritetnye\\_napravlenia\\_razvitia\\_obrazovania\\_obuch\\_s\\_OVZ.pdf](https://cde.sipkro.ru/cde/images/2023/Prioritetnye_napravlenia_razvitia_obrazovania_obuch_s_OVZ.pdf) – Загл. с экрана. – Дата обращения: 12.01.2023.

УДК 373.3.016:81-028.31-056.263

**А.О. Колесникова,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*nastionakolesnikova@mail.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## **ОСОБЕННОСТИ ПАСИВНОГО И АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности активного и пассивного словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** словарь, младшие школьники, нарушение слуха.

Языковое образование и речевое развитие младших школьников – одна из центральных проблем в современной начальной школе. Успех в развитии речи определяет результативность усвоения других школьных дисциплин, создает предпосылки для активного и осмысленного участия в общественной жизни, вооружает детей необходимыми навыками речевого поведения, культурой речевого развития.

На современном этапе развития общества и образования одной из центральных научно-практических проблем, привлекающих внимание как отечественных ученых (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.П. Назарова), так и зарубежных специалистов (В. Вейс, К. Леймитц, О. Перье), является проблема речевого развития детей с нарушением слуха. Оптимизация речевого развития младших школьников определена сложнейшей задачей начальной школы (Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев и др.). Она чрезвычайно актуальна в связи с интеграционными процессами, происходящими в обществе в целом, и в системе специального образования, в частности (И.М. Гилевич, Н.И. Малофеев, М.И. Никитина, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.).

Словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия, признаки окружающей действительности. Распознают словарь активный и пассивный.

Под пассивным словарем понимают часть словарного состава языка, понятную ребенку, она зависит от возраста, психического развития, социальной среды.

Под активным – часть словарного состава языка, которая свободно употребляется в повседневной жизни конкретным ребенком.

В дошкольном возрасте ребенок должен владеть таким словарем, который разрешил бы ему общаться с ровесниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать



литературу, телевизионные и радиопередачи и т.д. Поэтому дошкольная педагогика рассматривает становление словаря у детей как одну из важных задач развития речи.

Можно выделить количественную и качественную стороны этого процесса. Прежде всего бросаются в глаза количественные изменения в словаре ребенка. Так, в 1 год малыш активно владеет 10-12 словами, а к 6 годам его активный словарь увеличивается до 3 – 3, 5 тысяч.

Говоря о качественной характеристике словаря, следует иметь в виду постепенное освоение детьми общественно закрепленным содержанием слова, отражающим результат познания. Этот результат познания закрепляется в слове, благодаря чему осознается человеком и передается в процессе знакомства другим людям.

В психологии содержание слова также определяется как обобщение или понятие. Л.С. Выготский писал: «Значение слова с психологической стороны, как мы в этом неоднократно убеждались на всем протяжении нашего исследования, есть не что иное, как обобщение или понятие». Поэтому процесс овладения словарем тесно связан с овладением понятиями и в связи с этим имеет специфические особенности [1, с. 340].

На шестом году жизни словарь пополняется более широким кругом профессий, работающих на строительстве (крановщик, каменщик), в колхозе (тракторист, доярка, комбайнер), в ателье по шитью одежды (портной, закройщик, швея) и т.д. Здесь же в словарь широко вводится названия разных видов техники (электромотор, пылесос, стиральная машина, экскаватор, трактор). Кроме того, школьники показывают отношение людей к технике, к труду и в труде, вводят соответствующий словарь (старательно, слажено, дружно, умело).

Некоторые исследователи отмечают, что на первоначальной ступени обучения значения слов в сознании глухонемых детей (до конца 50-х гг. детей, не имеющих слуха и речи, называли глухонемыми, позднее неслышащими) недостаточно дифференцированы, не отграничены друг от друга. Происходит это из-за того, что слова имеют диффузные, недифференцированные, неопределенные, недостаточно обобщенные значения.

Трудности в овладении учебным материалом возникают в условиях недостаточного практического владения школьниками значениями отдельных слов и словосочетаний. Своеобразие речевого развития слабослышащих школьников, определенная специфика формирования понятий являются той исходной основой, на которой протекает процесс усвоения знаний. Поэтому при обучении основам наук встает задача не только овладения самим учебным предметом, но и преодоления трудностей, возникающих из-за недоразвития речи слабослышащих детей, отмечает Л.П. Назарова [4, с. 152].

Исследователь Р.М. Боскис в своих исследованиях установила, что ограниченность речевого опыта слабослышащего ребенка, возникающая в связи с неполным восприятием речи на слух, приводит к количественной недостаточности запаса слов и к весьма своеобразному их применению. Искаженный и ограниченный в объеме словарь детей отличается еще и недостаточной дифференцированностью значений, что приводит к различным заменам [2, с. 202].

Причины отклонений в грамматическом строе речи слабослышащих младших школьников связаны не просто с недослышанием отдельных морфем, но прежде всего с трудностями овладения обобщением, заключенным в значениях различных грамматических категорий и форм. Это касается, в первую очередь, выражения смысловых отношений грамматическими средствами. Р.М. Боскис подчеркивает, что слабослышащие дети не просто не умеют склонять имена существительные, главное – не понимают тех значений, которые соотносятся разными падежами.

В то же время исследования показывают, что в процессе обучения слабослышащие школьники не просто усваивают грамматические формы путем неоднократного повторения их в упражнениях, но делают это активно и сознательно, постепенно переходя от наглядных обобщений к обобщениям на речевой основе. Подтверждением тому являются так называемые «умные ошибки» словообразования и словоизменения, когда ученик

осознанно, хотя и не всегда точно изменяет слово в предложении («Девочка положила тетрадь на столу. Нет (куда?), на стол. Мужской род»).

По утверждению Р.М. Боксис, слабослышащий ребенок пишет не только так, как слышит, но активно и самостоятельно выбирает нужные для написания слова буквы [3, с. 52].

Таким образом, нарушения развития активного и пассивного словаря характеризуются, по суждению исследователей, показателем активного овладения ребенком с нарушением слуха звуковым составом слова в процессе обучения. Это говорит о том, что данная категория детей нуждается в регулярной логопедической помощи по коррекции нарушений активного и пассивного словаря.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : 2016. – 340 с.
2. Боксис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боксис. – М. : Советский спорт, 2004. – 301 с.
3. Боксис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. Для учителя / Р. М. Боксис. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
4. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л. П. Назарова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с.

УДК [373.3.015.31 : 173.7] : 39

**Е.В. Коломийцева,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*Warfacer22888888@bk.ru*

Научный руководитель: **Л.Н. Якименко,**  
кандидат филологических наук, доцент

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности народной педагогики в воспитании у младших школьников уважения к своим родителям, доказана эффективность использования с этой целью ряда методов.

**Ключевые слова:** младшие школьники, народная педагогика, уважительное отношение, родители.

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном мире, усложняют требования к воспитанию личности младшего школьника, формированию у него нравственной культуры, гуманного отношения к окружающим, уважительного отношения к родным, друзьям, незнакомым людям, к самой себе. Постоянный экономический цейтнот, стремительно возрастающий объем информации и развитие ориентации на результат не позволяют уделить должное внимание нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста. Как результат, даже у младших школьников приходится наблюдать проявления неуважения, безразличия, грубости, бестактности не только по отношению к незнакомым людям, но и к родителям, дедушкам-бабушкам, членам своей семьи в целом [1, с. 56].

Убеждены, что существующая ныне проблема непочтительного отношения к родителям связана, в первую очередь, с отсутствием образцов уважительного отношения младшего поколения к старшему, «скопированного» детьми. Формированию у младших школьников уважительного отношения к людям препятствует ряд проблем, связанных именно с семейным воспитанием: родители сами подают отвратительный пример аморального поведения, грубого отношения к своим родителям. Отсутствие теплой атмосферы в семье, положительной эмоциональной межпоколенческой связи; ограниченное общение детей со сверстниками, друзьями; слишком жертвенное или безразличное отношение родителей к детям; освобождение детей от посильного домашнего труда; создание псевдоавторитета родителей в семье; отсутствие у родителей знаний о возрастных особенностях развития ребенка; несоблюдение единой формы требований по воспитанию детей; низкий уровень педагогической культуры родителей; уверенность родителей в том, что воспитание обязана осуществлять школа – все это приводит к инфантильности и завышенной самооценке младших школьников, отражающихся и на уровне межличностных отношений [1, с. 120].

Вопрос о взаимоотношениях родителей и детей в условиях семейного воспитания с передовых гуманистических позиций ставится прогрессивными педагогами давно. Об этом идет речь в педагогических трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, а также в работах революционеров-демократов – В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского. В их педагогических воззрениях содержится мысль о необходимости внушать детям с ранних лет – дошкольного и младшего школьного возраста – глубокую любовь и уважение к родителям.

Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский рассматривают совершенствование взаимоотношений родителей со своими детьми как условие нравственного воспитания ребенка в семье; уважение к человеку трактуют как требование, норму отношений между людьми; подчеркивают важность формирования у детей стремления оказывать помощь нуждающимся. Уважение к родителям, по их мнению, – это должно быть, в первую очередь, признание детьми их заслуг в продолжении и воспитании человеческого рода.

Психологическое содержание уважения детей к родителям проявляется в ценностно-оценочном отношении, являющимся осознанным устойчивым социально-желательным отношением, обладающим позитивной валентностью. Уважительное отношение к родителям является и важным свойством гуманной личности, аксиологической категорией, ценностью и означает стремление их понять, сопереживать, проявлять посильную заботу о них [2, с. 188].

В структуре понятия «уважительное отношение к родителям» исследователи выделяют следующие компоненты: когнитивный, который предполагает наличие знаний о его содержании; эмотивный – умение детей различать эмоциональное состояние родителей и адекватно на него реагировать; проявление эмпатии к родителям; деятельностный – установление сотрудничества в процессе взаимодействия с родителями; оказание им посильной помощи [2, с. 189].

Можно выделить два вида уважения к родителям: предписанное и оценочное уважение. Предписанное уважение – интроецированное почтительное отношение к родителям; результат усвоения социальных норм, определяющее ценность родительства и навязывающее конкретную модель поведения, включающую послушание, согласие и почтительность к родителям. Оценочное уважение – внутренняя позиция ребенка, базирующаяся на оценивании родителя на основе тех или иных субъективно значимых характеристик, признанных достойными уважения, и реализуемая как осознанное почтительное отношение, выражающееся в различных моделях поведения и обладающее высокой эмоциональной насыщенностью.

Степень оценочного уважения в отношении матери и отца часто различается, так как оценочное уважение является результатом оценивания качеств и характеристик конкретного родителя, тогда как степень предписанного уважения в отношении матери и отца совпадает, потому что предписанное уважение является результатом усвоения норм долженствования такого отношения. Как результат, условиями становления оценочного уважения к родителям в младшем школьном возрасте являются: 1) субъективная оценка детьми социальной успешности родителей; 2) особенности детско-родительских отношений и тип семейного воспитания; 3) оценка детьми качества реализации родительских функций в части удовлетворения их материальных потребностей [2, с. 191].

К сожалению, чем выше оценка детьми социальной успешности родителей и качества реализации родительских функций в части удовлетворения материальных потребностей детей, с тем большим оценочным уважением младшие школьники относятся к родителям. С наибольшим уважением (как оценочным, так и предписанным) младшие школьники относятся к тем родителям, чье воспитание они воспринимают как гармоничное, без проявления враждебности, гиперпротекции, потворствования и непоследовательности; а с наименьшим – к тем родителям, чье воспитание воспринимают как конфликтное.

Разделяем мнение, высказанное А.Н. Афанасьевым, Ф.И. Буслаевым, А.В. Василенко, Г.С. Виноградовым, В.Е. Гусевым, П.В. Киреевским, М.Р. Львовым, В.А. Сухомлинским, что стандарты, нормы, пути и средства воспитания у младших школьников уважительного отношения к родителям заложены в народной педагогике. Обращение к кладезю мудрости – народным традициям воспитания в контексте анализа взаимоотношений в семье, поведения в присутствии взрослых, почтительного отношения к родителям считаем перспективным направлением работы по воспитанию подрастающего поколения и в наше время [3].

Воспитательные средства в народной педагогике составляют несколько групп: устное народное творчество, праздники, игры, трудовые традиции, обычаи, обряды, ритуалы, ремесла. Идеалом родительского воспитания в народной педагогике мы можем назвать формирование личности человека, обладающего социально значимыми добродетелями: трудолюбием, верностью своей семье и роду, послушанием воле старших, смелостью, мудростью и находчивостью в принятии жизненных решений.

Итак, считаем, что изучение народной педагогики и культуры как средства воспитания уважительного отношения детей к своим родителям является одним из путей сохранения национальной самобытности в условиях массового распространения деструктивных зарубежных псевдотрадиций и псевдоценностей.

#### **Список литературы**

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи. Монография / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь. – 2005. – 436 с.
2. Ахундова, Ш. Дж. Уважение, его основа и типы / Ш. Дж. Ахундова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №1. – С. 188–192.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1999. – 436 с.

**М.В. Колупаева,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*kolupaevam10@mail.ru*

Научный руководитель: **Б.А. Дьяченко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК А.С. ПУШКИНА В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена аксиологическому потенциалу сказок А.С. Пушкина в воспитании и обучении младших школьников.

**Ключевые слова:** А.С. Пушкин, сказки, аксиологический потенциал.

Велика воспитательная и обучающая роль сказки во все времена. Настоящая сказка неизменно заканчивается торжеством правды и добра. В программу литературного чтения в начальной школе включены сказки А.С. Пушкина, изучение которых подчиняется современным целям начального общего образования по формированию личностных результатов, включающих в себя присвоение младшими школьниками ценностных отношений к окружающему миру, другим людям, а также к самим себе как субъектам воспитания и обучения. Литературное чтение, являясь одним из ведущих предметов начальной школы, обеспечивает, наряду с достижением предметных результатов, становление базового умения, необходимого для успешного изучения других предметов и дальнейшего обучения, читательской грамотности и закладывает основы интеллектуального, речевого, эмоционального, духовно-нравственного развития младших школьников [1].

Ценностные отношения младших школьников являются предметом исследования педагогической аксиологии, которая определяет аксиологический потенциал как совокупность ценностных ресурсов средств, методов и приемов, позволяющих учителю начальных классов эффективно реализовывать функции в области воспитания и обучения. Использование аксиологического потенциала сказок А.С. Пушкина [3] предполагает формирование у младших школьников ценностного отношения и возможности экстраполяции художественных образов в личностный мир младшего школьника, в появлении эмоционального отклика, в формировании его души. Общечеловеческие и моральные ценности признаются людьми всех культур и эпох, а добро, истина, красота, справедливость, трудолюбие, смелость и др. всегда были предметом педагогического размышления субъектов образовательного процесса. В известном смысле это предельные цели начальной школы, выступающие критерием оценки образования и воспитания младших школьников.

Учитель начальных классов, обращаясь к сказкам А.С. Пушкина как ценностной системе, своеобразно воплотившейся в художественном слове, выполняет особую роль, раскрывает перед младшими школьниками мир сказочной культуры, открывает цвета радуги, музыки ветра и голоса, вкуса жизни, выстраивает взаимоотношения субъектов образовательного процесса на основе нравственных категорий, духовных законов жизни. И сказка, как воплощение многовековой мудрости, в концентрированном виде раскрывает ценности и смыслы жизни, необозримой как во времени, так и в пространстве [2].

Аксиологический анализ сказок А.С. Пушкина с позиции значимости для обучения, воспитания и развития младших школьников, оценка вещей, явлений, персонажей и их

поступков с точки зрения различных ценностей – морально-нравственных, этических, социальных, идеологических и др. предполагает изучение следующих аспектов:

- определение аксиосферы сказок А.С. Пушкина, т.е. сферы нравственных, моральных ценностей;

- установление функциональных возможностей сказок А.С. Пушкина как фактора морально-нравственного воспитания младших школьников;

- анализ нравственного смысла сказок А.С. Пушкина, структуры сказочного текста, особенностей сюжета, связи пушкинских сказок с фольклорными;

- особенности формирования психологии чувств младших школьников в процессе чтения сказок А.С. Пушкина.

А.С. Пушкин ориентировался на дух фольклора с его простотой, народной мудростью, устойчивыми традиционными нравственными понятиями, выработанными вековой практикой народа. Сказки А.С. Пушкина называют энциклопедией народного духа [4]. В его сказках отражены быт и национальные черты характера русского человека. Поэтизация обыкновенного, простота слов и образов, истинность чувств обуславливают эстетическое воздействие на читателя пушкинского стиха. Сказки А.С. Пушкина, в которых зло отступает перед могуществом добра, в которых мир предстает как гармоническое равновесие, – это тот пласт пушкинского творчества, который близок младшим школьникам, и оказывается родственным детской влюбленности в жизнь и всепобеждающей вере в добро и справедливость.

При изучении сказок А.С. Пушкина, через постижение его авторской мысли, в новом измерении продолжает открываться младшим школьникам мир ценностей-отношений, ценностей-знаний. Через простоту сказочного поэтического слова, через легкий и живой язык раскрывается ценности-отношения к семейному укладу жизни богатырей, построенному на почитании старших, верности традициям христианства, любви, заботе, взаимоуважении.

Классификации ценностей сказок А.С. Пушкина возможны по нескольким основаниям. Наибольшую трудность в педагогической аксиологии представляет классификация ценностей, так как любая классификация предполагает соподчинённость элементов системы, их иерархическую структуру. В нашем исследовании мы предлагаем следующую классификацию видов ценностей в сказках А.С. Пушкина:

- а) ценности исходя из времени их действия. По тому насколько устойчивы ценности во времени, разделяют ценности абсолютные и временные. Мы исследовали абсолютные ценности в сказках А.С. Пушкина, которые всегда сосуществуют рядом с человеком и обладают вневременной значимостью. Примеры таких ценностей: свобода, истина, века, красота, добро и др. Сказки А.С. Пушкина способствуют формированию нравственных эталонов во все времена, трудолюбия, доброты, смелости негативного отношения к жестокому отношению и жадности;

- б) ценности в зависимости от сфер жизнедеятельности человека. В зависимости от тех сфер жизни, в которых возникают и воплощаются культурные и социальные ценности;

- в) преимущество сказок А.С. Пушкина заключается в том, что они приобщают младших школьников к ценностям народного творчества, истории и традициям народа, так как зачастую в сказках А.С. Пушкина за вымыслом скрывается реальная жизнь людей;

- г) пушкинские сказки обогащают младших школьников знаниями об окружающей природе и жизни;

- д) сказки А.С. Пушкина прививают интерес к русскому слову и чувство прекрасного. Главными отличительными чертами сказок А.С. Пушкина является то, что добро всегда побеждает зло, они оптимистичны. Кроме того, каждая его сказка несет в себе какой-либо нравственный урок.

Аксиологический потенциал сказок А.С. Пушкина связан с их своеобразной магической силой. Содержание текстов легко проникают в самую глубь души в ее бессознательные слои, прежде всего, это связано с тем, что они написаны языком, который

поняты младшему школьнику. Ценности являются ориентиром для деятельности младших школьников, помогают им ориентироваться в жизни, поступать в соответствии со значимыми идеями и понятиями, побуждают к поступкам, выбирать правильное для них решение. Сказки А.С. Пушкина формируют нормативные суждения и чувство долга, делают актуальными приоритетные значения, законов общества.

#### Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022 [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/documents/> (дата обращения 25.01.2023).

2. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 1996. – 364 с.

3. Пушкин, А. С. Сочинения. В 3-х т. Т. 1. / А. С. Пушкин. – Стихотворения. Сказки. Руслан и Людмила: Поэма. – М. : Худож. лит., 1985.- 735 с.

4. Пушкин в школе: пособие для учителей, студентов / Сост. В. Я. Коровина. – М. : РОСТ, Скрин, 1998. – 363 с.

УДК 373.016:78:51–029.63–043.86

**Т.А. Кононенко,**

студент 3 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*tanya\_kononenko2003@mail.ru*

Научный руководитель: **В.Г. Божко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И МУЗЫКИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье раскрывается развивающий потенциал межпредметных связей математики и музыки в обучении младших школьников.

**Ключевые слова:** межпредметные связи, математика, музыка, младший школьник.

Необходимость формирования у младших школьников целостной картины мира, становления всесторонне развитой личности актуализирует проблему реализации межпредметных связей в начальном образовании. Интеграция знаний позволяет уже на ранних этапах обучения выявлять способности и круг интересов ребенка, т.к. младший школьный возраст является сенситивным для эмоционально-чувственного развития, которое способствует активному усвоению законов внешнего и внутреннего мира.

Межпредметными связями в рамках образования называют взаимосвязи между различными учебными предметами, посредством которых достигается единство образовательной программы. Они позволяют рассматривать любые процессы в совокупности их свойств, в целостности внутренней организации и в разностороннем взаимодействии с внешними факторами развития.

Отдельные аспекты проблемы реализации межпредметных связей в образовании рассматривались в работах М.Н. Берулавы, Е.И. Бражника, Б.Н. Воронина и др. В работах М.В. Шевчук, Л.Н. Моториной, Е.В. Щеголевой, Н.А. Залиевой и др. затронуты вопросы

формирования познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей различных предметов.

Целью статьи является выявление потенциала межпредметных связей математики и музыки в обучении младших школьников.

Открытие математической закономерности в музыкальных созвучиях послужило первым «экспериментальным» подтверждением пифагорейской философии числа, что стало первым примером установления числовых связей в природе. Пифагорейцев интересовало не только музыкальное искусство и эстетика звуков, а сами пропорции и соотношения, которые в них лежат. Согласно их учению объединяющим началом всех вещей служат числовые отношения, которые выражают гармонию и порядок природы.

Интересны и закономерности, существовавшие у разных народов. Так, в древнем Вавилоне были известны 7 планет, к которым причисляли Солнце и Луну. Все непонятные явления природы приписывались богам, и постепенно представление о богах соединилось с 7 планетами. 7 – священное число, так как человек воспринимает мир через 7 отверстий в голове: два глаза, два уха две ноздри и рот. Приписывая числу 7 таинственную силу, знахари вручали больному 7 разных лекарств, настоянных на 7 травах, и советовали пить их семь дней. Одиссей 7 лет был в плену у нимфы Калипсо. У вавилонян подземное царство окружено 7 стенами. У мусульман небесный свод состоит из 7 небес, и все угодные Богу попадают на седьмое небо блаженства. В Индии есть обычай дарить на счастье 7 слоников. В Библии – 7 ангелов. Нот тоже семь: до, ре, ми, фа, соль, ля, си. При помощи повторений в разных регистрах и различных сочетаний между собой ноты образуют множество прекрасных мелодий. Не зная математических понятий, не умея различать дроби, не умея сравнивать их, невозможно было бы сыграть музыкальный фрагмент. Именно здесь мы сталкиваемся с математической операцией сравнения. В музыке, как и в математике, тоже есть понятие параллельности. Параллельные тональности, а ещё линии нотного стана всегда параллельны, то есть никогда не пересекаются [1, с. 21].

Свои размышления о математике в музыке и о музыке в математике высказывали многие известные нам ученые и музыканты, такие как Плутарх, Альберт Эйнштейн, Готфрид Лейбниц, Пётр Чайковский, Джордж Сантаяна и др. Советский пианист, народный артист РСФСР Генрих Нейгауз писал: «Раздумывая об искусстве и науке, об их взаимных связях и противоречиях, я пришел к выводу, что математика и музыка находятся на крайних полюсах человеческого духа, что этими двумя антиподами ограничивается и определяется вся творческая духовная деятельность человека и, что между ними размещается все, что человечество создало в области науки и искусства» [3, с. 14].

Как утверждают авторы [2, с. 24], интеграция освоения математики и музыки в начальном образовании предполагает равнозначное использование общих и аналогичных понятий, включение межпредметного характера методов, учебных действий и иллюстративного, пояснительного и дополнительного материала, который способствует осознанию детьми содержания и механизмов работы изучаемых явлений и их синтеза. Такой подход можно применить при освоении нот и цифр, длительностей и пропорций, ритма такта и дробей, темпа и скорости и т.д.

В освоении математики чрезвычайно важно избегать механического запоминания, неосмысленного заучивания терминов и правил. Основой мыслительной деятельности должны выступать интерес, понимание, усвоение и рефлексия, именно так и возникает естественное запоминание. Использование интегрированных форм работы на уроках математики позволяет развить пространственное мышление детей, заложить основы математической грамотности и познавательного интереса к предмету.

Успешность ребенка в освоении математического содержания во многих случаях связана с наличием способностей, но организация математического развития ребенка, не обладающего математическими способностями, вполне реальна при условии применения соответствующих методик, в том числе применения музыки на уроках математики. Например, понятие «часть-целое», необходимое для усвоения обыкновенных, десятичных



дробей и процентов, в большой степени относится к пониманию ритма. Грамотный музыкант обязан постоянно мысленно разбивать ритм на равные составляющие, контролировать его, чтобы правильно отображать ритмический рисунок произведения, состоящий из различных длительностей. Контекст разный, но структура задачи, по существу, такая же, как и у любой математической задачи, использующей понятие «части-целого». Игра на музыкальном инструменте развивает «мелкую моторику», которая тесно связана с определенными зонами в головном мозге. Вот почему систематическая тренировка пальцев, игра одновременно обеими руками способствуют развитию мелкой моторики и заодно развивают мышление, память, математические способности.

Отметим, что даже простое прослушивание музыкальных произведений также благоприятно влияет на развитие математических способностей у детей. Это связано с тем, что музыкальное восприятие очень сложно, а сама музыка очень многообразна. Для того, чтобы услышать, понять и принять музыку, необходимо «поймать» её на слух, уловить ритм, громкость, интонации мелодии. Начиная с 1 класса, реализуя межпредметные связи математики и музыки, учитель может использовать разнообразные игры, например, «Живые числа». При изучении цифр на каждом уроке математики или музыки младшим школьникам предлагается сначала представить цифру своим телом под музыку, а потом уже выполнять технику написания и вычислительные операции. Прием театрализации и озвучивания музыкой помогает усилить восприятие и понимание учебного материала, ведь то, что дети пропустили через свои эмоции и чувства, им запомнить гораздо легче.

Необходимо отметить, что некоторые учителя к обучению младших школьников музыке подходят формально, считая этот предмет не главным. В некоторых школах музыку ведет учитель-предметник, для которого на первый план выходит формирование музыкальных понятий, а не связь с математикой. Естественно, о межпредметных связях математики и музыки в этих случаях вообще речь не идет. Несмотря на все имеющиеся трудности и противоречия, считаем, что межпредметные связи математики и музыки обладают огромным развивающим потенциалом в обучении младших школьников.

#### Список литературы

1. Арбонес, Х., Милруд, П. Мир математики : Числа – основа гармонии. Музыка и математика / Х. Арбонес, П. Милруд : пер. с исп. – М. : Де Агостини, 2014. – 158 с.
2. Кобозева, И. С., Чинякова, Н. И., Чинякова, Ю. В. Современный подход ко взаимосвязи математики и музыки как эффективному педагогическому средству / И. С. Кобозева, Н. И. Чинякова. Ю.В. Чинякова // Ярославский педагогический вестник Гуманитарные науки : научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2015. – № 4. – С. 23–26.
3. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

УДК 373.3

**Н.С. Коротя,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование.

Педагогика и методика начального образования»

Донецкий национальный университет,

г. Донецк

*natalya.korotya@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.И. Приходченко,**

доктор педагогических наук, профессор

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В работе рассматривается применение арт-технологий для повышения познавательной активности учащихся.

**Ключевые слова:** младшие школьники, арт-технологии, познавательная активность, познавательная деятельность.

Одной из главных задач обучения в начальном звене среднего общего образования является развитие познавательной активности младших школьников средствами творческих заданий. Их наличие в учебной деятельности является одной из главных линий личностного развития младших школьников, так как наличие заданий, предполагающих творческий подход, дает возможность учащимся проявить свою индивидуальность и уникальность. Задачей педагога является обеспечение условий для развития творческих способностей каждого учащегося, он должен научить ребенка творить, делать новые открытия, способствовать формированию познавательной активности учащихся.

Условиями формирования познавательной активности младших школьников средствами творческих заданий на уроках русского языка, могут быть следующие:

1) при организации работы по формированию познавательной активности младших школьников средствами творческих заданий на уроках русского языка учитель должен осуществлять максимальную опору на активную мыслительную деятельность учащихся [2].

2) необходимо обеспечить формирование познавательных интересов и личности ребенка младшего школьного возраста в целом. Для этого следует вести учебный процесс на оптимальном уровне развития учащихся [4].

Среди наиболее эффективных творческих методов повышения познавательной активности на уроках русского языка выступает арт-технология. Арт-технологии создают положительный и эмоциональный настрой в группе, помогает облегчить процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми. Совместное участие в художественной деятельности способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом. Оно позволяет выстраивать отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности и тем самым компенсировать их возможное отсутствие в родительском доме.

По мнению Е.Н. Ильина, обучение должно быть направлено на любовь, понимание, сострадание, помощь [1]. На сегодняшний день действует три варианта использования искусств на уроках русского языка и литературы: построение всего урока на одном из видов искусств, когда по законам жанра действует и учитель и ученики; включение элементов искусства как средств деятельности учителя; использование отдельных элементов различных жанров и видов.

К основным направлениям арт-технологий в педагогике относят: терапия творческим самовыражением; музыкальная терапия; игровая терапия; драматерапия; сказкотерапия; библиотерапия; танцевальная терапия; телесно-двигательная терапия; звукотерапия.

Данная категория объединяет группу направлений, основанных на различных видах творческой деятельности участников (рисование, драма, танец, музицирование и прочее).

Приведем описание применения основных приёмов арт-технологий, успешно применяемых на уроках русского языка и литературы.

#### 1. Библиотерапия.

Библиотерапия – это приём арт-технологий, использующий литературу как способ откорректировать психическое состояние ученика. Человек читает и ассоциирует себя с героем произведения и ситуациями, в которые он (герой) попадает. Все чувства и переживания героя становятся личными переживаниями.

Этот приём особенно распространён в коррекционных классах. От обычного чтения библиотерапия отличается направленностью на коррекцию личностных нарушений у детей.

Также с помощью библиотерапии возможно стабилизировать психологическое состояние ребенка (снизить проявление агрессии и враждебности, создать оптимистичное настроение), помочь детям избавиться от пагубных привычек и приобрести полезные социальные навыки, научить их анализировать свои поступки.

## 2. Teatro-терапия.

Teatro-терапия позволяет детям не только разыгрывать сценки, но также «работать» с эмоциями и своими личностными особенностями, развиваясь в группе. Театральная терапия тесно связана с танце-двигательной терапией, что позволяет сделать уроки интереснее и увлекательнее для детей [1].

Помимо применения teatro-терапии на уроках русского языка и литературы приветствуется посещение различных выставок, драматических, кукольных и оперных театров. Такая внеучебная деятельность даёт детям возможность не только прикоснуться к прекрасному (что тоже немаловажно), но и совершенствовать механизмы социальной адаптации.

Несомненное преимущество teatro-терапии заключается в том, что она требует небольших затрат: для постановок необходимо немного реквизита. Если материала недостаточно, дети с радостью изготовят его самостоятельно. Создание реквизита способствует развитию воображения, улучшению мелкой моторики [1].

## 3. Изотерапия.

Пожалуй, изотерапия является самым популярным методом арт-технологий. К ней относятся не только живопись, но и скульптура, фотография, создание элементов декора [1, с. 1-3]. С помощью изотерапии ученики психологически разгружаются. Недаром психологи рекомендуют выплёскивать свои негативные чувства на бумагу. Это особенно важно для детей с девиантным поведением или переживающих сильные эмоциональные потрясения, психологические травмы или испытывающих угнетённое депрессивное состояние.

Посредством рисования, валяния скульптур из глины или лепки из пластилина дети переносят своё настроение на работы. В ходе анализа, описания работ преподавателю легче вывести ученика на контакт, это особенно важно для детей с меланхолическим или флегматическим темпераментом. Возможен также групповой формат создания каких-либо работ. Это учит детей коллективной работе, повышает коммуникабельность, создаёт дружественную атмосферу в классе.

## 4. Музыкалотерапия.

Далеко не всегда применение приёмов арт-терапии даёт положительный результат. Причина заключается в отсутствии творческих способностей или интереса у учеников. Далеко не каждый обладает артистизмом и харизмой или имеет талант к живописи, не все любят читать, анализировать произведения и т. д. В таких случаях как нельзя лучше подойдёт музыкалотерапия. Этот метод заключается не только в игре на музыкальных инструментах, но и в прослушивании музыки различных направлений [3].

Таким образом, оптимальность обучения достигается через творчество, а перечисленные выше приёмы позволят сделать уроки русского языка и литературы интересными, креативными, качественными, доступными, воспитать «большого читателя».

### Список литературы

1. Василенко, И. А. Театрализованная деятельность и театротерапия в работе с одаренными детьми / И. А. Василенко, И. В. Шевелюхина // Инновационные педагогические технологии: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2019 г.). – Казань : Молодой ученый, 2019. – С. 1-3.

2. Кулюткин, Ю. Н. Активизация учебного познания / Ю. Н. Кулюткин // Советская педагогика. – 1989. – №5. – С. 48–58.

3. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 745 с.

4. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 237 с.

УДК 373.2.091.33:521.9-029:82

**К.А. Кот,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».  
Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*k07oa@yandex.com*

Научный руководитель: **И.А. Лашенова,**  
кандидат педагогических наук

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования художественного слова в процессе формирования у старших дошкольников первичных представлений о времени.

**Ключевые слова:** время; временные представления; старший дошкольный возраст; художественное слово.

Увеличение темпа жизни, условия труда требуют от человека умения следить за течением времени в процессе деятельности, распределять его во времени, реагировать на разные сигналы с определённой скоростью и через заданные временные интервалы, ускорять или замедлять темп своей деятельности, рационально использовать время. Во всех видах деятельности человеку так или иначе нужна ориентация во времени. В свою очередь ощущение времени побуждает человека быть организованным, собранным, помогает беречь время, быть точным. Время является регулятором не только разных видов деятельности, но и социальных отношений человека. Первичные представления о времени дети получают уже в дошкольном возрасте.

В работах Л.А. Венгера, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Т.Д. Рихтерман, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Чуприковой, Е.И. Щербаковой и других исследователей отмечается, что восприятие времени осложняют и его сущностные характеристики, такие как: непрерывность, текучесть, необратимость, одномерность [2; 5]. По мнению исследователей, время – это наиболее сложная категория для познания детьми: время всегда в движении, течение времени всегда совершается в одном направлении – от прошлого к будущему, оно необратимо, его нельзя задержать, вернуть и «показать» [2; 4; 5; 8; 9].

На основании анализа психолого-педагогической литературы, под первичными представлениями о времени мы понимаем воспроизведение в виде образа различных состояний одного и того же объекта, скорости протекания, длительности и последовательности явлений окружающей действительности.

Педагоги занимались изучением формирования первичных представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста: в процессе обучения дошкольников им необходимо пройти «первые шаги хронологии» (Я.А. Каменский); объём знаний старших дошкольников: последовательность дней недели, очерёдность времён года; освоение таких понятий как «полдень», «сумерки»; знакомство со сторонами света (Е.И. Водовозова);

способом обучения ориентировки во времени являются картинки и художественное слово: пословицы, рассказы, стихотворения, загадки и т.д. (Р.И. Чуднова) и др.

Согласно Примерной образовательной Программы дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства» детям дошкольного возраста необходимо сформировать следующие первичные представления о времени в старшей группе (от 5 до 6 лет): дети должны знать, что утро, вечер, день и ночь составляют сутки; устанавливать последовательность различных событий: что было раньше (сначала), что позже (потом), определять, какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра; познакомить с понятием «неделя», с названиями дней недели, их последовательностью; учить определять, какой день недели сегодня, какой был вчера, какой будет завтра [3].

Для реализации данных задач педагоги используют различные методы и приёмы. Рассмотрим художественное слово как средство формирования у старших дошкольников первичных представлений о времени. В ходе исследования нами выявлено, что художественное слово является значимой частью мира искусства, используемого в педагогической практике как эффективное средство воспитания и развития личности, что дало нам основание выбрать его в качестве педагогической поддержки в решении проблемы формирования первичных представлений о времени у старших дошкольников [1; 4; 6].

Исследования психологов А.В. Запорожца, Н.Н. Поддякова, подтверждают, что под воздействием художественного слова происходит развитие таких психических процессов как мышление, воображение, наблюдательность, память, любознательность [2].

Благодаря художественному слову ребёнок познаёт себя, знакомится с другими людьми, с окружающим миром, с разнообразием его обитателей, с его сложным и интересным устройством [6].

В.А. Сухомлинский утверждал, что чтение книг открывает и объясняет ребёнку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений [6].

Художественное слово, проникая во внутренний мир ребёнка, влияет на его эмоционально-чувственную сферу, даёт прекрасные образцы нравственного поведения и культуры взаимоотношений [4; 5; 6].

Исследователями С.Д. Томиловой, О.С. Ушаковой выявлены функции, которые выполняет художественное слово для детей: воспитательная и познавательная, коммуникативная, эстетическая и гедонистическая [1].

Таким образом, определяем художественное слово как эстетически значимое творческое отражение и преобразование действительности в словесно-образной форме.

В процессе формирования временных представлений педагог использует сюжетные произведения о природе, сезонах (В. Бианки, Н. Павлова, Е. Чарушин, Э. Шим), описательные (Г. Скребицкий, М. Пришвин, И. Соколов-Микитов); стихотворения русских и советских поэтов (С. Есенин, А. Пушкин, Ф. Тютчев, А. Фет.), в том числе написанные специально для детей (З. Александрова, С. Маршак, В. Серова и др.).

Чтение поэтических произведений о сезонах развивает эмоциональность, образность детской речи [7]. Эффективным дидактическим средством в усвоении первичных представлений о времени и временных понятий являются основные формы детского фольклора: потешки, загадки, считалки, поговорки, пословицы, скороговорки, фрагменты сказок, в том числе математических. Например, пословицы, поговорки содержат обобщённые выводы из жизненного опыта, загадки – краткие произведения, содержащие в себе метафорическое вопросы и т.д.

При закреплении у детей представлений о месяцах и временах года рекомендуем использовать сказку С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев». Дети запоминают названия месяцев по порядку и для каждого сезона: зимние, весенние, летние, осенние.

Детский поэт А.А. Усачёв убежден, что дети быстрее запоминают информацию в стихах, и поэтому автор отобразил понимание часов и времени, дни недели, времена года, годы в поэтической форме [7].

Таким образом, художественное слово выступает на дошкольном этапе как эффективное средство формирования первичных представлений о времени, помогает связывать последовательность сезонов года, месяцев, дней недели, суток и т.д.

### Список литературы

1. Лащенко, И. А. Организация наблюдений за природой : методические рекомендации / И. А. Лащенко. – Луганск : Книта, 2018. – 184 с.
2. Поддъяков, Н. Н. Развитие допонятийных форм мышления в дошкольном детстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Николай Николаевич Поддъяков. – М., 1978. – 47 с.
3. Примерная образовательная программа дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства». – Луганск : Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.
4. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 45 с.
5. Рубинштейн, С. Л. О восприятии времени и пространства / С. Л. Ру// Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 259–270.
6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1977. – 382 с.
7. Усачёв, А. А. Считарь / А. А. Усачёв. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 144 с.
8. Чуднова, Р. Обучение детей ориентировке во времени / Р. Чуднова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 7. – № 1. – С. 24–29.
9. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учебное пособие / Е. И. Щербакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 392 с.

УДК 373.3.091.12 : 005.963

**Д.Г. Котинева,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dashusy94@mail.ru*

Научный руководитель: **А.П. Кондратенко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность и особенности учебно-методической работы педагога начального образования, являющейся одним из видов его педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** учебно-методическая работа, педагогическое мастерство, учебно-методическая компетентность.

Одним из ключевых направлений модернизации современного образования является разработка механизмов управления учебно-методической работой педагога начального образования, которые выступают как средство повышения профессиональной квалификации педагогов и развития их творческой активности. К деятельности педагога начального образования предъявляются требования, среди которых потребность и готовность решать образовательные проблемы в русле изменяющихся социально-

культурных ценностей и приоритетов; умение осуществлять дифференцированный, системный подход к организации обучения; развитие творчества и инициативы каждого обучающегося.

Отметим, что современный педагог начального образования одновременно выполняет функции воспитателя, руководителя, общественного деятеля. По мнению М.М. Поташника, полифункциональность деятельности отдельных педагогов определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива [3, с. 55].

Т.Н. Садыковой выделены особенности деятельности педагога, характерные для современного этапа развития образования, среди которых открытость и активность деятельности, инновационность и ценностно-смысловая насыщенность деятельности, рефлексивный и коллективный характер деятельности [4, с. 70].

На наш взгляд, учитывая эти особенности, современный педагог начального образования может стать источником социальной, интеллектуальной и культурной инициативы.

Учебно-методическая работа педагога начального образования является одним из видов его педагогической деятельности. Учеными определены сущность, цели и задачи учебно-методической работы, раскрыты различные точки зрения на содержание методической деятельности и развитие профессиональной компетентности педагогов (О.К. Александрова, К.Ю. Белая, А.К. Бондаренко, А.И. Васильева, Л.П. Ильенко, Ю.А. Конаржевский, С.В. Кульневич, Л.В. Поздняк, М.М. Поташник, Г.К. Селевко, П.И. Третьяков, П.В. Худоминский, Т.П. Шамова, И.Д. Чечель).

А.М. Моисеев считает, что методическая работа основывается на достижениях науки и передового педагогического опыта, на конкретном анализе образовательного процесса, на взаимосвязи мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и педагогического мастерства каждого учителя и воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, на совершенствование образовательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития [2, с. 234].

Л.И. Фалюшина рассматривает учебно-методическую работу как функцию управления качеством образования, которая заключается в двустороннем процессе обучения и учения, направленных на качественную педагогическую деятельность по разностороннему развитию и воспитанию детей [5, с. 135].

Таким образом, ученые определяют учебно-методическую работу как систематическую, целенаправленную, коллективную и индивидуальную деятельность педагогических кадров по повышению научно-теоретического уровня, методической подготовки и профессионального мастерства [1; 4; 5]. Мы понимаем учебно-методическую работу как самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности, формирующий готовность педагога начального образования к личностно-профессиональному самосовершенствованию, способствующий передаче профессионального педагогического опыта, обеспечивающий рост учебно-методической компетентности педагога и развитие его профессионального мастерства в целом.

Миссией учебно-методической работы является создание условий для смены типа образовательной деятельности, предполагающей переход от «знаниевой» модели образования в школе к «деятельностной»; успешной работы педагогического коллектива в режиме развития; формирования атмосферы заинтересованности в росте педагогического мастерства, приоритета педагогической компетентности, творческих поисков коллектива.

Особенностью учебно-методической работы педагога является то, что она ориентирована на рост педагогического мастерства. Педагогическое мастерство – самый высокий уровень педагогической деятельности (если характеризовать качество результата), проявление творческой активности личности педагога (если характеризовать психологические механизмы успешной деятельности).

Сущность педагогического мастерства – в личности учителя, в его позиции, в способности проявлять творческую инициативу на основании реализации собственной системы ценностей. Педагогическое мастерство – проявление высшей формы активности личности учителя в профессиональной деятельности, активности, основанной на гуманизме и раскрывающееся в целесообразном использовании методов и средств педагогического взаимодействия в каждой конкретной ситуации обучения и воспитания [1].

Несколько узким результатом учебно-методической работы педагога является учебно-методическая компетентность. По мнению ученых, учебно-методическая компетентность – это сложное интегративное образование, сочетающее результат методической подготовки, то есть синтез знаний (психолого-педагогических, общеучебных, предметных), умений (общепедагогических, специальных, коммуникативных) и навыков педагогической деятельности, необходимых для эффективной реализации процесса обучения; методического опыта, полученного в процессе профессиональной деятельности; личностных черт учителя [1, с. 10].

Особенностями учебно-методической компетентности учителя являются критичность мышления; способность к аналитико-дидактической деятельности; владение процессуальными и проектно-конструктивными умениями с использованием технологий обучения.

Таким образом, учебно-методическую работу педагога начального образования мы рассматриваем как один из важнейших объектов управления в образовательном учреждении, которая придает целостность процессу совершенствования профессионального уровня педагогов и развитию личностного потенциала обучающихся. Особенностью учебно-методической работы педагога начального образования является наличие системы взаимосвязанных действий, комплекса мероприятий, базирующихся на достижениях науки и передового педагогического опыта. Учебно-методическая работа педагога начального образования играет важную роль в выполнении миссии образовательной организации, задает режим развития, способствует адаптации общеобразовательного учреждения к изменениям в сфере образования, высокой конкурентоспособности, эффективному внедрению и сопровождению инноваций.

#### **Список литературы**

1. Головань, Т. М. Проблема управления методическим сопровождением в дошкольном образовательном учреждении в современной теории и практике / Т. М. Головань, М. Н. Чернова // Педагогика и методика в современной системе образования: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 апреля 2017. – г. Екатеринбург : Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – С. 9–25.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
3. Поташник, М. М. Профессиональное объединение педагогов: методические рекомендации / М. М. Поташник. – М. : Высшая школа, 1997. – 118 с.
4. Садыкова, Т. Н. Проблема повышения мотивации воспитателей к педагогической деятельности в целях улучшения работы дошкольного образовательного учреждения в условиях новых ФГОС / Т. Н. Садыкова // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 4 (29). – С. 69–76.
5. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении : пособие для рук. ДОУ / Л. И. Фалюшина. – М. : АРКТИ, 2003. – 259 с.



**Т.А. Красногрудова,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».  
Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*krasnogradova.tanya78@mail.ru*

Научный руководитель: **С.В. Короткова,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность воспитания волевых качеств, рассматриваются педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств.

**Ключевые слова:** педагогические условия; волевые качества, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования у старших дошкольников волевых качеств является в настоящее время одной из наиболее актуальных, поскольку данные качества играют большую роль в развитии личности. Волевые качества важно развивать, для того чтобы ребенок смог познать себя, раскрыть заложенные в себе способности; приобрести такие качества, как инициативность, самостоятельность, решительность, целеустремленность, упорство и настойчивость, которое понимается, как стремление достичь необходимого, в том числе успеха в деятельности, вопреки трудностям и неудачам.

Старший дошкольный возраст является сенситивным для воспитания волевых качеств. В старшем дошкольном возрасте происходит оформление основных элементов волевых качеств – ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, исполнить его, проявить определенные усилия в случае преодоления препятствия, оценить результат своих действий. Но все компоненты волевых качеств еще недостаточно развиты. И взрослым следует это учитывать, соблюдая постепенность в повышении требований к детям, опираясь на их возможности, интересы, потребности.

Проблема воспитания волевых качеств личности, в силу своей практической значимости, постоянно обращала на себя внимание многих отечественных и зарубежных представителей психологической науки: Б.Г. Ананьева, А.В. Веденова, С.Л. Рубинштейна, К.Н. Корнилова, Н.Д. Левитова, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Ю.А. Самарина, Б.М. Теплова и др. Проблема воспитания волевых качеств у детей старшей дошкольного возраста отражена в трудах таких педагогов как Я.А. Коменский, М. Монтессори, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский и др.

Анализ научной литературы дал нам возможность проанализировать понятие «воля» и «волевые качества». Воля – способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели; сознательное стремление к осуществлению чего-нибудь; пожелание, требование; властность, возможность распоряжаться; свобода в проявлении чего-нибудь; свободное состояние» [1, с. 101]. Волевые качества заключаются в умении личности руководствоваться в своих поступках и действиях поставленными целями, которые обусловлены твердыми убеждениями. Всегда целеустремленная личность опирается на общую, часто отдаленную цель и подчиняет ей свою конкретную ближайшую цель [2].

Старший дошкольный возраст является возрастом, сензитивным для воспитания волевых качеств. У дошкольников расширяются границы действительности: ребенок

открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает большое желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать. Кроме того, он также стремится к самостоятельности. Формирование волевой сферы – важное условие всестороннего воспитания личности ребенка. Недооценка важности воспитания волевых качеств с ранних лет приводит к установлению неправильных взаимоотношений взрослых и детей, к излишней опеке над детьми, а это может стать причиной лени, несамостоятельности детей, неуверенности в своих силах, низкой самооценки, эгоизма.

Для повышения уровня сформированности волевых качеств у детей дошкольного возраста считаем необходимым создание ряда педагогических условий, таких как:

1. Организация в ДОО предметно-пространственной среды способствующей воспитанию у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств.

2. Выбор форм и средств воспитания у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств.

3. Взаимодействие ДОО и семьи в процессе воспитания у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств.

Для реализации педагогических условий и повышения эффективности процесса воспитания у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств целесообразна организация предметно-пространственной среды. В рамках которой возможно создание «Волшебной полочки», в которую могут войти: комплексы игр и пособий для формирования волевых качеств. Например: игры-головоломки, игры В.В. Воскобовича, игры Б.П. Никитина, пособия для конструирования и т.д.

Так же при работе по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств целесообразно использовать разнообразные формы и средства, такие как: упражнения с выполнением действий в процессе игр, прямое обучение, поручения, чтение отрывка из произведения, создание проблемных ситуаций, прием «Три версии» дает ребенку возможность самостоятельно найти пути решения различных проблемных ситуаций, игровые приемы: загадки, игровые действия, упражнения – имитации, трудовые поручения. Так же в процессе трудовой деятельности целесообразно использовать различные подвижные игры, которые будут способствовать развитию самостоятельности детей, умению преодолевать трудности, развивать способности к волевым усилиям.

Так же не менее важно привлекать родителей к совместной работе с ДОО в процессе воспитания волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста. В рамках совместной работы с родителями можно предложить комплекс занятий продуктивной деятельностью, провести консультацию для родителей (например: «Воспитание волевых качеств у старших дошкольников в подвижных играх») и комплекс бесед (например: «Воспитание волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста», «Воспитание настойчивости у детей старшего дошкольного возраста» и т.д.).

Таким образом, предложенные педагогические условия способствуют повышению эффективности воспитания у детей старшего дошкольного возраста волевых качеств.

#### **Список литературы**

1. Психологический словарь: термины и понятия общей психологии, социальной, возрастной и педагогической психологии и другое / сост. В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – Изд. 4-е, доп. – М. : Педагогика, 1993. – 448 с.

2. Тыхтылова, Е. А. Влияние уровня волевой активности на формирование индивидуальности старших дошкольников / Е. А. Тыхтылова // Психология обучения. – 2014. – № 9. – С. 34–43.

**А.С. Кулишова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ubrinaV@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.А. Кравчишина,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности развития навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** словоизменение, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи III уровня.

На современном этапе развития общества количество детей, имеющих речевые нарушения, увеличилось по сравнению с предыдущим десятилетием и имеет тенденцию к дальнейшему увеличению. Наиболее часто встречающимся расстройством речи среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). Разным аспектам изучения детей с ОНР посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований (Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, В.Н. Тищенко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

На основе теоретического анализа исследований ученых было выяснено, что у старших дошкольников с ОНР III уровня чаще всего встречается проблема развития навыков словоизменения. В свою очередь, под понятием «словоизменение» принято понимать изменение слова при помощи окончания или склонения существительных и прилагательных. Правильное употребление падежных форм существительных, особенно в родительном и дательном падежах множественного числа, согласование существительных с разными частями речи являются наиболее сложным для ребенка поэтому изучение данного вопроса должно занимать важное место в современной логопедии. В исследованиях многих авторов указано, что дети с ОНР испытывают трудности в усвоении лексических закономерностей родного языка [1, с. 125].

Процесс формирования грамматического строя (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется только исходя из определенного уровня когнитивного развития ребенка. Исходя из этого, при формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь различать грамматические значения: род, число, падеж и т.д., потому что, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При этом в процессе формирования грамматической структуры речи ребенку необходимо усвоить сложную систему грамматических закономерностей, основанную на анализе речи других людей, выделении общих правил грамматики на практическом уровне, обобщении этих правил и закреплении их в собственной речи. Вместе с этим, развитие морфологической и синтаксической систем языка ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых грамматических форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот – использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов [3, с. 1095].

Установлено, что у старших дошкольников с ОНР III уровня страдает способность словоизменения таких частей речи, как: существительные, прилагательные и глаголы. При

анализе существующих исследований было выявлено, что уровень развития умения образовывать формы множественного числа имен существительных в именительном падеже и способность образовывать формы родительного падежа имени существительного в единственном и множественном числе в группе детей с ОНР III уровня значительно ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития. Отстает от нормы и уровень развития использования творительного падежа с предлогами с, за, под, над для обозначения места, совместности в единственном и множественном числе. В результате проведенных исследований выявлено, что уровень развития умения образовывать глаголы мужского и женского рода прошедшего времени и уровень развития умения употреблять существительные в косвенных падежах без предлога у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня оказывается значительно ниже, чем результат этих же навыков у детей с нормой речевого развития [3, с. 1097].

Следует отметить, что неумение в использовании способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. В связи с этим, ошибки при словообразовании объясняются тем, что:

1) у детей данной категории наблюдается бедность словарного запаса, которая частично обуславливает неумение различать и выделять общность корневых значений. Вместе с этим, задача преобразования однокоренных слов нередко оказывается для детей малодоступной. Так, выполняя задания, в котором необходимо подобрать однокоренные слова к слову озеро дети подбирают «реки», «морья», по заданию преобразовать прилагательное вишнёвый в родственное существительное (название предмета) дети отвечают «из фруктов»;

2) средства фонетического выражения значений и морфологический состав слов ещё недостаточно подмечаются дошкольниками. Это происходит в связи с тем, что способы образования слов крайне бедны, они часто сводятся к стереотипным изменениям в роде или числе (снег – «снеги», лес – «лесы», лёд – «лёды» и т. д.). Достаточно редко дети прибегают к более сложным приёмам с использованием суффиксов, приставок и др.;

3) процесс преобразования слов у дошкольников с ОНР III уровня затруднён звуковыми смешениями. Так, к слову город подбирается в качестве родственного слово «голодный», в слову свисток – «цветы» и т. д. [2, с. 65].

Также в процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализации», т. е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования детей дошкольного возраста с ОНР характерна языковая асимметрия, то есть отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков [1].

В связи с этим отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях, а именно: смешение окончаний существительных мужского и женского рода («висит ореха... одна ореха... одна орехня»); замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (копыто – «копыта», корыто – «корыта», зеркало – «зеркалы»); склонение имён существительных среднего рода как существительных женского рода («пасёт стаду», «зашиб копыту»); неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («солит соли», «нет мебели»); неправильное соотнесение существительных и местоимений («солнце низко, он греет плохо»); неразличение вида глаголов («сели, пока не перестал дождь», вместо «сидели»); ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьёт воды», «кладёт дров», «для стенгазета»); неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода («небо синяя», «солнце огненная»); реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов («мальчик рисуют») [2, с. 67].

Кроме того, в старшем дошкольном возрасте дети начинают более активно употреблять предлоги, соответственно у детей с ОНР III уровня возникают трудности в

осуществлении этого процесса и они часто предпринимают упорные поиски правильного их применения.

Таким образом, при анализе ряда исследований удалось выделить ряд особенностей развития навыков словоизменения у старших дошкольников с ОНР III уровня. Знание этих особенностей является важным и необходимым как для более глубокого понимания детей этой категории, выяснения психологических механизмов речевых нарушений, так и для создания новых подходов к определению наиболее оптимальных и адекватных направлений коррекционно-развивающего и предупредительного обучения дошкольников.

### Список литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: [книга для логопедов: учебное пособие] / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 316.

2. Основы теории и практики логопедии: [пособие] / под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. [1967 г.]. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.

3. Слесаренко Д. С. Коррекция общего недоразвития речи (ОНР) у дошкольников / Д. С. Слесаренко // Экономика и социум. – №5 (48), 2018. – С. 1093–1101.

УДК 373.015.31:17.022.1–055.52–055.2

**Е.В. Курбатова,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».

Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*kutbatova.elena77@mail.ru*

Научный руководитель: **И.В. Чеботарева,**  
доктор педагогических наук, профессор

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИ

**Аннотация.** В статье приводится анализ понятия «уважительное отношение к матери». Предлагаются педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного возраста уважительного отношения к матери.

**Ключевые слова:** уважительное отношение к матери, старший дошкольник, искусство, педагогические условия.

Большую роль в развитии личности ребёнка имеет мать – самый близкий, дорогой человек и природная воспитательница, которая вносит существенный вклад в развитие эмоциональной сферы и внутреннего духовного мира малыша. Это человек, который благодаря любви, заложенной природой, учит ребенка любить окружающий мир и людей, выстраивать с ними доброжелательные отношения. Важно, начиная с раннего возраста ребенка, формировать у него ценностное, уважительное отношение к матери, понимание ее роли в жизни любого человека, и потребности бережно и заботливо относиться к ней.

Однако в современном обществе все острее стоит проблема: у детей преобладает потребительское отношение к матери. Многие дети связывают отношение к ней только с получением материальных, а не духовных ценностей. Детям в силу возраста трудно понять, что мама нуждается в благодарности, помощи и заботе. Поэтому, решая задачи нравственного воспитания дошкольников, необходимо особое внимание уделять развитию

в них любви, уважения, чувства сопереживания и взаимопомощи близкому человеку – маме.

Сенситивным периодом в решении обозначенной проблемы является старший дошкольный возраст. В этот период ребенок способен осмысленно усваивать нравственные нормы и правила поведения, он теряет свою непосредственность, его поведение все больше основывается на соподчинении мотивов. Таким образом, формируется его регуляция, ориентация на социальные нормы и требования.

Проблема воспитания уважительного отношения к матери отражена в трудах таких отечественных педагогов как: А.С. Макаренко, Б.М. Теплов, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, а также зарубежных педагогов: И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Ж.-Ж. Руссо.

Анализ научной литературы дал нам возможность проанализировать понятие «уважение» и «уважительное отношение». Уважение – чтить, душевно признавать чьи-либо достоинства, высоко ценить человека как личность [5, с. 207]. Уважительное отношение – это с одной стороны, цель и результат воспитания, которое сопровождается формированием определенных социальных установок, а с другой – ценность и качество личности, проявляющиеся в поведении и поступках [2, с. 7].

Уважение к матери – это нравственная категория, определяющая уровень отношения ребенка к ней, проявляющегося в виде почтительного отношения, основанного на признании роли матери в жизни человека [1, с. 200].

Анализ исследований позволил выделить составляющие уважительного отношения детей старшего дошкольного возраста к матери: формирование духовно-нравственного сознания ребенка, наличие определенных знаний, представлений и суждений о роли уважения, правилах проявления уважения, регулируемых общественными нормами (когнитивный компонент); развитие определенных личностных качеств, обуславливающих уважительное отношение, понимание собственных эмоциональных состояний, причин связанных с ними; нравственные мотивы, потребности, самооценка ребенка (эмоциональный компонент); наличие у ребенка опыта уважительного отношения, способность регулировать собственное поведение, стремление действовать в соответствии с общественными морально-этическими нормами (деятельностный компонент) [6].

С нашей точки зрения, наиболее эффективным средством воспитания уважительного отношения к матери является искусство, обладающего рядом функций: преобразующей, духовно-гармонизирующей, познавательно-эвристической, коммуникативной, информационной, воспитательной, эстетической и др. (Ю.Б. Боров). Под воздействием произведений искусства происходит не только развитие интеллектуального потенциала воспитанника, но и формирование эмоционально-нравственной сферы личности благодаря чувственному восприятию и способности искусства задать правильные нравственные ориентиры.

Особенно огромное влияние на формирование личности оказывает искусство в период дошкольного детства, когда ребёнок входит в мир социальных отношений, познает его разнообразие, учится видеть красоту не только природного, но и социального мира. Искусство способно доставлять ребенку наслаждение, радость, формировать чувство прекрасного, что очень важно в воспитании уважительного отношения к матери.

Для повышения качества процесса воспитания уважительного отношения к матери у детей старшего дошкольного возраста считаем необходимым создание ряда педагогических условий с использованием разнообразных видов искусства, таких как: моделирование соответствующей предметно-пространственной образовательной среды; раскрытие образа матери в произведениях искусства; привлечение матерей к совместной с детьми творческой деятельности.

Для реализации обозначенных педагогических условий и более эффективного воспитания уважительного отношения к матери у старших дошкольников необходимо использовать комплекс методов и приемов, таких как: индивидуальные и групповые

беседы; составление рассказов, репортажей; просмотр и обсуждение презентаций, видеофильмов; оформление родительского уголка; организация с родителями мини-музея «Самое прекрасное слово на земле – мама»; организация праздников с привлечением семей воспитанников.

Так же целесообразно создание в ДОО «галереи искусств» и наполнение ее произведениями искусства, отражающих душевную красоту матери. Нами подобраны такие произведения искусства:

**Живопись:** «Материнское счастье» (А.В. Бугро), «Молодая мать с ребёнком» (А.В. Бугро), «Две матери. Мать приемная и родная» (В.Е. Маковский), Б.М. Кустодиев «Утро», «Сикстинская Мадонна» (Р. Санти), «In Her Loving Arms» (М. Бурерс).

**Литература. Рассказы:** «Мамины руки» (Б.В. Емельянов), «Как Миша хотел маму перехитрить» (Е.А. Пермьяк). **Сказки:** «Кукушка», «Айюга» (нанайск) (К.А. Шарова), «Волк и семеро козлят», «Сказки о глупом мышонке» (С.Я. Маршак). **Поэзия:** «Разлука», «Разговор с мамой», «Мама ходит на работу» (А. Барто), «Мамина песенка» (М. Плещинский), «Мамин день» (Е. Благинина).

**Мультфильмы:** «Умка» (реж. В.И. Попов), «Мама для мамонтенка» (реж. О.Д. Чуркин), «Лесные путешественники» (реж. М.С. Пашенко), «Обезьянки» (реж. Л.А. Шварцман), «Желтик» (реж. Ю.А. Прытков).

**Музыка:** Шоу-Группа Какао «Мамочка», П. Авдеева «Про маму», Вокальная студия Артист «Мамина улыбка», В.А. Моцарт «Соната № 11».

Таким образом, предложенные педагогические условия и ряд методов, форм и произведений искусства, благодаря которым они будут реализованы, способствуют повышению эффективности процесса воспитания у старших дошкольников уважительного отношения к матери.

#### Список литературы

1. Азаро, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1993. – 301 с.
2. Асмолов, А. Г. На пути к толерантному сознанию / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
3. Бех, И. Д. Формировать у ребенка чувство ценности другого человека / И. Д. Бех // Педагогика толерантности. – 2001. – № 2. – С. 17–21.
4. Гизатуллина, К. Х. Нравственное воспитание в многонациональной школе: опыт и проблемы / К. Х. Гизатуллина. – М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 156 с.
5. Даль, В. И. Толковый словарь Даля / В. И. Даль. – М. : Книга, 1981. – 508 с.
6. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. – М. : Акад. Проект, 2004. – 173 с.

УДК 371.927

**Т.С. Лагутина,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*tata.lagutina@inbox.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования фонетического компонента языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** фонетический компонент, языковая способность, старший дошкольник, общее недоразвитие речи.

Общение в жизни человека занимает очень важное место. Так, для успешной коммуникации и социальной адаптации человеку важны языковые способности, причем речь нужна человеку не только в качестве общения, но и для всего процесса мышления.

В середине XX в., согласно исследованиям Л.С. Выготского, языковая способность стала определяться, как «отражение системы языка в сознании говорящего» [1].

В работах А.А. Леонтьева языковая способность рассматривается как один из компонентов модели языка, наряду с речевой деятельностью и языковой системой. А.А. Леонтьев выделяет «языковую способность как совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива и имеющих двойную природную и социальную обусловленность» [3, с. 195].

В последние годы происходит активное сближение логопедии и психолингвистики. Многие авторы (Е.Н. Винарская, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Л.Г. Соловьева, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская и др.) одним из основных симптомов у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) выделяют дефицитарность их языковой способности.

Некоторые отечественные исследователи (Е.Д. Божович, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, В.В. Юртайкин), придерживающиеся данной точки зрения, указывают на то, что одной из причин возникающей дефицитарности языковой способности у этой категории детей, является недостаточно эффективная коррекционно-педагогической работа, а именно, несоответствие используемых методов и приемов в коррекционно-педагогическом воздействии на особенности дефекта детей с ОНР [4].

Языковая способность (языковая компетенция) – это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок [1].

Общее недоразвитие речи – это системное проявление речевой аномалии, при котором нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический строй [4].

Фонетический компонент речи подразумевает согласованное произношение звуков при нормальном участии всех отделов речевого и двигательного аппарата. Фонетические компоненты речи – это видоизменение звуков в речевой цепи. Функции фонетических компонентов состоят в звуковом кодировании текста при синтезе (говорении) и декодировании его при анализе (восприятии) [5].

У ребенка в три года артикуляционный аппарат продолжает совершенствоваться, но произношение звуков и слов еще не идеально, часто встречаются отклонения от нормы. Далее происходит все большее укрепление артикуляционного аппарата, движения всех мышц становятся более скоординированными. В своей речи ребенок постепенно начинает использовать твердые согласные, свистящие, шипящие звуки, а далее и сонорные звуки, правильно произносит слова со стечением нескольких согласных.

Приблизительно в это же самое время дети замечают ошибки в произношении других детей, легко различают близкие по звучанию звукосочетания и слова, т.е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия. Это характерно для детей 4–5 лет. Фонематические процессы у детей к пяти годам еще более совершенствуются: дети различают звуки в потоке речи, пытаются подобрать слово на заданный звук, различают интонации в речи и определяют ее темп.

В возрасте 6–7 лет дети в норме произносят правильно все звуки языка, слова разнообразной структуры, четко выделяют слоги и слова с заданным звуком из общей



группы, различают близкие по звучанию. Таким образом, у ребенка формируется готовность к школьному обучению.

Л.В. Лопатина отмечает, что фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики. Разнообразные фонетические средства оформления высказывания (темп, ритм, ударение, интонация) тесным образом взаимодействуют, определяя, как смысловое содержание, так и отношение говорящего к содержанию. У детей с ОНР нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность и эмоциональный рисунок речи [6].

Итак, фонетическим компонентом речи является звуковая сторона речи. В свою очередь звуковая сторона речи включает в себя следующие компоненты: звукопроизношение, просодическую сторону речи и фонематическое восприятие.

Звукопроизношение – процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [1].

Дети с общим недоразвитием речи характеризуются нарушенными задатками к развитию языковой компетенции. В качестве таковых Т.Б. Глезерман (1983) называет: особенности строения и функционирования цитоархитектоники коры головного мозга (особенно отделов префронтальной, нижнетеменной и височной областей); пластичность соответствующих областей мозга, определяемая генотипом, обеспечивает избирательную активацию областей ДНК, отвечающих за способность изменения; повышение количества РНК, белков мембранных и синаптических комплексов под влиянием сенсорной стимуляции и облучения; согласованность работы правого и левого полушарий [2].

Нарушение функционирования языковой способности у детей с ОНР III уровня проявляется в виде: снижения речевой активности; заниженного внимания к речевому окружению и недостаточно активной наблюдательности; медленной выработки и патологической инертности речевых стереотипов, слабой переключаемости слуховой памяти; трудного усвоения грамматической формы слова; речевой беспомощности при решении вербальных задач; в нарушении программирования высказывания, несформированности динамического стереотипа; снижение языковой компетенции отражается на недостаточной способности к моделированию, замещению и символизации [2].

Таким образом, изучив состояние языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, можно сделать вывод, что все компоненты языковой компетенции, а именно: фонетико-фонологический, лексическо-грамматический, морфологический, синтаксический оказываются недостаточно сформированными. И, особенно, это касается формирования фонетического компонента языковой способности. Следовательно, дети ОНР III уровня имеют затруднения в различении и разделении фонем языка, грамматически правильном использовании словаря, овладении приёмами словоизменения и словообразования и умении правильно составлять предложения.

#### **Список литературы**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2000. – 320 с.
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
4. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 29–33.

5. Россова, Д. Н. Компоненты языковой способности, их реализации и особенности детского речевого творчества на разных этапах овладения языком /Д. Н. Россова // Специальное образование. – 2017. – № 2. – С. 27–34.

6. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.

УДК 373.2.091.31:811-028.31

**Л.С. Лакизина,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».  
Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*butko.lil@yandex.ru*

Научный руководитель: **И.А. Лашенова,**  
кандидат педагогических наук

### **ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования ТРИЗ-технологии как средства формирования связной речи у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** речь; связная речь; старший дошкольный возраст; ТРИЗ – теория решения изобретательских задач.

В настоящее время значительно возросли требования к развитию речи детей старшего дошкольного возраста, к моменту выпуска из детского сада они должны достигнуть определённого уровня развития речевой активности, словаря, грамматического строя речи, готовности к переходу от диалогической речи к связному высказыванию. Известно, что полноценная самостоятельная речь не может быть сформирована без наличия у ребёнка адекватных и довольно чётких представлений об окружающем мире, действительности.

Проблема развития связной речи детей старшего дошкольного возраста не является новой, она исследовалась в разных направлениях многими учёными: обучение творческому рассказыванию (Е.П. Короткова, О.С. Ушакова, Л.А. Шибицкая), развитие описательной речи (В.В. Гербова), изучение влияния различных аспектов речевого развития на процесс формирования связной речи (А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, А.Н. Струнина, О.С. Ушакова, Ф.А. Сохин), на основе наглядного материала (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Эльконин и др.). Учеными раскрыты виды, методика обучения рассказыванию, освещены содержание, методы, приёмы, формы и средства развития связной речи у детей дошкольного возраста [3; 4; 5; 6].

Анализ психолого-педагогической, лингвистической литературы показывает, что под речью понимают процесс практического овладения человеком языком с целью общения с другими людьми [1]. Общаясь, люди с помощью языка и речи выражают свои мысли и чувства. В лингвистике связная речь рассматривается как «система фонетических, лексических, грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств и служит важнейшим средством общения людей» [1; 4; 5].

Важное место в системе средств развития связной речи принадлежит наглядному материалу. Влияние наглядности на воспитательный процесс детей было раскрыто в

работах выдающихся педагогов-классиков (Я.А. Коменский, С.Ф. Русова, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.), психологов (В.А. Гиевская, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев). Вопрос об использовании наглядности в процессе речевого развития дошкольников рассматривался и современными учёными (А.М. Богущ, Т.А. Ладыженская, В.К. Лихолетова и др.).

Учеными доказано, что зрение дает нам 85% информации. Именно поэтому, мы обратились к основам теории решения изобретательских задач (далее ТРИЗ).

Созданная в 1946 году Г.С. Альтшуллером теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), целью которой является отход от устойчивых ошибочных представлений о творчестве, творческом процессе и воспитания развитой личности [2; 7]. Эта технология решает вопрос активизации творческих способностей в речевой, познавательной, интеллектуальной и художественной деятельности детей [2; 5].

Современная ТРИЗ-технология включает в себя игровые приемы, рассчитанные на возрастные группы от дошкольников до студентов и взрослых специалистов.

А.Б. Кузнецова, Т.А. Сидорчук, А.М. Страунинг, А.А. Нестеренко разработали на основе методов и приёмов ТРИЗ технологию развития связной речи дошкольников [7].

Для развития связной речи старших дошкольников в процессе восприятия сюжетных картин нами подобраны приёмы обучения составлению рассказа по сюжетной картине, которые основываются на алгоритмах мышления и действия, опорой на анализаторы [2; 5; 7].

**Конспект занятия по развитию связной речи  
«Составление связного рассказа в процессе восприятия сюжетной картины «Зима»  
(старший дошкольный возраст)**

**Цель:** формирование связной речи.

**Задачи:** продолжать учить детей составлять рассказ по сюжетной картине; связно, выстраивая логическую цепочку, непрерывно высказывать свою мысль, составлять рассказ от второго лица; активизировать словарь детей по теме «Зима»; упражнять в подборе слов-действий и слов-признаков к существительным; развивать внимание детей, темпоритмические характеристики речи, общую и мелкую моторику.

**Оборудование:** сюжетная картина «Зима», колокольчик, символы, силуэтное изображение птиц, белки, перчатки, разноцветные карандаши, лист бумаги.

**Ход занятия**

Воспитатель предлагает отгадать загадки и найти отгадки в силуэтном изображении:

Дали братьям тёплый дом, Чтобы жили впятером. Брат большой не согласился, И отдельно поселился (Варежка)  С ветки на ветку, Быстрый как мяч, Скачет по лесу Быстрый циркач! (Белка)	Чтоб не мёрзнуть, пять ребят По чуланчикам сидят (Перчатка)  На кормушку к нам зимой Прилетает птица С жёлтой грудкой пуховой – Шустрая (Синица)
---	--

**Упражнение «Аукцион».** Дети называют предметы, изображённые на картине, созданные человеком, холодных оттенков, живых существ. Воспитатель предлагает нарисовать рисунок-схему по упражнению, кто что назвал (одежда, обувь, кормушку, птиц, снежную бабу и т.п.).

**Игра «Подбери слово».** Воспитатель предлагает начинать предложение, а дети должны продолжать: осенью идёт дождь, а зимой...; летом на прогулку я одену платье, а зимой...; летом в саду и возле человека живут ласточки, грачи, скворцы, а зимой...; все лето гуляют медведи, ежи, а зимой...; подберите как можно больше слов-признаков. Снег какой? (белый, пушистый, грязный, холодный, мягкий, блестящий); настроение какое? (весёлое, радостное, печальное, игривое) и т.д.

Воспитатель звоном колокольчика оповещает о **физкультминутке**.

**Упражнение «Объединение».** Дети поочерёдно предлагают друг другу задание соединить между собой любые объекты. Пример. «Соедини птицу и ветку дерева».

**Упражнение «Странствие в картину».** Воспитатель предлагает представить, что дети находятся в этой картине. «Что вы ощущаете (кожей лица, рук)? Снег какой? Почему он тает у вас на ладонях, на лице? Вы подошли к снежной бабе. Что у вас под ногами скрипит? Почему? Какие звуки вас окружают? Что вам понравилось в путешествии по картине?»

**Упражнение «Составление рассказа от первого лица».** Составление детьми рассказ от лица девочки, мальчика, снеговика, белки, птиц, ёлки.

**Игра «Да – нет».** Загаданный предмет – перчатка.

Итоговое составление детьми рассказов по картине.

Таким образом, игры и упражнения ТРИЗ-технологии способствуют развитию связной речи у старших дошкольников.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб : Союз, 2004. – 224 с.
2. Гин, А. А. Приёмы педагогической техники : Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : Пособие для учителей / А. А. Гин. – 2-е изд., доп., перераб. – Луганск : СПД Резников В.С., 2006. – 100 с.
3. Езикеева, В. Л. Ознакомление детей дошкольного возраста с сюжетными картинками / В. Л. Езикеева // Известия АПН РСФСР. – Вып. 69. – М. : Просвещение, 1955. – 178 с.
4. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – Изд. 2-е испр. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
5. Примерная образовательная программа дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства». – Луганск : Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.
6. Сидорчук, Т. А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картинке / Т. А. Сидорчук, А. Б. Кузнецова // Пособие для педагогов детских дошкольных учреждений. – Ульяновск : УлГТУ, 1997. – 74 с.
7. Яценко, А. В. Открываем мир детства (методическое пособие для развития творческой личности на основе курсов ТРИЗ и РТВ) / А. В. Яценко. – Николаев, 2003. – 67 с.

**А.Р. Лебедка,**  
студентка 4 курса направления подготовки  
«Психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*lina.lebedka@bk.ru*

Научный руководитель: **А.В. Семенихина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена теоретическому подходу к изучению понятий «профессиональная идентичность» и «психологическая помощь».

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, психологическая помощь.

В современном мире люди, вступающие во взрослую жизнь, сталкиваются с непростой задачей выбора будущей профессии. С каждым годом список конкретных специальностей становится все больше и больше. В то же время растет и объем знаний, умений и навыков, которыми необходимо овладеть для успешного выполнения той или иной деятельности. Требования, предъявляемые профессиональным сообществом к своему новому члену, также растут. Особенно характерно это для профессий, подразумевающих получение высшего образования. Профессионалы сталкиваются с необходимостью постоянного обучения, овладения новыми способами трудовой деятельности.

Существует ряд факторов, которые не имеют значимого отношения к будущей специальности, но имеют большое значение для успешного овладения ею. Очевидно, что эти факторы носят личностный характер и проявляются не самостоятельно, а в составе новообразований, многие из которых возникают в процессе учебно-профессиональной деятельности. Одним из таких новообразований является профессиональная идентичность.

Л.Б. Шнейдер понимает под профессиональной идентичностью профессиональное самоопределение человека через образ «Я», это психологическая категория, которая относится к осознанию принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу.

Формирование профессиональной идентичности происходит в процессе профессионального становления личности, профессионального обучения и обретения профессионально значимых качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В настоящее время возросла потребность в высококвалифицированных специалистах, которые осознают значимость своей профессии [2].

В связи с тем, что психология «становится самостоятельной практической дисциплиной», переживающей, с точки зрения Д.И. Дубровского, «прагматический бум», возникает необходимость решения проблем профессионализма практикующих психологов, адекватной подготовки будущих профессионалов. В сложно организованном обществе существует огромный спрос на психологические услуги, такие как индивидуальное психологическое консультирование, психотерапию, психокоррекцию, психопрофилактику, социально-психологические тренинги и т.п. В то же время проблема достижения психологами профессиональной идентичности становится более острой, возникают трудности в формировании профессионального самосознания, что приводит к проблеме эффективности психолога как профессионала.

Студенты проходят через множество кризисов и этапов при формировании профессиональной идентичности, что требует настойчивости, адаптивности восприятия реальности и навыков преодоления стрессовых ситуаций. На втором-третьем году обучения начинает формироваться профессиональная идентичность. Этот процесс неординарен и индивидуален, который завершается к 3-4 годам самостоятельной профессиональной деятельности. Для успешного развития профессиональной идентичности студент-психолог должен обладать профессионально значимыми качествами. Эффективное преодоление трудностей, которое сопровождается накоплением профессионального опыта, позволяет человеку конструировать достижения, укрепляя позитивное отношение к самой деятельности.

Если говорить о психологической помощи, то это одно из наиболее динамично развивающихся в последние десятилетия направлений социально полезной деятельности. Эта деятельность включает в себя ряд специальностей, каждая из которых имеет свой круг задач и методов. В общем виде, как пишет А.Ф. Бондаренко, «психологическая помощь есть область и способ деятельности, предназначенные для содействия человеку и сообществу в решении широкого круга проблем, порождаемых душевной жизнью человека в социуме» [1].

А.Ф. Бондаренко подчеркивает, что содержание психологической помощи обеспечивает эмоциональную, смысловую и экзистенциальную поддержку человеку, как в процессе личностного развития, так и в сложных ситуациях социального существования [1].

М.В. Соколова выделяет трудности, с которыми может столкнуться студент-психолог в связи со своим собственным профессиональным становлением [5]. Например, опросы студентов МГУ показали, что «профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научных и житейски-практических знаний о психологической природе человека и общества, в результате чего оно характеризуется внутренней противоречивостью, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью».

Представление о своей профессиональной деятельности позволяет субъекту прогнозировать профессиональное будущее, свои профессиональные ценности и способы их достижения [3]. При формировании представлений о профессии и его профессиональной деятельности, индивид начинает представлять, кем и как он будет работать. В результате этого формируется определенный иерархический процесс, последовательность действий, план реализации профессионального образа.

В научной литературе вопросы, касающиеся представлений человека о выбранной профессии и динамики образа профессии во время обучения в образовательных учреждениях, освещены недостаточно. Вопрос о влиянии образа своей профессии на формирование будущего специалиста практически не разработан, хотя учет этого фактора имеет большое значение для совершенствования образовательного процесса в образовательном учреждении. Эти идеи, по мнению В.В. Овсянникова [4], существуют не изолированно, а в контексте знаний человека о мире профессии и занимают в нем достаточно стабильное положение. Общеизвестно, что набор адекватных представлений о мире профессий является важным условием планирования трудовой жизни и ее реализации.

Таким образом, представление студентов о профессии психолога, психологической помощи является отражением в сознании сути профессии, отношения к ней, знаний о профессии и необходимых профессионально важных качествах, и может служить одним из показателей формирования устойчивой профессиональной идентичности психолога. Его характеристики могут определять будущее развитие личности, совершенствование определенных профессионально важных качеств, трансформировать эмоциональное отношение к профессии.

### Список литературы

1. Бондаренко, А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – М. : Институт Психотерапии, 2000. – 336 с.
2. Гавриченко, О. В. Профессиональная идентичность студентов театрального вуза [Электронный ресурс] / О. В. Гавриченко // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. – 2009. – № 4(6). – URL: <http://psystudy.ru>. (дата обращения 21.02.2023).
3. Медведев, Д. А. Образ мира современного студента: основы системно-текстологической парадигмы / Д. А. Медведев. – Астрахань : Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та. – 198 с.
4. Овсянникова, В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 133–137.
5. Соколова, М. В. Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ / М. В. Соколова // Центр проблем развития образования. – 2003. – С. 219–228.

УДК 373.2.015.31:159.937.522-056.264

**О.А. Логвинова,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*logvinova251181@mail.ru*

Научный руководитель: **О.М. Петруня,**  
кандидат медицинских наук, доцент

### ОСОБЕННОСТИ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности и раскрыта последовательность и этапность развития оптико-пространственной ориентации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** оптико-пространственная ориентация, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Способность воспринимать пространство, пространственные представления не даны ребенку изначально, они являются результатом сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяя становление высших познавательных психических процессов, письма, чтения. Пространственные представления относятся к концептуальному пространству и являются образами, представлениями, созданными мышлением ребенка, закрепленными и отображаемыми вовне с помощью речи и действий. Развитие оптико-пространственных функций у детей базируется на фундаментальных исследованиях П.К. Анохина, Т.В. Ахутиной, Л.Г. Выготского, А.Р. Лурия, Н.Я. Семаго и других специалистов, рассматривающих высшие познавательные психические функции как сложные системы, имеющие многоуровневое иерархическое строение.

В развитии пространственной ориентации большая роль принадлежит зрению. В течение первого года жизни ребенка зрительное восприятие проходит большой и сложный путь своего формирования и развития от безусловно-рефлекторной реакции на сильный свет до полного зрительного восприятия предметов.

Взаимодействие между глазом и рукой устанавливается по принципу условно-рефлекторных связей. Вначале ребенок не всегда фиксирует взор на движущейся руке.

Постепенно он все чаще следит за своими руками, а через некоторое время, пока находится один, следит взором за своими движущимися ручками. Постепенно ребенок начинает вычленять пальчики своих рук, следит взором за их движениями.

Зрительно-пространственное восприятие обеспечивает осуществление разнообразных видов деятельности, таких как конструктивная и графическая деятельность, пространственное мышление, а также формирование квазипространственных синтезов, включенных в такие сложные процессы как понимание логико-грамматических конструкций, чтение, письмо, обеспечивающих высокую успеваемость ребенка в школе [3, с. 6].

Следующий процесс в иерархии – оптико-пространственные представления, нарушения которых оказывают отрицательное влияние на речевую и познавательную деятельность детей, негативно отражаются на процессе обучения ребенка, особенно на овладении им навыками орфографически-правильного письма. По мнению А.Р. Лурии, основой для развития речи является выяснение реальных связей, отношений между предметами и явлениями окружающей действительности. Обозначая предметы, признаки, действия предметов, отношения между ними с помощью слов и их связей, дети овладевают языком не только как средством общения, но и как орудием мышления [2 с. 26].

Функция отображения пространства является одной из наиболее сложных, длительно формирующихся и уязвимых психических функций. Уже на ранних этапах развития она тесно связана с практической деятельностью ребенка и совместной работой зрительного, кинестетического и вестибулярного аппаратов. Согласно существующим представлениям зрительно-пространственных функций человека проходят несколько этапов своего становления.

Уже в первые месяцы жизни формируются предпосылки развития пространственного восприятия – способность к локализации стимула взором, ориентировочный рефлекс на пространственно ориентированный стимул. Затем появляются функции, относящиеся к собственно восприятию трехмерного пространства – постоянство восприятия величины и формы, развитие восприятия удаленности.

По мере развития двигательных функций, памяти, мышления, увеличиваются возможности ребенка, касающиеся восприятия пространственных характеристик объекта. В свою очередь, базируясь на развитии восприятия, формируются пространственные представления, являющиеся необходимой предпосылкой для развития пространственного мышления, а также для формирования квазипространственных синтезов, включенных в такие сложные психические процессы как счет, чтение, понимание логико-грамматических структур и т. п.

Согласно современным представлениям задача опознания изображения осуществляется одновременно обоими полушариями, но каждое использует свой метод: переработки информации. Левое полушарие использует классификационный, а правое структурный способ [2, с. 49].

В заключении можно сказать, что формирование и развитие зрительно-пространственного различения идет по принципу установления условно-рефлекторных связей под воздействием окружающей среды, при постоянном участии взрослого, создающего условия для этого развития.

Существенные отклонения в развитии оптико-пространственных представлений дошкольников возникают при различных речевых нарушениях, в том числе и при общем недоразвитии речи (ОНР) III уровня. Пространственные понятия и представления у этих детей либо не сформированы, либо не обобщены в той степени, которая позволяла бы детям самостоятельно пользоваться ими в различных видах бытовой и учебной деятельности. Несформированность пространственных представлений у этих детей проявляется не только при овладении чтением и письмом, но и в рисовании, в трудностях составления целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизводить заданную форму [1, с. 93].



Исходным пунктом в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела. Для детей с ОНР характерна нестабильность графических форм. Они с трудом осваивают конфигурацию объектов при рисовании, не могут понять соотношение частей, их расположение на листе.

Искаженность предметно-пространственных представлений проявляется в сглаживании представлений, быстром забывании не только деталей, но и важных элементов. Наблюдается уподобление образов одних объектов образам других предметов [1, с. 99].

Подчеркнем, что ориентировка в пространстве складывается постепенно, от чувства собственного тела до выработки стратегии поведения в физическом и социальном мире. Это сложный полифункциональный процесс, включающий в себя такие составляющие, как целостность поля зрения, острота зрения, глазомер.

Дети с ОНР неточно понимают и употребляют в активной речи предлоги, что свидетельствует о неполном осознании пространственных отношений предметов, неумении эти понятия обобщать и адекватно обозначать. Дефектное развитие словесно-логического мышления не обеспечивает базы для полноценного осмысливания пространственной ситуации. Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных.

Дошкольники с ОНР в устной речи затрудняются в дифференциации предлогов к – у, в – на (к дому – у дома, в столе – на столе). В их речи часто отсутствует предлог над. Нередко дети этой категории смешивают предлоги перед – после – за, что является следствием несформированности их пространственных отношений.

Таким образом, развитие оптико-пространственной ориентации у старших дошкольников с ОНР III уровня существенно запаздывает и имеет свои характерные черты.

#### **Список литературы**

1. Елецкая, О. В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская // Логопед: научно-методический журнал, 2005. – № 2. – С. 92–103.

2. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Просвещение, 2003. – 79 с.

3. Семаго, Н. Я. Пространственные представления ребёнка / Н. Я. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 34 (128). – С. 5–17.

УДК 37.015.311[37.014.6:005.6]-028.42

**К.С. Лукьяненко,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*kristi.d\_k@mail.ru*

Научный руководитель: **А.П. Кондратенко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### **УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема управления воспитательной системой образовательного учреждения как один из аспектов управленческой деятельности

руководителя.

**Ключевые слова:** воспитательная система, управленческая компетентность.

Актуальность проблемы управления развитием воспитательной системы общеобразовательного учреждения объясняется необходимостью разработки новой модели управления, а также определением содержания деятельности всех участников воспитательного процесса, созданием условий, при которых эта деятельность будет обеспечивать качественно более высокий результат процесса воспитания.

Повышенный интерес к управлению воспитательными системами обусловлен и тем, что необходимо изменить статус, место и роль воспитания как непосредственно в современном обществе, так и в общеобразовательном учреждении в частности.

Отметим, что на современном этапе изменяется соотношение между такими категориями, как «образование», «обучение», «воспитание». Ученые пришли к выводу, что воспитание – это особая сфера, которая не может рассматриваться в качестве дополнения к образованию и обучению.

Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям современной жизни. Сложные задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены без усиления воспитательного аспекта. В связи с этим, современное общеобразовательное учреждение рассматривается как сложная система, а воспитание способно придать образовательному процессу новое качество.

Сущность подхода, называемого «проектное воспитание» (по О.С. Газману), заключается в самостоятельном построении новой идеологии и практики образования, в разработке новых концепций воспитания, которые будут подходить для современной социокультурной среды. В связи с этим, подчеркнем значение современных концепций воспитания (Е.В. Бондаревская, А.И. Кочетов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, Н.М. Таланчук, Н.Е. Щуркова), создания проектов «Школа общечеловеческих ценностей» (В.А. Караковский), «Школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «Школа взросления» (И.Д. Фрумин), «Школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), «Летний дом» (В.П. Бедерханова) и др.

Стоит отметить, что ученые достаточно полно освещают в своих работах проблемы внедрения научного опыта в практику управления воспитательной системой общеобразовательного учреждения, организации самообразования учителя, совершенствования стиля управления, освоения нового педагогического опыта.

Воспитательная система рассматривается исследователями с организационно-процессуальной стороны воспитательной деятельности, поскольку отражает специфический способ его организации на уровне конкретного образовательного учреждения. В связи с этим М.В. Левит отмечает, что «директор школы должен быть человеком высокой педагогической культуры, всесторонне компетентным в вопросах педагогики и психологии, теории и практики, глубоко знать содержание предметов, которые изучаются в школьном курсе, уметь сплачивать коллектив и вести его за собой, всемерно развивать инициативу, внедрять положительный опыт в практику» [2, с. 167].

Положение о том, что управление воспитательным процессом общеобразовательной организации является функцией общественного труда, охватывает сферу материального и духовного производства, актуально и сегодня. М.В. Левит подчеркивает, что управление воспитательной системой общеобразовательного учреждения обеспечивается тремя факторами, а именно:

- умением руководителя четко и объективно получить информацию относительно основных показателей учебно-воспитательной системы;
- оценкой этой информации и принятием решения;
- профессиональной квалификацией учителей [2, с. 39-40].

Таким образом, важное значение имеет не только управленческая компетентность руководителя, но и его умение повышать уровень выполнения профессиональных

обязанностей учителями.

Н.М. Корж определяет управление воспитательной системой как целенаправленное влияние субъекта управления (руководителя) на объект (подчиненные, обучающиеся) путем научного обоснованного планирования, организации, координации и контроля за их деятельностью. Такой подход отличается от современного тем, что признает учителей и учеников объектами деятельности. Наука и практика современного управления стремится достичь субъект-субъектных отношений [1, с. 35].

Е.Н. Степанов выражает уверенность в том, что большинство недостатков в работе руководителей общеобразовательных учреждений обусловлено недостаточной теоретической и методической подготовкой [4, с. 209].

Деятельность руководителя школы в работе Т.И. Шамовой представлена как «педагогическое управление». Такой термин подчеркивает, что функции управления воспитательной системой общеобразовательного учреждения, к которым относятся планирование, организация, контроль, имеют смысл только тогда, когда наполняются педагогическим содержанием [5, с. 133].

Л.И. Маленкова отмечает, что управление воспитательной системой общеобразовательного учреждения – это один из аспектов управленческой деятельности. Управление способами планирования, организации, руководства и контроля процессами разработки и освоения инноваций обеспечивает целенаправленность и организованность образовательного потенциала учреждения, повышает уровень его использования, в результате чего можно получить качественно новые результаты образования [3, с. 154].

Вместе с развитием педагогической системы общеобразовательного учреждения, по мнению автора, должна обновляться, модернизироваться структура управления воспитательной системой. Именно поэтому подчеркивается, что субъектами управления становятся руководитель, его заместители, учителя, ученики, а объектом – инновационный учебно-воспитательный процесс. Управленческие технологии, которые подаются как обеспечивающие развитие общеобразовательной организации, имеют признаки менеджмента, хотя само это понятие не вводится.

Анализ научных подходов к проблеме управления воспитательной системой общеобразовательного учреждения показал, что понятие воспитательной системы общеобразовательного учреждения рассматривается учеными с разных позиций, то есть выделяются одна или несколько наиболее существенных сторон, наиболее распространены такие, которые характеризуют целостность и социальную природу этого явления. Возрастающая сложность социальных и педагогических функций современного общеобразовательного учреждения, особенно в условиях его перехода в режим развития, изменение содержания его деятельности и условий его функционирования, определила необходимость поиска новых путей и методов управления воспитательной системой общеобразовательного учреждения. Также воспитательная система рассматривается с организационно-процессуальной стороны воспитательной деятельности, поскольку отражает специфический способ его организации на уровне конкретного образовательного учреждения.

#### Список литературы

1. Корж, Н. М. Управление воспитательным процессом / Н. М. Корж // Управление школой. – 2019. – № 6. – С. 35–43.
2. Левит, М. В. Новое практико-ориентированное пособие по проектированию и управлению школой / М. В. Левит. – М. : Педагогический поиск, 2020. – 460 с.
3. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика» / Л. И. Маленкова. – М. : Пед. о-во России, 2018. – 475 с.
4. Степанов, Е. Н. Развитие индивидуальности ребенка как предмет воспитательной деятельности / Е. Н. Степанов // Воспитание школьников. – 2021. – № 10. – С. 16–20.
5. Шамова, Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание,

**Т.В. Лыкова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*tanyalykova@mail.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

## **ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЁГКОЙ СТЕПЕНИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью лёгкой степени.

**Ключевые слова:** память, запоминание, младший школьник, умственная отсталость.

Память имеет большое значение в формировании и развитии всех познавательных процессов и деятельности ребёнка, его готовности к школьному обучению, социальной адаптации и коммуникативного взаимодействия.

По Р.С. Немову одним из главных факторов, влияющим на успешность детей в учебном процессе, является их интеллектуальная готовность к школьному обучению. Таким образом, без достаточного уровня сформированности всех психических процессов, в том числе и памяти, полноценное образование не представляется возможным [1, с. 264].

По мнению, Л.Д. Столяренко, «память – это форма психического отражения, содержащаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении предыдущего опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращении в сферу сознания» [1, с. 325].

Память – это психический познавательный процесс, который выполняется под контролем сознания в виде постановки цели и пользования своеобразных приемов, а еще при присутствии волевых усилий [2, с. 256].

По мнению С.Л. Рубинштейна «умственно отсталым называют ребенка, у которого твердо нарушена познавательная активность из-за органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного)» [2, с. 258]. Для детей с умственной отсталостью характерны нарушения в развитии (недоразвитие) интеллектуальной, речевой, сенсорной, моторной, эмоциональной, неврологической и соматической сферах.

Исследования Х.С. Замского показали, что дети с умственной отсталостью медленно усваивают информацию, исключительно только при постоянном повторении, и также быстро забывают принятую информацию [5, с. 137].

Память у детей с лёгкой степенью умственной отсталости находится на низком уровне своего формирования, прежде всего, незрелым является сохранение и воспроизведение полученной информации. Особенно отстает произвольное запоминание. Все, что может удерживаться механической памятью, быстро забывается. Это касается как зрительной, так и слуховой информации.

У детей с нарушением интеллекта основные процессы памяти характеризуются следующими особенностями:

1) дети чаще запоминают внешние признаки предметов и явлений, не обращая внимания на главные сходства и отличия;

- 2) произвольное запоминание не формируется без специального обучения;
- 3) внутренние логические связи и взаимоотношения они запоминают с трудом, потому что не могут их правильно структурировать [3, с. 157].

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, низкий уровень сформированности памяти у детей с нарушением интеллекта выражается в сложностях запоминания большого объема информации. Поэтому, всю информацию целесообразно подавать маленькими порциями, шаг за шагом, усложняя задание [3, с. 159].

Исследование памяти детей с нарушениями интеллекта, проведенное Л.В. Занковым, показало, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично и изменчиво. Ученики младших классов еще не умеют пользоваться методами опосредствованного, то есть осмысленного, запоминания и запоминают логически целостный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах во время учебы во вспомогательной школе, умственно отсталые дети овладевают соответствующими способами осмысленного запоминания, которое при специальном обучении постепенно улучшается [4, с. 50].

Умственно отсталые дети обычно используют непреднамеренное (непроизвольное) запоминание. Они запоминают, то что им интересно. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные отрывки, что способствует их лучшему запоминанию [4, с. 52].

Дети с умственной отсталостью, отвечая на уроке, стараются представить страницу учебника, но передать её содержание им сложно [5, с. 238].

Неспособность осознанно выучить и запомнить заданный материал является характерной чертой всех умственно отсталых детей. Дети с нарушением интеллекта фиксируют своё внимание на отдельных словах и фразах, стремясь лучше запомнить рассказ, но не понимая смысла текста, быстро забывают услышанное. Они не осознают сюжет рассказа и не улавливают его основную мысль [5, с. 239].

Анализируя научную литературу, можно сделать вывод о том, что память детей с умственной отсталостью характеризуется нарушениями процессов запоминания (недостаточная осознанность и непоследовательность, зависимость от содержания материала), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая обработка и недостаточное понимание материала) и воспроизведения (неточность).

Таким образом, главными нарушениями памяти у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости являются: незрелость непроизвольной и произвольной памяти, задержанный темп её развития, низкий уровень и нечеткость воспроизведения полученной информации. Процессы запоминания у детей с умственной отсталостью характеризуются низким объемом, кратковременностью запоминания словесного и наглядного материала. У этих детей непроизвольное (непреднамеренное) запоминание доминирует над произвольным. Поэтому, для того, чтобы повысить уровень развития памяти у детей с умственной отсталостью требуется длительная постепенная целенаправленная коррекционно-развивающая работа.

При осуществлении коррекционной работы по развитию слуховой и зрительной памяти необходимо учитывать следующие рекомендации:

- 1) важно начинать проведение коррекционных занятий при наличии точного плана последующих действий;
- 2) коррекционное воздействие должно быть комплексным, то есть направлено на развитие всех психических процессов;
- 3) обязательно учитывать принцип индивидуального и дифференцированного подхода;
- 4) осуществлять коллегиальное сотрудничество как со специалистами, так и с родителями ребенка с нарушением интеллекта;
- 5) ставить перед детьми задачи, которые бы опирались как на зону актуального развития, так и на зону ближайшего развития;
- 6) разнообразить содержание и техники предоставляемого материала;

- 7) осуществлять смену различных видов деятельности и чередовать их;
- 8) постоянно направлять действия детей на усвоение и закрепление уже изученного материала;
- 9) излагать материал необходимо по принципу «от простого к сложному».

#### **Список литературы**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебник для вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Изд-во Юрайт, 2012. – 811 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. – Том 1. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Юрайт, 2021. – 332 с.
4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1995. – 112 с.
5. Замский, Х. С. Умственно-отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: учебн. пособ. / Х. С. Замский. – 2-е изд. – М. : Академия, 2008. – 363 с.

УДК 371.134: 378.147

**Д.Д. Макаренко,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*darimakarenko1010@mail.ru*

Научный руководитель: **И.И. Чубова,**  
кандидат психологических наук, доцент

### **НАРУШЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена теоретическому подходу к изучению понятий «предпосылки письменной речи» и «общее недоразвитие речи III уровня».

**Ключевые слова:** предпосылки, общее недоразвитие речи.

Письменная речь, по В.П. Глухову, – это один из видов речи, наряду с устной и внутренней, которая включает в свой состав письмо и чтение [2, с. 189].

Функциональная система письменной речи развивается постепенно, формирование механизмов, которые ее обеспечивают, по среднестатистическим данным завершаются к семи годам, соответственно, именно в дошкольном возрасте необходимо совершенствовать предпосылки к овладению письменной речью.

В последние годы отмечается многочисленный прирост детей с нарушением речи. Наиболее распространенным нарушением является общее недоразвитие речи (ОНР). Общее недоразвитие речи, по Р.Е. Левиной, – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [1]. У детей шестилетнего возраста с ОНР наиболее распространен третий уровень речевого развития.

Изучением детей с ОНР занимались такие ученые, как Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, С.Н. Архипова, Е.А. Глушкова, Р.Е. Левина, Е.В. Мастюкова и др. Ими было отмечено, что дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению и письму.

Выделяют две группы предпосылок письменной речи:

1 группа – устно-речевые предпосылки: фонетико-фонематические (звукопроизношение и фонематический слух); лексико-грамматические (словарь и грамматический строй речи); связная речь.

2 группа – операциональные предпосылки: звуко-слоговой анализ и синтез; языковой анализ и синтез; графомоторные навыки [4].

У детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием устно-речевые предпосылки и операциональные предпосылки, обеспечивающие готовность ребенка к письму, характеризуются высокими показателями. Однако, у детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются следующие особенности формирования предпосылок письменной речи.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается низкий уровень сформированности слухо-произносительной дифференциации фонем, лексико-синтаксического анализа и синтеза.

Для детей характерным является недоразвитие пространственно-временных и зрительно-пространственных представлений, ориентировка в двухмерном пространстве дается с трудом.

Дошкольники с ОНР имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса, зрительное восприятие не сформировано, нарушено восприятие целостного образа.

У детей с общим недоразвитием речи третьего уровня плохо развиты тонкие движения пальцев рук, тонкие дифференцированные движения, зрительно-моторная координация. Следовательно, овладение графомоторными навыками требует больших усилий от детей данной категории.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи возникает негативное отношение к обучению чтению и письму, дети плохо мотивированы, страдает психологическая готовность к обучению грамоте.

Известно, что преодоление ОНР и профилактику нарушений письменной речи необходимо проводить комплексно.

На первом этапе обучения проводится звуковой анализ и синтез звуков, слогов и слов (безбуквенный период). Здесь основными целями и задачами является развитие сенсорных функций, особенно, фонематического слуха, а это подготовка артикуляционного аппарата к формированию правильных артикуляционных укладов, развитие и уточнение пассивного словаря, коррекция дыхания.

На втором этапе обучения (буквенный период) проводится звуко-буквенный анализ и синтез слогов и слов. Также ведется работа над анализом текстов и предложений и работа по коррекции звукопроизношения. Целью образовательной деятельности на данном этапе является развитие звуко-буквенного анализа и речевого общения.

Все обучение проводится в игровой форме, так как игра является основным видом деятельности ребенка-дошкольника [5].

В процессе организации коррекционно-развивающей образовательной среды необходимо учитывать психофизиологические и индивидуальные особенности детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Педагоги должны уделить внимание изучению микросоциальных условий, в которых воспитываются дошкольники, осуществлять наблюдение за их развитием, опираться на результаты анализа этиопатогенетических особенностей и симптоматики нарушений, на состояние сформированности речи, гностических, мнестических, мыслительных, моторных функций. Следует искать пути повышения успешности ребенка в игровой, коммуникативной, учебно-познавательной деятельности [3].

Таким образом, в процессе формирования предпосылок письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня основное внимание должно быть направлено на формирование значимых для письменной речи умений и навыков, а также на развитие неречевых психических функций.

Профилактике нарушений письменной речи будет способствовать реализация комплексного, индивидуального, деятельностного подходов, создание коррекционно-развивающей образовательной среды. При этом работа учителя-логопеда тем эффективнее, чем ранее она была начата, поскольку с возрастом уменьшается нейронная пластичность головного мозга, что затрудняет возможности компенсации дефекта.

#### Список литературы

1. Будникова, Т. В. Сравнительный анализ возможностей методик В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко в развитии связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня / Т. В. Будникова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2020. – № 12. – С. 68–76.

2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2005. – 351 с.

3. Голуб, Н. М. Подготовка к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи и профилактика у них нарушений письменной речи / Н. М. Голуб // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. – М. : ГАОУ ВО МГПУ, 2016. – С. 34–41.

4. Красильникова, Л. В. Диагностика готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте / Л. В. Красильникова, С. А. Зайцева // Карельский научный журнал. – 2019. – № 4 (29). – С. 34–36.

5. Салпагарова, М. М. Профилактическая работа по предупреждению нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями / М. М. Салпагарова // Феномен человека. – Подольск, 2015. – С. 264–268.

УДК 159.952-021.321

**Д.Р. Маркина,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*diana.markina.romanovna@mail.ru*

Научный руководитель: **А.И. Корнеева,**  
старший преподаватель кафедры психологии

### ВНИМАНИЕ КАК ОСОБЫЙ ПСИХИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ изучения внимания как особого психического процесса.

**Ключевые слова:** внимание, свойства внимания, устойчивость, концентрация, распределение, объем, переключение внимания.

Одним из важнейших психических аспектов, задействованных практически во всех сферах психической деятельности человека, является внимание. Ученые занимались изучением внимания, начиная с конца 19 века. Однако внимание в то время рассматривалось как внешняя по отношению ко всему содержанию сознания сила, действующая извне, создающая данный сознанию материал.



Ситуация коренным образом изменилась с наступлением конца 1950-х – начала 1960-х гг., когда когнитивная психология стала заниматься изучением внимания в различных направлениях: избирательность и пропускная способность внимания, управление вниманием, психофизиология внимания (как внимание участвует в возбуждающих процессах коры головного мозга) и др.

Результатом исследования стало открытие ее основных свойств и закономерностей, проявляющихся во всех сферах сознательной и бессознательной психической деятельности человека.

Проблема внимания традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем психологии. Значимость внимания в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержания сознательного опыта, запоминания и научения очевидны. Как отмечает Ф. Уорден, с точки зрения здравого смысла можно предположить, что «явление внимания играет важную роль в науке о поведении, но, как ни странно, это не так, и в учебниках психологии, как правило, занимает скромную и незаметную позицию» [1].

Проблеме внимания в научной психологии посвящены работы таких выдающихся отечественных и зарубежных психологов, как Д.Н. Узнадзе (1967), С.Л. Рубинштейн (1946), Н.Ф. Добрынин (1938), Т.А. Рибо (1892), Н.Н. Ланге (1893) и другие. Современное состояние изучения проблемы внимания отражены в работах современных ученых: В.П. Глухова (2001), Н.А. Цыпиной (1993), Т.А. Власовой (2011), Т.П. Артемьевой (1995), Л.Н. Блиновой (2002).

Изучая определение «внимание» отечественных и зарубежных психологов и ученых, занимающихся данной проблемой, можно сказать, что внимание – это динамическая сторона сознания, психики человека, выражающая степень его направленности на конкретный объект, отдельные его стороны и степень направленности сознания на него. Это обеспечивает правильное отражение предмета, его более полное, точное и эффективное восприятие. Внимание также обеспечивает успех действия. Внимание позволяет вам «отсеивать» информацию, ощущения и восприятие, которые не имеют значения в данный момент, и вместо этого направлять свою энергию на важную информацию.

Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. К основным свойствам внимания относятся устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем внимания. Устойчивость заключается в способности определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте. Это свойство внимания может определяться периферическими и центральными факторами. Экспериментальные исследования показали, что внимание подвержено периодическим произвольным колебаниям. Периоды таких колебаний, по Н.Н. Ланге, равны обычно двум-трем секундам, доходя максимум до 12 секунд. Если бы внимание при всех условиях было неустойчивым, более или менее эффективная умственная работа была бы невозможна [2].

Следующее свойство внимания – концентрация внимания. Под концентрацией внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности внимания. А.А. Ухтомский полагал, что концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга. Под распределением внимания понимают способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно. Хрестоматийным примером служат феноменальные способности Юлия Цезаря, который, согласно преданию, мог одновременно делать семь не связанных между собой дел. Следующее свойство внимания – его объем. Под объемом внимания понимается количество объектов, которые мы можем охватить с достаточной ясностью одновременно [2].

Людей могут отвлекать как внутренние силы, например, блуждающие мысли, так и внешние сигналы, например, приглашающий писк текстового сообщения. Когда ум стремится отвлечься или отвлекается, бывает почти невозможно заставить себя перефокусировать внимание на текущей задаче, особенно если она скучная или сложная.

Некоторые исследователи, изучающие внимание, считают его своего рода мышцей, которую можно укрепить с помощью практики, и выдвигают гипотезу, что определенные стратегии или техники могут быть особенно эффективны для развития способности в долгосрочной перспективе. Одна из стратегий, получившая распространение в последние годы, – это внимательность, которая развивает способность мозга направлять внимание на определенные сигналы.

Различают три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Непроизвольное внимание – непроизвольно, само собой возникающее внимание, вызванное действием сильного, контрастного или нового, неожиданного раздражителя или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя. Произвольное внимание – это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте. Человек сосредоточивается не на том, что для него интересно или приятно, но на том, что должен делать. Послепроизвольное внимание – вызывается через вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами [3].

Этот процесс можно исследовать бесконечно, и исследования порождают множество нерешенных и сложных вопросов. Проблема развития внимания актуальна всегда, ведь ни один психический процесс не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не концентрирует свое внимание на том, что он воспринимает или делает. Поэтому в формировании личности, зная основные этапы развития внимания в разные годы жизни детей, можно найти необходимые средства для совершенствования внимания, открывая тем самым путь к эффективному познанию и восприятию мира.

#### Список литературы

1. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания: учебник / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – 4-е изд. – М. : Флинта, 2007. – 371 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2012. – 582 с.
3. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: серия «Учебники, учебные пособия» / Л. Д. Столяренко. – 3-е изд. перераб. и доп. – Ростов н/Д : «Феникс», 2000. – 363 с.

УДК 373.2.016:81 – 028.31

**Я.Д. Марко,**

магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».

Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*marko17yana@gmail.com*

Научный руководитель: **Е.В. Сапрыкина,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме речевого взаимодействия и особенностям формирования навыков речевого взаимодействия у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, взаимодействие, речевое взаимодействие, умения и навыки речевого взаимодействия.

В соответствии с Примерной образовательной программой дошкольного образования ЛНР «Страна детства», на этапе завершения дошкольного детства, ребёнок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, умеет договариваться, учитывая интересы и чувства других [4]. Обозначенные в программе целевые ориентиры актуализируют проблему формирования навыков речевого взаимодействия у старших дошкольников и объясняют необходимость формирования навыков речевого взаимодействия у дошкольников.

Вопросы формирования навыков речевого взаимодействия старших дошкольников рассматривали С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, М.М. Алексеева, М.И. Яшина, А.Г. Арушанова и др.

В ряде работ А.А. Леонтьева взаимодействие рассматривается как форма кооперации и определяется как один из способов межличностного взаимодействия, характеризующий объединением усилий участников для достижения общей цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей [1]. Охарактеризовать психологическую структуру взаимодействия можно путем выделения в нем трех взаимосвязанных аспектов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Коммуникативный аспект взаимодействия заключается в обмене информацией между участниками совместной деятельности. Интерактивный аспект заключается в организации взаимодействия между участниками, то есть обмене не только знаниями, идеями, но и действиями, ценностями и смыслами. Перцептивный аспект речевого взаимодействия означает процесс восприятия и познания партнерами друг друга.

Речевое взаимодействие – это процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного контакта между людьми посредством языка [6].

Определим особенности речевого взаимодействия. Единицей речевого взаимодействия считается так называемое диалогическое единство, т. е. совокупность двух соседних реплик в диалог, связанных ситуативно. Следует заметить, что единство соседних реплик в диалоге – ситуативное, обусловленное данной конкретной ситуацией, а не постоянное. В связи с тем, что речевое взаимодействие ситуативно, в репликах могут переставляться слова и фразы. То есть речевое взаимодействие не нуждается в строгой организации. Следующая особенность состоит в том, что речевое взаимодействие – это не обязательно вопросы и ответы. В речевом взаимодействии используется много так называемых клише, разговорных формул типа «Ну ладно», «Не стоит», «Да, вы правы» и т. п. Они делают диалогическое общение эмоциональным, выразительным. С психологической точки зрения речевое взаимодействие отличается еще и тем, что реплика каждого партнера зависит от речевого поведения другого. Это требует от участников диалога быстрой реакции [6].

Выделяют этапы развития общения, которые были названы формами общения: ситуативно-личностная форма общения (до 6 мес. жизни), ситуативно-деловая форма общения (до 3 лет), которая характеризуется потребностью в сотрудничестве со взрослым, деловыми мотивами и предметно-действенными средствами, а также внеситуативно-личностная.

По мнению М.И. Лисиной, к концу дошкольного возраста у детей дошкольного возраста появляется ситуативно-деловая форма общения. При этом к шести-семи годам значительно увеличивается количество внеситуативных контактов [2]. Это обусловлено усложнением игровой деятельности, в ходе которой нужно договориться и заранее спланировать свою деятельность. Изменяется ведущий мотив общения. Поэтому возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим

детям, то есть умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями. Дети беседуют на познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы остаются ведущими. Главным средством общения становится речь [5].

Взаимодействие старших дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослым. Наиболее важная отличительная черта заключается в большем разнообразии коммуникативных действий, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Разговаривая со взрослыми, дети придерживаются определенных норм выражения, пытаются употреблять общепринятые фразы и речевые обороты. Они более-менее внимательно слушают рассказ или сообщение взрослого, пытаются отвечать на его вопросы, продолжая начатую с ним беседу. Общаясь с сверстником ребенок спорит, активно показывает волю, успокаивает, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. [3].

Существенным отличием речевого взаимодействия дошкольника со сверстниками является яркая эмоциональность. Во время такого общения можно наблюдать почти в десять раз более экспрессивно-мимических проявлений и ярких выразительных интонаций, чем в общении с взрослыми. Общение детей отличается нестандартностью, отсутствием жестких правил и норм. Во время общения со сверстниками ребенок учится выражать себя, свои желания, настроение, управлять другими, налаживать отношения.

Можно выделить несколько видов взаимодействия дошкольников со сверстниками. Так, они могут быть взаимодополняемыми и равными. Речевое взаимодействие дошкольников разворачивается от общения по поводу деятельности до соревнования в контексте этой деятельности.

Ряд учёных (М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Ружская) рассматривают понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» как синонимы. На основании чего, можем выделить умения и навыки речевого взаимодействия старших дошкольников – как целевые ориентиры в работе воспитателя: навык устанавливать контакт с партнером по общению с использованием невербальных и языковых средств; навык анализировать эмоциональное и информационное содержание ситуации; навык понимать и применять средства общения; лингвистические умения (словарь, звуковая и грамматическая правильность, интонация, темп); умение контролировать, оценивать, анализировать речевое высказывание в соответствии с достигнутым результатом.

Таким образом, обогащение и усложнение игровой деятельности в старшем дошкольном возрасте, интерес к сверстнику, как к партнеру по совместной деятельности, обуславливает потребность ребенка в речевой коммуникации. Уровень речевого развития старших дошкольников, а именно достаточно богатый словарный запас, освоенная звуковая и грамматическая система родного языка, дают возможность выстраивать коммуникацию со взрослыми и сверстниками.

Навыки речевого взаимодействия проявляются, формируются и совершенствуются в процессе общения и деятельности, поэтому задача взрослого обеспечить условия для положительного опыта общения и взаимодействия детей.

#### **Список литературы**

1. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1979 – 340 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
4. Примерная образовательная программа дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства». – Луганск: Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.

5. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская / под. ред. А. Г. Рузской; Научн.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 216 с.

6. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи: реплики-повторы / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 67–82.

УДК: 373.2.016:811'342.2'342.1-056.264

**Е.Э. Миранович,**  
студент 3 курса направление подготовки  
«Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*katyusha.miranovich03@mail.ru*

Научный руководитель: **О.М. Петруня,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ РИНОЛАЛИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие ринолалии, причины её возникновения, симптоматика и особенности коррекции, а также освещена тема профилактики и лечения.

**Ключевые слова:** ринолалия, открытая, закрытая, смешанная, причины, коррекция, профилактика.

Ринолалия – это нарушение речи, проявляющееся в искажённом произношении звуков, связанное с дефектами строения и функционирования речевых органов. Вследствие неправильного строения, в момент формирования звука, струя воздуха струя идёт не в том направлении, что приводит к искажению произносимого звука. Эту функцию обеспечивают мышцы нёба и стенок глотки, которые открывают или закрывают проход в носовую полость. При этом голос ребёнка может приобрести гнусавость – кажется, будто он говорит через нос, либо, если воздух идёт только через рот, в речи искажены носовые звуки [м], [н] и гласные – в этом случае говорят о недостатке носового звучания [5, с. 93].

Нарушения могут наблюдаться в носовой или ротовой полости, поэтому существует три вида ринолалии: открытая, закрытая и смешанная. Открытая форма наблюдается при постоянно открытом пространстве между ротовой и носовой полостью, когда воздух постоянно идёт через нос. Это приводит к тому, что все произносимые звуки имеют носовой оттенок.

Открытая форма ринолалии встречается наиболее часто и имеет три подвиды:

1. Органическая открытая, возникающая на почве имеющихся нёбных расщелин, отсутствия или раздвоения маленького язычка, укорочённого мягкого нёба.

2. Органическая открытая, проявляющаяся из-за наличия парезов (неполных параличей) и параличей мягкого нёба.

3. Функциональная открытая.

Закрытая ринолалия наблюдается при наличии препятствия, которое перекрывает пространство для воздушного потока через нос. Поэтому страдает произношение носовых звуков [м], [н], [мь], [нь] и гласных. Смешанная ринолалия – это соединение двух вышеперечисленных видов [3, 4, 5].

Причины ринолалии могут иметь врождённую и приобретённую природу происхождения. Врождённые причины относятся к детям, имеющим: расщелины (несрастания) мягкого и твёрдого нёба («заячья губа», «волчья пасть» и другие); короткое мягкое нёбо; мышечное образование над корнем языка; параличи или парезы (ослабление) мягкого нёба, проявляющиеся в сложности поднятия и смыкании нёба с задней стенкой глотки; вялость артикуляторных мышц, встречающаяся у часто болеющих деток.

Расщелины могут быть сквозные, которые захватывают не только нёбо, но и верхнюю губу. Они бывают односторонние и двусторонние. Несквозные несрастания бывают полные, то есть доходят до области резцов, не затрагивая губы. Неполные расщелины характеризуются тем, что несрастание происходит в небольшом участке, например, только в области мягкого нёба [2, с. 136].

Симптоматика заболевания зависит от его формы. При открытой ринолалии у ребёнка происходит нарушение дыхательных функций. Жидкая пища, попадая в нёбную расщелину, вытекает через нос, что значительно усложняет процесс кормления. Кроме того, вдыхаемый уличный воздух не прогревается до необходимой температуры, поэтому дети страдают такими заболеваниями, как отит, пневмония, бронхит.

Вследствие открытой ринолалии, у детей наблюдается разный характер отставания в развитии. Например, ребёнок начинает говорить первые слова поздно – обычно после двух лет. По утверждению многих специалистов, дефекты речи приводят к развитию астенического синдрома и в некоторой степени влияют на психику ребёнка, такие дети становятся замкнутыми и тяжело идут на контакт. Таким детям свойственно неправильное произношение большинства гласных и согласных звуков, их речь невнятная и невыразительная; их голос тихий, тембр тусклый и неестественный; если ребёнок старается тщательно выговаривать звуки, то начинает невольно гримасничать; в младшем школьном возрасте у таких детей всегда возникают проблемы с письмом и чтением, они могут путать буквы и звуки [1, с. 105].

Лечение включает комплекс мер, направленных на максимальное устранение речевых дефектов. Если ребёнку поставлен диагноз врождённая ринолалия, коррекция нарушения начинается с устранения дефектов анатомического происхождения.

Таких детей с рождения кормят с помощью зонда, который подбирают с учётом особенностей расщелины. Также изготавливают специальный протез – obturator, для закрытия несрастания. Этот протез облегчает процессы питания, дыхания и говорения. Хирургическому вмешательству подвергаются челюстно-лицевые нарушения. Как правило, операция на расщелинах губы проводится на 2–3 месяце жизни ребёнка. Операции на нёбе проводятся после двух лет, если у ребёнка вылезли все зубки. У ослабленных детей оперирование откладывается на более поздний срок или проводится в несколько этапов. Операции позволяют восстановить целостность речевого аппарата и правильное функционирование нёба. После того как ребёнку будут сделаны все операции по устранению видимых дефектов на лице и на проблемных нёбных участках, лечение вступает во вторую фазу. На послеоперационном этапе специалисты разного направления проводят закрепление достигнутых результатов и продолжают коррекционную работу [2, с. 136].

Послеоперационное лечение включает: физиотерапию; ортодонтию; психотерапию; дыхательную гимнастику; логопедический массаж для размягчения послеоперационных рубцов.

Гнусавость при открытой ринолалии лечится как до операции, так и после. Существует несколько общепринятых упражнений для области язык-щека-губы, которые подходят для всех видов ринолалии:

Удав – ребёнок складывает язык в трубочку, а затем медленно высовывает его изо рта;

Часы – широко открывается рот, и язык повторяет движение стрелок часов, двигаясь по губам описывая окружность;

Метроном – язык движется из одного уголка рта к другому под счёт, при широко открытом рте;

Лиана – нужно высунуть язык изо рта, пытаясь достать им до подбородка;

Игла – при закрытом рте, нужно поочерёдно касаться языком внутренних поверхностей щёк [4, с. 126].

Таким образом, ринолалия является достаточно сложной патологией и нуждается в комплексном подходе к лечению и коррекции.

#### Список литературы

1. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – М. : Книголюб, 2004. – 105 с.

2. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба / Л. И. Вансовская. – СПб. : Гиппократ, 2000. – 136 с.

3. Волкова, С. Н. Логопедия / С. Н. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 680 с.

4. Соболева, Е. А. Ринолалия / Е. А. Соболева. – М. : Астрель, 2006. – 126 с.

5. Соломатина, Г. Н. Нормализация функции дыхания у детей с врожденными расщелинами неба / Г. Н. Соломатина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 93–95.

УДК 378.015.31:172.15

**Е.Н. Мирошниченко,**

магистрант 1 курса направления подготовки

«Управление образовательными организациями»

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*ekaterinamir87@gmail.com*

Научный руководитель: **А.С. Белых,**

доктор педагогических наук, профессор

### ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности патриотического воспитания студентов в стенах современного университета.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, современное общество, национально сознательная молодежь

Преобразования XXI века для Луганской Народной Республики стали началом в формировании гражданского общества, перехода к рыночной экономике, признания человека высшей ценностью. Данные изменения позволили определить новые ориентиры на процесс воспитания. Воспитание патриотизма стало главной необходимостью для подрастающего поколения.

Поэтому одна из глобальных проблем современного общества – отсутствие патриотически настроенной молодёжи, которая отстаивала не собственные интересы, а интересы народа и нации в целом. К большому сожалению, в патриотических организациях до сих пор повешен апломб крайних националистов, которые чуть-чуть не граничат с фашизмом. А национальная идея сегодня уже стала средством спекуляции политической верхушки. Проще всего развести руками и констатировать: «имеем, что имеем», чем бороться за сохранение нации. Национальное воспитание, которое раньше было

естественным для русского, веками запрещалось, что и дало такие отрицательные последствия сегодня [1, с. 34].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что патриотическое воспитание молодёжи является одним из ведущих направлений государственной политики ЛНР. Сегодня перед высшей школой ставится задача – воспитание патриота, для которого бы понятия «Родина, «честь», «любовь», «история», «память» и другие стояли во главе всех жизненных ценностей [2]. Воспитание и обучение в высшей школе – главные составляющие процесса становления гражданской позиции будущего специалиста. От его социальной позиции и взглядов зависит демократическое и социально-экономическое развитие страны. Однако снижение значения воспитательного потенциала культуры, истории, литературы, образования привело к преобладанию у определённой части молодёжи приоритета массовых прагматических ценностей и «поп-культуры». Рост информированности молодого поколения, процессы демократизации и создание многопартийной системы привели к ломке прежних ценностей и поиску новых нравственных ориентиров.

Сегодня, когда мы до сих пор не можем определиться, кому давать звание «Героя», а с кого его снимать, тем самым подчёркивая неуважение к своей истории. Такая ситуация недопустима в Луганской Народной Республике, где национальная идея должна объединять государство, а не делить народ на правобережных и левобережных. В Республике, где каждый переживает только засобственный благополучие, пренебрегая памятью миллионов тех, кто полег за возможность существования этого благосостояния сегодня.

Сращение корней национально сознательной элиты нужно начинать еще со школы, но основная работа в этом смысле приходится на преподавателей университетов. Именно здесь есть возможность комплексного подхода и привлечения к этому делу как можно большего количества субъектов – администрацию вуза, органы студенческого самоуправления, преподавательский состав.

Национально сознательная молодёжь в будущем – это студент, который уже завремен своего обучения является гражданином Луганской Народной Республики, патриотом своей страны. Для этого нужно развивать не только профессиональные качества, но и общечеловеческие, общегосударственные ценности. Развитый интеллект, целеустремленность, четкая гражданская позиция, высокий уровень владения политической и правовой культурой – вот черты современного студента, который должен нести будущее национальные достояния.

Реализация данной цели требует решения следующих задач:

1. Изучение студентами системы приоритетных ценностей, которые являются основой духовно-нравственного развития личности.
2. Обогащение эмоционально-ценностной сферы личности и развитие патриотических чувств.

3. Систематическое накопление и обогащение опыта на благо общества, государства.

Обобщение результатов исследований разных учёных позволило выделить следующие компоненты патриотического воспитания: мотивационный; когнитивный, деятельностный.

Ряд исследователей (В.В. Пионтковский, В.Г. Паутов, Н.М. Снопко и др.) патриотическое воспитание рассматривают как отдельное направление воспитательной работы и показывают взаимосвязь с другими направлениями (духовно-нравственным, трудовым, эстетическим, этнопедагогическим и другими видами воспитания) [2, с. 26].

Отсюда можно сказать, что на сегодняшний день необходимость формирования именно такого студента есть актуальной как никогда. Ведь у власти еще держатся выходцы из партийной номенклатуры, не лишённые советских стереотипов. Именно поэтому новая генерация, которая придет на смену, должна нести объединяющие идеи молодой Республики. Патриотическое воспитание современного студента должно осуществляться с



помощью педагогики народоведения, которая ориентирована на вовлечение личности в процесс усвоения знаний о историю своей страны, ее культуру, образ жизни народа. И не только процесса усвоения, но и процесса воспроизводства. Когда студенты не будут стесняться гордиться своими предками, которые победили во время Второй Отечественной Войны и свободно разговаривать на русском языке вместо того, чтобы подсознательно пропагандировать «фашиское направление», которое Украина несет на данный момент. Основой этого должно стать, в первую очередь, глубокое уважение к Родине и ее национальным святыням.

В настоящее время одной из главных проблем российского общества является патриотическое воспитание молодёжи. Важность патриотизма в развитии личности отмечали многие учёные философской, педагогической, психологической науки. Работы исследователей внесли неоценимый вклад в теорию и практику патриотического воспитания [3, с. 26]. Проанализировав литературу, а также результаты проведённого исследования, можно сказать, что патриотическое воспитание студентов университетов представляет собой очень сложный процесс, который формируется под влиянием социального заказа общества. Поэтому сегодня требуется огромная работа всех институтов общества.

В контексте решения данной проблемы особая роль отводится системе высшей профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка будущих специалистов в высших учебных заведениях представляет собой сложную по структуре, многокомпонентную педагогическую модель, в которой необходимо уделять особое внимание воспитанию студентов, так как в процессе профессионального становления будущего специалиста происходит активное осмысление и осознание социальной позиции и ответственности.

Именно в юности студент наиболее готов к осознанию себя как личности, может нести ответственность не только за себя, но и за других во благо Отечества. Эффективное патриотическое воспитание в высшей школе – это путь к духовно-нравственному возрождению общества, восстановление могущества страны. Патриотическое воспитание должно быть одним из значимых направлений в воспитательной работе и носить плановый, системный, деятельностный характер. Таким образом, студенты будут максимально включены в процесс этнизации, который призван именно к культивированию у молодежи патриотизма и национального сознания.

#### **Список литературы**

1. Квасных, Г. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе / Г. С. Квасных, А. Н. Саржанова // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2019. – № 1. – С. 87–90.
2. Паутов, В. Г. Патриотическое воспитание подростков в процессе физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / В. Г. Паутов; Ур. гос. ун-т физкультуры. – Челябинск, 2018. – 170 с.
3. Томилина, С. Н. Современный патриотизм: сущность и проблемы / С. Н. Томилина // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 110. – С. 1–11.

**Е.В. Молчанова,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 «Педагогическое образование».  
Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*molchanovak118@gmail.com*

Научный руководитель: **И.В. Чеботарева,**  
доктор педагогических наук, профессор

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются сущность и педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о труде взрослых.

**Ключевые слова:** формирование, труд, представление, старший дошкольник, труд взрослых.

В последние десятилетия произошли существенные изменения в социально-экономической жизни страны: расширяется сфера гражданского общества, модернизируются условия труда, учреждения переходят на новые технологии. В связи с этим изменяется инфраструктура страны, возникают условия жесткой конкурентности на рынке труда, увеличивается доля безработного населения, повышается востребованность в инициативном, компетентном, гибком, многопрофильном специалисте.

Обозначенные преобразования в современном обществе предъявляют особые требования к подготовке и развитию личности – инициативной, самостоятельной, ответственной, имеющей устойчивый интерес к трудовой деятельности, потребность в труде, способной легко адаптироваться в постоянно меняющихся условиях среды и обеспечивать высокий уровень производства.

Труд является одним из универсальных средств приобщения личности к человеческой культуре. Трудовая деятельность необходима человеку для удовлетворения его жизненных потребностей как физических, так и духовных [1].

Ознакомление с трудом взрослых ставит целью дать детям конкретные знания и представления о труде и воспитать уважение к труду взрослых, научить ценить его, возбудить интерес и любовь к труду. Одновременно решается задача воздействовать и на поведение детей – вызвать желание трудиться, работать добросовестно, тщательно.

Большое значение в исследовании проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о труде взрослых имеют труды таких педагогов-классиков как: Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др., в которых данная проблема освещается как одна из задач трудового воспитания – важнейшего направления всестороннего и гармоничного развития личности.

Анализ научной литературы дал нам возможность проанализировать понятия «труд» и «трудовое воспитание». Труд – целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей [3]. Трудовое воспитание детей – это совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способностей,

психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, на сознательный выбор профессии [2].

Процесс формирования первичного представления у детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых – это вид деятельности, в результате которого формируются нравственные качества личности, способствующие возникновению интереса к труду взрослых, чувства радости в процессе совместной работы, формированию знаний о труде взрослых и его общественной значимости [4].

В процессе знакомства с трудом взрослых ребенок усваивает общественную значимость труда, а при правильной организации воспитательной работы его собственный труд начинает определяться общественными мотивами. Сложившееся в детском возрасте правильное отношение к труду позднее сказывается на качестве учебной и трудовой жизни уже взрослого человека. В связи с этим необходимо подобрать такие методы и приёмы работы по формированию первичных представлений о труде взрослых у старших дошкольников, которые бы оказали позитивное влияние на данный процесс.

Для повышения уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о труде взрослых считаем необходимым создание ряда педагогических условий: преобразование предметно-пространственной развивающей среды и наполнение ее играми, предметами и объектами для знакомства с трудом взрослых, экспериментирования, выполнения дошкольниками трудовых действий взрослых в игре («уголок труда»); выполнение заданий на основе использования средств искусства; привлечение родителей к совместной с детьми деятельности.

Для реализации педагогических условий и более эффективного формирования у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о труде взрослых целесообразно использовать комплекс методов: словесные (беседы с использованием игровых персонажей и наглядности, чтение детской художественной литературы), наглядные (наблюдение конкретных трудовых процессов людей разных профессий, рассматривание картин и иллюстраций), практические (экспериментирование с разными материалами, опыт хозяйственно-бытового труда) и игровые (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игровые ситуации).

К наиболее эффективной форме, способствующей решению обозначенной проблемы, мы отнесли экскурсию, поскольку дети имеют возможность увидеть трудовые действия взрослых, сам процесс труда, например, проведение ряда экскурсий по ДОО (экскурсия в кабинет медицинской сестры, экскурсия на кухню и т.д.) и за пределами ДОО (целевая прогулка «Почта», целевая прогулка в парк и т.д.)

Средства воспитания по характеру воздействия на ребенка старшего дошкольного возраста можно разделить на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитанников (чтение книг).

Так же целесообразно создание в ДОО «уголка труда», в которой будет расположена выставка репродукций картин с изображением разнообразного труда взрослых и детей: «Жатва», «Возвращение стад», «Сенокос» (П. Брейгель), «Бурлаки на Волге» (И.Е. Репин), «Красные виноградники в Арле» (В. Ван Гог), «Экскурсия на завод» (Н.И. Базылев), «Труд» (Ф.М. Браун), «Мяльщицы льна» (Ф.В. Сычков), «Весна пришла» (А.В. Бортников), «Маленькие мамы» (Н.Н. Соломин). Работая с разными видами искусства, отражающих труд взрослых, детям предлагается выполнить ряд заданий, например, обсудить предложенные произведения, изобразить увиденное в них. Так же целесообразно предложить детям старшего дошкольного возраста сочинить сказку по мотивам рассматриваемого произведения или подумать как бы они хотели, что бы закончилась сказка или рассказ. Так же возможно применение театрализованной деятельности для

более глубокого погружения в произведение. Можно организовывать выставки фото, запечатлевших родителей на рабочем месте.

Используя «уголок труда», рационально организовать совместные выставки поделок детей и родителей: «Мой папа мастер своего дела», «Мамины умелые ручки» и др. Также будет уместным проведение родительских собраний «Папа и мама – пример в труде», «Каждый труд облагораживает человека», «Мудрость труда».

Таким образом, предложенные педагогические условия и ряд методов и форм, благодаря которым они будут реализованы, способствуют повышению эффективности процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о труде взрослых.

#### Список литературы

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Academia, 2005. – 173 с.
2. Нечаевой, В. Г. Воспитание дошкольника в труде / В. Г. Нечаевой. – М. : Просвещение, 1999. – 192 с.
3. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Ядов, В. А. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / В. А. Ядов. – СПб. : Наука, 2006. – 426 с.

УДК 373.3.016:81-028.31-056.263

**А.В. Монченко,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*alina.monchenko@yandex.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

### **О ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОГО И ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассмотрено формирование активного и пассивного словаря у младших школьников с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** младшие школьники, нарушение слуха, формирование, словарь, активный и пассивный.

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования развития активного и пассивного словаря. По мнению исследователей Н.В. Серебряковой и Р.И. Лалаевой развитие речи в онтогенезе обусловлено и развитием представлений об окружающей действительности [2]. По мере знакомства с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, словарь ребёнка обогащается. Признаком высокого уровня речевого развития у школьников является богатый сформированный активный и пассивный словарь.

Развитие словаря ребёнка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематическим и грамматическим строем речи.

По мнению исследователей, для конца первого и начала второго года жизни всё большее значение имеет словесный раздражитель. Реакция на него в начальной стадии проявляется как ориентировочный рефлекс. Потом на основе рефлекса формируется рефлекс второго порядка, для которого характерны подражательность и многократное повторение слов. Для данного периода развития речи характерны лепетные слова.

По данным исследований В.М. Акименко в 1 год словарь ребёнка составляет 9 слов, 1 год 6 месяцев – 39 слов, 2 года – 300 слов, 3 года 6 месяцев – 1110 слов, к 4 годам – 1926 слов [1].

Нарушение слуха препятствует нормальному развитию речи, а функционирование слухового анализатора находится в зависимости от уровня речевого развития. Чем выше уровень речевого развития ребенка, тем больше у него возможность использовать остаточный слух.

Анализируя словарный состав разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет, А.В. Захарова выделила наиболее употребляемые знаменательные слова в речи детей: существительные (мама, люди, мальчишка), прилагательные (маленький, большой, детский, плохой), глаголы (пойти, говорить, сказать).

Среди существительных в словаре детей преобладают слова, обозначающие людей. Исследование словаря детей с точки зрения распространенности имен прилагательных показало, что на каждые 100 словоупотреблений приходится в среднем лишь 8,65 % прилагательных.

Таким образом, словарь ребёнка в количественном и качественном отношении формируется по мере развития психических процессов, обогащения сенсорного опыта, качественного изменения деятельности и расширения контактов с окружающим миром.

Для полного понимания развития ребенка с нарушением слуха необходимо учитывать возможность самостоятельного овладения речью. Нарушение слуха препятствует нормальному развитию речи, а функционирование слухового анализатора находится в зависимости от уровня речевого развития. Чем выше уровень речевого развития ребенка, тем больше у него возможность использовать остаточный слух.

Человек, имеющий достаточный словарный запас, способен лучше воспринимать обращенную речь, ведь он улавливает знакомые слова и фразы по смыслу в контексте фразы. То есть, чем лучше у ребенка слух, тем больше возможностей для самостоятельного развития речи на основе подражания речи окружающих. Глубокое нарушение слуха обуславливает полное отсутствие речи, что в свою очередь препятствует формированию словесного мышления и познавательных процессов.

Для детей с нарушением слуха характерна крайняя ограниченность словарного запаса. С трудом усваиваются и названия, и признаки предметов, и названия действий. Особую сложность для глухих и слабослышащих детей представляет усвоение служебных слов, которые часто опускаются в речи. Ограниченность словарного запаса приводит к неточности употребления слов, к расширению их значений.

Для исследования словарного запаса применяется ряд специальных приемов: называние предметов, нахождение общих названий, синонимов, антонимов, подбор однокоренных слов, подстановка слов в предложении и т.д., применение которых должно варьироваться в зависимости от возраста ребенка и его речевых возможностей.

Несмотря на неугасающий интерес ученых к проблеме формирования лексической стороны речи у детей с нарушением слуха, до сих пор данный вопрос остается не до конца исследованным и требующим дополнительного изучения.

Логопедическая работа по формированию словарного запаса языка у младших школьников с нарушением слуха строится, наряду с учетом общедидактических и специальных принципов логопедического воздействия, на принципе практической целесообразности и частотности вводимой лексики. Эффективное решение задач по формированию лексической стороны речи находится в прямой зависимости от применения

разнообразных методов, приемов и форм организации обучения школьников с нарушением слуха.

Для исследования особенностей пассивного и активного словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха были применены следующие методики:

1. Методика «Исследование активного словаря» (Г.А. Волковой, 2003).

2. Методика «Исследования семантической структуры слова и лексической системности» (Е.Ф. Архиповой, 2009).

3. Методика «Подбери антоним» (Л.Г. Парамоновой, 2007).

Результаты представленных методик показали, что уровень развития пассивного словаря у детей с нарушением слуха значительно ниже, чем у детей с нормой. Это говорит о необходимости коррекционной работы по отношению к детям с нарушением слуха.

Работа над словом должна протекать в неразрывной связи с работой по формированию грамматического строя речи. Работа над словарем происходит на материале существительных, прилагательных, глаголов, начинающихся со слов, наиболее часто используемых в речи. З.А. Репина, Т.В. Васильева показали в своих исследованиях, как наполнение конкретного слова содержанием происходит поэтапно: формируется смысл, суть понятия, образуются родственные слова (образование однокоренных слов, изменение слов по числам, временам и т.д., формирование слов, обозначающих названия действий предметов и обозначающих названия признаков предметов, формирование близкого смысла (создание синонимов, образных выражений), формирование противоположного смысла – образование антонимов) [3].

Таким образом, используя правильную, успешную и наполненную коррекционную работу, проведенную учителем-логопедом совместно с родителями, позволяет развить активный и пассивный словарь младшего школьника с нарушением слуха.

#### **Список литературы**

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с нарушениями речи / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 77 с.

2. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 218 с.

3. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина; М-во социальной защиты населения Свердловской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2008. – 139 с.

УДК 37.018.1:316.647.8:159.922.83-057.87

**Т.А. Мурко,**

магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*tatyana.murko@inbox.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

### **О МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАЙКАНИЕМ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены механизмы, патогенез, структура заикания и их влияние на межличностное взаимодействие детей старшего дошкольного возраста с данным речевым нарушением.

**Ключевые слова:** дефект речи, межличностные взаимодействия, старший дошкольный возраст, заикание.

Заикание – одно из самых распространенных расстройств речи. Обычно оно возникает в раннем детстве и, при отсутствии необходимой помощи, может сохраняться долгие годы. Проблемой заикания занимались Л.З. Андропова, Т.Г. Визиль, В.И. Селиверстов, Е.С. Тушева, С.Н. Шаховская, В.М. Шкловский.

Заикание проявляется в нарушении ритма и плавности речи, которые возникают из-за различного рода прерывания, продлевания или повторения отдельных звуков и слогов. Такие задержки и повторения при произнесении слов возникают вследствие судорог мышц речевого аппарата, сопровождаются нарушением дыхания, изменениями в просодике высказывания: высоте и силе звука, темпе речи. Помимо этого, отмечаются приспособительные изменения позы, мимики, артикуляции [2, с. 62].

Заикание чаще всего возникает у детей в возрасте от двух до пяти лет. Чтобы вовремя помочь ребенку, очень важно не пропустить первые признаки заикания:

- ребенок вдруг внезапно замолкает, отказывается говорить (это может длиться от двух часов до суток, после чего ребенок вновь начинает говорить, но уже, заикаясь. Если успеть обратиться к специалисту до момента возникновения заикания, его можно предотвратить);

- употребление перед отдельными словами лишних звуков (а, и);
- повторение первых слогов или целых слов в начале фразы;
- вынужденные остановки в середине слова, фразы;
- затруднения перед началом речи.

Причиной появления заикания является ослабленность центральной нервной системы [1, с. 87]. Поводы к возникновению заикания могут быть различными. Иногда оно появляется после ряда инфекционных заболеваний, когда организм ослаблен. Часто заикание возникает после испуга или при длительной психической невротизации – постоянном несправедливом, грубом отношении к ребенку окружающих его людей.

Данный дефект затрагивает эмоционально-личностную сферу детей и выражается в поведенческом негативизме, эмоциональной неустойчивости, замкнутости, что, несомненно, затрудняет и искажает социально-коммуникативное развитие дошкольника.

Развитие межличностного взаимодействия со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2–4 года) дети являются партнерами по эмоционально-практическому взаимодействию, которое строится на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом общении со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная, то есть игровая деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (в 6–7 лет) общение между детьми приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми, вследствие чего ребенок с заиканием отвергается сверстниками из-за непонимания, насмешек и затруднений в общении.

Со временем одни дошкольники с заиканием начинают избегать речевого общения, резко ограничивают речевые контакты, а другие становятся навязчивыми или агрессивными в общении. Как показали исследования Р.А. Смирновой и Р.И. Терещук,

избирательные привязанности и предпочтения детей старшего дошкольного возраста с заиканием возникают на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно воспринимают их потребности и особенности в общении [4, с. 87].

Таким образом, в современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений дошкольников, каждый из которых имеет свой предмет изучения:

- социометрический (избирательные предпочтения детей);
- социокогнитивный (познание и оценка другого и решение социальных проблем);
- деятельностный (отношения как результат общения и совместной деятельности детей).

Вариация заикания от ситуации к ситуации, от слушателя к слушателю объясняется также различным смыслом коммуникативных ситуаций для дошкольника; здесь полезно привлечение понятия социальной роли. В каждой коммуникативной ситуации ребенок выполняет определенную социальную роль, накладывающую отпечаток на его отношение к самому себе и, соответственно, переживания своего дефекта. Заикание варьирует и в зависимости от того, в какой роли выступает перед заикающимся слушатель [5, с. 231].

Исследования заикающихся детей в возрасте 4–7 лет выявляют несформированность у них навыков коллективного общения, определенное недоразвитие общественного поведения. Особенно выделяется снижение игровой активности. Уже в этом возрасте у заикающихся детей фиксируется потребность выполнять второстепенные роли [3, с. 243]. Подражательность, характерная для дошкольников с нормой речи, у заикающихся детей развита недостаточно. Подобные характеристики без коррекционного воздействия на заикающихся детей могут сохраниться и даже усугубиться в школьном возрасте.

По мнению М.А. Виноградовой, переживание того, что коммуникативная цель не будет достигнута, приводит к тому, что дети с заиканием начинают пользоваться различными речевыми уловками, в их действиях появляются движения, сопутствующие речи [2, с. 256].

Таким образом, анализ литературных источников показал, что наличие такого тяжелого нарушения речи, как заикание, приводит к нарушениям коммуникативного развития ребенка старшего дошкольного возраста, трудностям в развитии способности общаться в социуме. Поэтому социально-коммуникативное развитие должно выступать важнейшим направлением социально-личностного развития детей старшего дошкольного возраста с заиканием и другими тяжелыми нарушениями речи. Достаточный уровень социально-коммуникативного развития и межличностного взаимодействия является необходимым условием успешности в будущей учебной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Белякова, Л. И. Особенности языковой системы заикающихся дошкольников. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л. И. Белякова, В.А. Матанова, Э. Р. Сайтбаева. – М. : Просвещение, 1991. – 237 с.
2. Виноградова, М. А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов / М. А. Виноградова. – СПб. : «КАРО», 2006. – 304 с.
3. Власова, Н. А. Комплексный метод лечения заикания у детей дошкольного возраста в условиях дневных стационаров и специальных детских садов // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой. В 5 кн. Кн. II: Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия. – М. : ВЛАДОС, 2003. – С. 243–244.
4. Выгодская, И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игре. Пособие для логопедов / И. Г. Выгодская, Е. А. Пеллингер, Л. П. Успенская. – М. : Наука, 2000. – 212 с.
5. Сурнина, М. В. Особенности сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с заиканием / М. В. Сурнина, А. П. Камышова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт,



проблемы, перспективы. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – С. 231–233.

УДК 316.624.3:17.022.1-057.87

**Д.Е. Нечога,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dasha.nechoga@mail.ru*

Научный руководитель: **А.В. Семенихина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается система ценностей личности и формы агрессивного поведения студентов.

**Ключевые слова:** студенческая молодежь, система ценностей личности, агрессивное поведение.

Студенческая молодежь – это активный фактор социальных перемен, современная сила и будущее нашего общества. Поэтому изучение системы ценностей личности и форм проявления агрессивного поведения всегда было актуальным, и в наши дни не просто не утратило своей актуальности, но и приобрело особое значение.

Что же такое система ценностей личности и как происходит ее формирование? Система ценностей – это понятие, которое обозначает совокупность сложившихся у людей мнений о значении в их жизни вещей и явлений, встречаемых в природе и обществе. Ценности и ценностные ориентации играют очень важную роль в жизни абсолютно любого человека и всего общества, поскольку на их основе каждый человек делает свой собственный выбор. Важнейшее положение в структуре личности занимают ценности, которые оказывают важное влияние на ориентацию человека и содержание его социальной активности, его отношение к себе и другим, поведение и поступки. Систему ценностей в жизни человека можно назвать внутренним стержнем всей его личности.

Многие авторы, такие как К. Роджерс, П. Массен, В.С. Мухина, Г. Крайг, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович [4; 3] занимались изучением формирования системы ценностей личности. Они говорили о том, что жизненные ценности начинают формироваться еще в детстве и когда человек взрослеет, они оказывают важное влияние на его поступки, принятие решений и личностный выбор. Ценности могут меняться под влиянием внешних обстоятельств и внутренних переживаний, не возникают мгновенно, формируются в течение жизни. Чем старше становится человек, тем более стабильными становятся его ценности. На их формирование напрямую влияют семья, друзья, сверстники, окружающее общество, опыт, экономическая и политическая ситуация в стране. Для некоторых слава, власть и деньги играют важную роль в жизни. Другие считают важными здоровье, семью и детей, духовное самосовершенствование.

В результате анализа большого количества исследований психологов, можно сделать вывод, что система ценностей личности студентов состоит из следующих компонентов: здоровье (физическое и психическое); развитие (совершенствование; карьерный рост); счастливая семейная жизнь; полнота и эмоциональное богатство жизни; материальное благополучие; наличие хороших и верных друзей; свобода; уверенность в себе.

На формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи влияет большое количество факторов, среди которых важными являются следующие:

- имидж учебного заведения, в котором они учатся;
- организация образовательного процесса;
- взаимоотношения в учебной группе и т.д.

Разные психологические исследования показывают, что происходит рост агрессии среди студенческой молодежи, которая проявляется в общении и поведении.

Агрессия (в переводе с латинского «agressio» – нападение, вылазка) – деструктивное и мотивированное поведение, противоречащее социальным нормам и правилам, и причиняющее физический вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), а также моральный ущерб живым существам (негативные переживания, состояние депрессии, напряжения, страх и т.д.).

Агрессивное поведение – это социальное, ситуативное, психологическое состояние непосредственно перед агрессивным действием или во время него. Так, проблеме агрессивного поведения личности и его форм посвящено очень большое количество работ, как в зарубежной (А. Басс [1], А. Бандура, З. Фрейд, Л. Берковиц [2], К. Лоренц, Х. Хекхаузен и др.), так и в отечественной психологии (О.Н. Истратова, Т.Г. Румянцева, И.А. Фурманов и др.).

Сам акт агрессивного поведения часто регулируется определенными факторами: воспитанием, культурой, обычаями.

Разные исследователи выделяют разные формы агрессивного поведения студентов.

А. Басс выделяет три формы агрессивного поведения: физическое – вербальное; активное – пассивное; прямое – косвенное.

Затем А. Басс [1] вместе с С. Фишбах и У. Хартум, выделили еще две формы агрессивного поведения:

а) враждебное (гневное), которое реализуется с целью нанесения вреда либо страдания объекту нападения;

б) инструментальное, которое характеризует действие, как средство достижения определенной цели.

К. Додж выделяет две формы агрессивного поведения:

– реактивное, которое предполагает возмездие в ответ на реальную угрозу;

– проактивное, порождающее целенаправленное поведение, с целью получения определенного положительного результата для агрессора.

Э. Фромм рассматривает формы агрессии в соответствии с ее направленностью и на этой основе различает:

1) доброкачественную агрессию – это биологически адаптивная форма действия, которая способствует поддержанию жизни и связана с защитой жизненно важных интересов, представляя собой реакцию на угрозу этим интересам. Ее следствием является устранение либо угрозы, либо ее причины;

2) злокачественную агрессию, которая не является биологически адаптивной. Это не связано с сохранением жизни, это не защита от нападения или угрозы, т.е. это не связано с защитой жизненно важных интересов. Злокачественная агрессия считается вредной, а ее синонимами являются слова «деструктивность», «жестокость».

А. Басс и А. Дарки выделили формы агрессивных и враждебных реакций:

– физическая агрессия (нападение) – применение физической силы против другого человека;

– косвенная агрессия – действия как окольным путем, направленные на другого человека (сплетни, злые шутки), так и не направленные ни на кого вспышки ярости (крики, топанье, удары кулаками по столу, хлопанье дверями и т.д.);

– вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание вербальных ответов (угрозы, проклятия, нецензурная брань);

– склонность к раздражению – готовность проявлять при малейшем волнении вспыльчивость, резкость, грубость;

– негативизм – это оппозиционное поведение, обычно направленное против авторитета или руководства. Оно может перерасти из пассивного сопротивления в активную борьбу против установленных законов и обычаев.

Из форм враждебных реакций отмечаются следующие:

– обида – зависть и ненависть к окружающим, вызванные чувством горечи, злости на весь мир за реальные или мнимые страдания;

– подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что другие намереваются причинить вред.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели систему ценностей личности студентов и ее формирование, а также агрессивное поведение и формы его проявления у студенческой молодежи.

#### Список литературы

1. Басс, А. Г. Психология агрессии / А. Г. Басс // Вопросы психологии. – №3, 2005. – 117 с.

2. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2011. – 510 с.

3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг; Пер. с англ. А. Маслов и др. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

4. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс; Пер. с англ Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной. – М. : Рефл-бук, 1997. – 320 с.

УДК 371.134:378.147

**Н.В. Оливко,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование (Магистерская программа:  
Педагогика и методика начального образования)»,  
Донецкий национальный университет,  
г. Донецк  
*natasha.06091979@mail.ru*

Научный руководитель: **М.В. Савченко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются ТРИЗ-технологии, которые могут выступать как средство реализации нового стандарта образования.

**Ключевые слова:** прием, домашнее задание, ТРИЗ-технология.

Жизнь не всегда ставит перед человеком те задачи, которые имеют точные условия или определенный алгоритм решения. Скорее наоборот. Жизнь ставит перед человеком неопределенные условия, различные решения, множество возможных решений.

В школе учат решать так называемые «закрытые задачи», то есть правильный путь, строгий алгоритм решения и единственно правильный ответ. Именно здесь теряется познавательный интерес учащихся и воспитательные усилия преподавателей. Традиционная система обучения детей подавляет внутреннюю мотивацию, естественную мотивацию. Управление развитием человека – это, прежде всего, управление его мотивацией. Но во время обучения вы можете повысить интерес к учебному материалу с помощью открытых заданий. Переход от репродуктивного обучения в школе к

продуктивному – это первый и наиболее важный способ формирования творческого мышления. То есть, необходимо усваивать не знания, а опыт самостоятельного накопления учащимися различной информации и способов творческой работы с ними. Чтобы помочь в поиске вариантов решения, была придумана теория решения изобретательских задач – ТРИЗ. Авторство ТРИЗ принадлежит Г.С. Альтшуллеру, учёному из Баку. С появлением ТРИЗ возникла реальная возможность управлять процессом мышления и творчества. ТРИЗ-педагогика – это педагогика развития креативности, которая взяла на вооружение все основные идеи классической ТРИЗ [2].

ТРИЗ-педагогика ставит задачу подготовить человека не к сдаче академического экзамена (это можно заодно), а к жизни. Тем более, что жизнь задает новую задачу, как только вы решите предыдущую.

Удивление предшествует познанию – это одно из правил ТРИЗ-педагогики. Когда человеку дают ответы на незаданные им вопросы, рассказывают о том, что его не интересует, что он делает? Он может слушать, но напрягаться, чтобы понять, запомнить, включиться в разговор – нет. Примерно то же самое происходит с детьми на уроках, когда нет интереса. Поэтому следует заинтересовать учащихся. Свободное познание начинается с вопросов, которые человек задает себе сам. А начинается процесс свободного познания с удивления.

Второе правило говорит о том, что знание становится инструментом тогда, когда приходит в результате деятельности, а не в результате простого запоминания [3].

В основе ТРИЗ-педагогики лежат:

- 1) методики и технологии, способствующие развитию творческого воображения;
- 2) методология решения проблем, основанная на законах развития систем, общих принципах разрешения противоречий и механизмах приложения их к решению конкретных творческих задач;
- 3) воспитательная система, построенная на теории развития личности.

В начальной школе используются в основном приемы и методы развития творческого воображения с использованием элементов ТРИЗ, направленные на интенсивное развитие интеллектуальных способностей учащихся.

Приемы ТРИЗ-технологии можно использовать на разных этапах уроков: изучения новой темы, актуализации знаний, повторения пройденного материала, закрепления знаний, также при подготовке домашнего задания [1].

Для повышения интереса к учебному материалу можно применить прием «Привлекательная цель», суть которого заключается в простой формуле: перед учеником ставится простая, понятная и привлекательная для него цель, выполняя которую он волевым усилием выполняет и то учебное действие, которое планирует педагог.

Хорошо известно, что ничто так не привлекает внимание и не стимулирует работу ума, как удивительное. Поэтому следующий прием так и называется «Удивляй!»: учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным.

Следующий этап – повторение пройденного на уроке. Самый непродуктивный, утомительный и распространенный способ повторения – традиционно-репродуктивный. Здесь можно использовать активное и развивающее повторение, главный принцип которого – переход от репродуктивной деятельности к применению и изменению полученного знания.

Прием «Повторяем с контролем» предусматривает составление учащимися серии контрольных вопросов к изученному на уроке материалу. «Свои примеры»: учащиеся подготавливают свои примеры к новому материалу.

С максимальной пользой также можно задавать домашнее задание. Прием «Три уровня д/з»: учитель одновременно задает домашнее задание двух или трех уровней. Первый уровень – обязательный минимум. Главное свойство этого задания: оно должно быть абсолютно понятно и посильно любому ученику, за обучение которого вы беретесь. Второй уровень задания – тренировочный. Его выполняют ученики, которые желают

хорошо знать предмет и без особой трудности осваивают программу. Третий уровень используется или нет учителем в зависимости от темы урока, подготовленности класса. Это – творческое задание. Оно выполняется на добровольных началах и стимулируется учителем высокой оценкой и похвалой.

Диапазон творческих заданий широк. Но среди них можно выделить некоторые типовые группы. Например, учащимся предлагается разработать: сказки, фантастические рассказы по учебным темам; кроссворды; тематические сборники интересных фактов, примеров, задач; мнемонические формулировки, стихи.

Подача домашнего задания тоже может быть нескучным делом. Учитель задает домашнее задание необычным способом: зашифровать слово или целое предложение, сделать вычисления и ответ должен соответствовать номеру страницы, задания и т.д. Или же «Идеальное задание» – школьникам предлагается выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию. То есть это может быть любое из известных видов заданий. Кто-то решит несколько задач, а кто-то подберет пример или нарисует иллюстрацию к изучаемой теме.

Также следует рассказать учащимся, что выполнить домашнее задание легче и быстрее в тот день, когда его задали. Полезно попробовать делать уроки рано утром, так как это некоторым по психофизиологическим причинам окажется очень удобно, и они повысят свою успеваемость. Кому-то окажется полезным читать параграф учебника до того, как его объяснит учитель.

Таким образом, использование ТРИЗ-технологии делает педагогический процесс эффективным, интересным, формирует системно-диалектическое мышление, самостоятельность учащихся и углубляет их предметные знания.

#### **Список литературы**

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя / А. А. Гин. – 15-е изд. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2018. – 112 с.

2. Ширяева, В. А. ТРИЗ-педагогика: от теории к практике: учеб.-метод. пособие / В. А. Ширяева; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского и др. – Саратов : Науч. кн., 2006. – 72 с.

3. Зиновкина, М. М. Педагогическое творчество: модульно-кодированное учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / М. М. Зиновкина. – М. : Изд-во МГИУ, 2008. – 257 с.

УДК 371.134: 378.147

**А.С. Острякова,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ostryakovaanasta@yandex.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

### **О НАРУШЕНИЯХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются нарушения словообразования у детей младшего школьного возраста с ОНР IV уровня.

**Ключевые слова:** словообразование, нарушение, дети младшего школьного возраста, ОНР IV уровня.

Нарушение процессов словообразования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной проблемой.

Пристальный интерес к проблеме детского словообразования возник на рубеже XVIII – XIX веков. Вплоть до настоящего времени интерес к этой проблеме не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетентности и речевой коммуникации ребёнка в целом.

Развитие словообразования в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом.

Словообразование у ребенка формируется вместе со словарем. В процессе формирования словообразовательного компонента, в детской речи выделяются определенные периоды.

Первый период – период голофраз. Слова являются не только высказываниями, но и текстами.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения. Он связан с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. А.Н. Гвоздев разделил этот период на три этапа [1]:

1. Время формирования первых форм (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца);
2. Время использования флексивной системы русского языка для выражения синтаксической связи слов (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев).
3. Время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 3 месяцев до трех лет).

Третий период характеризуется активным освоением словопроизводства, формированием обобщенных представлений мотивированности наименований, возникновение словообразования дефиниционного типа.

Четвертый период характеризуется усвоением норм и правил словообразования, самоконтроля, формированием критического отношения к речи, снижение интенсивности словотворчества.

Рассматривая особенности формирования словообразования в речевом онтогенезе, многие психолингвисты отмечают, что с двух лет ребенок начинает задумываться над законами языка, которым он овладевает. Как утверждает Н.И. Лепская: «это отражается, прежде всего, в создании им новых слов, неологизмов, которые зачастую более точно передают смысл и вскрывают продуктивные системные закономерности». Для ребенка существует внутренняя связь между конкретным действием и предметом или лицом, которое это действие совершает (пищалик, летунчик, кусатик – комар). При всем индивидуальном разнообразии этих производных в них ясно просматривается мотивированность их конкретно совершаемым действием [3].

В последние годы возросло количество детей с различными дефектами. Для них весь и так тяжёлый процесс адаптации к новым условиям обучения в школе ещё более усложнён. Все те проблемы, которые не были преодолены в дошкольном возрасте, мешают полноценно усваивать новым навыкам и знаниям, то есть, мешают ребёнку идти наравне со сверстниками в школе. Так как у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) однозначно возникают трудности в обучении, с ними должен работать школьный логопед.

Знакомиться со словообразовательной системой ребёнок начинает постепенно, с ранних лет, когда слышит высказывания взрослых, при этом наблюдает за их действиями или изучает предметы.

Т.В. Туманова, изучая данный вопрос, обозначила следующие ступени овладения ребёнком навыками словообразования [4]:

1) в 2,5 – 4 года объёмы словаря малыша начинают расширяться, закладываются основания для образования новых слов;

2) в 4 – 6 лет динамика образования слов возрастает, в этот период у детей наблюдается активное словотворчество;

3) в 5,5 – 6 лет динамика падает, ребёнку остаётся овладеть правилами словообразования.

Р.Е. Левина выделила 3 уровня речевого развития. Т.Б. Филичева добавила четвёртый уровень речевого развития. Она отмечала: «Недостаточное владение навыками словообразования проявляется в том, что дети допускают много ошибок при употреблении приставочных глаголов с тонкими оттенками действий». Ограниченность словарного запаса проявляется в невозможности правильного употребления существительных с суффиксами, придающими уменьшительно-ласкательное или увеличительное значение, а образование прилагательных от существительных с суффиксами -лив-, -чив-, как правило, детям почти недоступно» [5].

Речь таких детей, на первый взгляд, производит вполне благополучное впечатление. Лишь детальное и углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет выявить остаточные проявления общего недоразвития речи.

Для детей данной категории типичным является несколько вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечеткая дикция. Все это оставляет впечатление общей «смазанности» речи. Незавершенность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершён.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи.

Переосмыслив всё вышеизложенное, становится ясно, что дети именно с третьим и четвёртым уровнем речевого развития наиболее часто встречаются в практике школьных логопедов.

Для исследования развития словообразования у детей младшего школьного возраста с ОНР IV уровня были использованы такие методики:

1) Методика «Образование существительных при помощи уменьшительных суффиксов» (Р.И. Лалаевой, 2004) [2].

2) Методика «Образование глаголов при помощи приставок» (Р.И. Лалаевой, 2004) [2].

3) Методика «Исследование словообразования названий профессий женского рода» (Р.И. Лалаевой, 2004) [2].

В ходе эмпирического исследования было установлено, что у детей младшего дошкольного возраста с ОНР IV уровня значительно страдают некоторые аспекты речевого развития. Исследование показало, что уровень умения образовывать существительные при помощи уменьшительных суффиксов в группе детей с общим недоразвитием речи IV уровня ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

Также отстаёт и уровень умения образовывать глаголы при помощи приставок в группе детей с ОНР IV уровня. Результат исследования уровня умения образовывать названия профессий женского рода показал, что в группе детей с ОНР IV уровня значительно ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

Таким образом, результаты исследования доказали необходимость коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений словообразования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня.

#### **Список литературы**

1. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1949. – 268 с.

2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.
3. Лепская, Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – М. : Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 1997. – 235 с.
4. Туманова, Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Дефектология: научно-методический журнал. – 2001. – № 4. – С. 68–77.
5. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД, 1998. – 316 с.

УДК 373.3.016:81-028.31-056.264

**В.А. Перцева,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*vikapertseva@mail.ru*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук, доцент

### **ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** звуковой анализ, звуковой синтез, общее недоразвитие речи, первоклассники.

На современном этапе развития логопедии остро стоит вопрос о резком росте речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Среди всех речевых дефектов общее недоразвитие речи является наиболее распространённым.

Для обучения в школе необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие у него соответствующих мотивов учения, умственной активности, любознательности, достаточной произвольности, управляемости поведения и т.д. И конечно, он должен быть готов к усвоению учебных предметов. Для успешного усвоения школьного курса родного языка ребенку необходимо иметь хорошо развитую по возрасту устную речь. Начальное школьное обучение русскому языку, с одной стороны, продолжает развивать и совершенствовать речевые навыки (диалогическую и монологическую речь), которые ребенок приобрел до школы, а с другой, предусматривает усвоение некоторых элементов грамматической теории и формирование нового для детей вида речевой деятельности – письменной речи. Обучение грамоте осуществляется по так называемому звуковому аналитико-синтетическому методу, поэтому для овладения ею ребенок должен хорошо ориентироваться в звуковом составе слов, то есть владеть языковым анализом и синтезом. Только при условии свободной ориентировки в звуковом составе слова ребенок сможет записать его правильно: не пропуская в нем никаких букв, не вставляя лишних букв и не меняя их местами [2].

В исследованиях Д.Б. Эльконина, Г.Л. Беляковой, Л.Е. Журовой, С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой, М.Н. Русецкой и других показано, что успешность овладения письменной речью во многом зависит именно от того, насколько ребенок овладел навыками языкового анализа и синтеза.



В школьном возрасте несформированность навыков языкового анализа и синтеза приводят к дисграфии. Ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза, являются разнообразными и с трудом поддаются коррекции.

С целью исследования навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня и нормативным развитием речи был проведен констатирующий эксперимент. Выборка исследования составила 18 учеников первого класса, из них: 7 первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня (4 мальчика и 3 девочки); 11 первоклассников с нормативным развитием речи (6 мальчиков и 5 девочек).

При проведении обследования учитывались основные методологические принципы анализа патологии речевой функции, сформированные Р.Е. Левиной, а именно: принцип развития, принцип квалификации первичного звена в структуре дефекта, принцип системного анализа речевой патологии, принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка, принцип учета данных онтогенеза и патогенеза.

Для исследования навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников были подобраны следующие методики, предложенные Р.И. Лалаевой:

1. «Определение первого и последнего звуков в словах». Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

2. «Методика исследования количественного фонематического анализа». Цель: определение последовательности и количества звуков в слове.

3. «Методика исследования позиционного фонематического анализа». Цель: определение места звука в слове по отношению к другим звукам.

4. «Методика исследования лексико-синтаксического анализа». Цель: изучение сформированности анализа предложений.

5. «Составление слов из звуков и слогов». Цель: определение уровня сформированности фонематического и слогового синтеза [1].

Анализируя результаты по первой методике, можно сделать вывод, что высокий уровень у 1 ребенка с ОНР (14,3 %), средний уровень у 5 детей (71,4 %), низкий уровень у 1 ребенка (14,3 %). У детей с нормой речи результаты такие: высокий уровень у 9 детей (81,8 %), средний уровень у 2 детей (18,2 %), низкий уровень не выявлен (0 %).

Анализируя результаты по второй методике, можно сделать вывод, что высокий уровень у 7 детей с нормативным развитием речи (63,6 %), средний уровень у 4 детей с нормативным развитием речи (36,4 %) и у 4 детей с ОНР (57,2 %), низкий уровень у 3 детей с ОНР (42,8 %).

Анализируя результаты по третьей методике, можно сделать вывод, что высокий уровень у 2 детей с нормативным развитием речи (18,2 %), средний уровень у 7 детей с нормативным развитием речи (63,6 %) и у 3 детей с ОНР (42,9 %), низкий уровень у 2 детей с нормативным развитием речи (18,2 %) и у 4 детей с ОНР (57,1 %).

Анализируя результаты по четвертой методике, можно сделать вывод, что высокий уровень у 2 детей с нормативным развитием речи (18,2 %), средний уровень у 8 детей с нормативным развитием речи (72,7 %) и у 3 детей с ОНР (42,9 %), низкий уровень у 1 ребенка с нормативным развитием речи (9,1 %) и у 4 детей с ОНР (57,1 %).

Анализируя результаты по пятой методике, можно сделать вывод, что высокий уровень у 7 детей с нормативным развитием речи (63,6 %) и у 1 ребенка с ОНР (14,3 %). Средний уровень у 4 детей с нормативным развитием речи (36,4 %) и у 4 детей с ОНР (57,1 %), низкий уровень у 2 детей с ОНР (28,6 %).

Проведя качественный анализ результатов диагностики, проведенной с детьми с общим недоразвитием речи III уровня и нормативным развитием речи, можно сделать такие выводы относительно навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня: выявлена недостаточная сформированность навыка определения первого и последнего звуков в слове, множественные ошибки при определении последовательности и количества звуков в слове, трудности определения места звука в слове по отношению к другим звукам, несформированность лексико-

синтаксического анализа предложений, большое количество ошибок при составлении слов из звуков и слогов.

Данные исследования позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием и, следовательно, о необходимости проведения работы по формированию навыков языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

#### Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
2. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников. Анализ речевых и зрительных причин: монография / М. Н. Русецкая. – СПб. : КАРО, 2007. – 192 с.

УДК 373.2.016:81'34-028.31-056.264

**А.А. Писарева,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*nasty.pisareva.03@mail.ru*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук

### ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье описаны особенности фонетико-фонематического строя речи у старших дошкольников с ОНР IV уровня.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематический строй речи, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Важнейшая психическая функция человека – это речь, так как специфические человеческие способы социального взаимодействия обеспечиваются, прежде всего, речевым общением. На их основе формируются высшие формы познавательной деятельности [1].

В последние годы отмечается рост числа старших дошкольников с нарушением речи. Среди речевых патологий наиболее распространенным нарушением является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи, как сложная речевая патология изучается в отечественной литературе такими исследователями, как Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие [2, 4, 5, 6]. В их работах уделяется большое внимание формированию и развитию фонематических процессов, а именно фонематического слуха и фонематического восприятия. Так как именно эти процессы являются основой для формирования правильного звукопроизношения, навыков звукового анализа и синтеза и в дальнейшем быстрому и правильному овладению чтения и письма.

Нарушение фонематического восприятия может затруднять овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, тормозит развитие связной речи, так как все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены [3].

Целью исследования данной статьи является выявление особенностей фонетико-фонематического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV

уровня и разработка рекомендации относительно работы логопеда над фонетико-фонематическим строем речи.

Констатирующий эксперимент проведен на базе ГУ ЛНР «Луганское дошкольное образовательное учреждение ясли-сад комбинированного вида № 199 «Ромашка».

Согласно цели исследования – теоретически изучить и экспериментально выявить особенности фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня было сформировано 2 группы детей для исследования:

- 8 детей с нормативным уровнем развития речи в возрасте от 6,0 до 6,9 лет (средний возраст – 6,5 лет), мальчиков – 4 человек, девочек – 4 человек;

- 7 детей с общим недоразвитием речи IV уровня в возрасте от 6,0 до 6,9 лет (средний возраст – 6,5 лет), мальчиков – 3 человек, девочек – 5 человек.

Для исследования особенностей фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня были использованы методики:

1. Методика «Обследование фонематического слуха» (Н.М. Трубникова).

2. Методика «Обследование фонематического восприятия» (Т.Б. Филичева).

3. Методика «Обследование звукопроизношения» (М.Ф. Фомичева).

4. Методика «Обследование навыка фонематического анализа» (Г.А. Волкова).

5. Методика «Обследование навыка фонематического синтеза» (Г.А. Волкова).

В ходе эмпирического исследования было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня имеются специфические особенности некоторых аспектов речевого развития. Обследование показало, что уровень развития подвижности органов артикуляции, а также уровень развития динамической организации артикуляционного аппарата в процессе речи ниже, чем у детей с нормой речевого развития. Незначительно отстает от нормы и способность к звукопроизношению таких групп звуков как: свистящие и соноры. Результат исследования уровня сформированности фонематического анализа и синтеза в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня существенно ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития. А уровень сформированности фонематического восприятия в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня оказался существенно ниже, чем в группе детей с нормой речевого развития.

В ходе успешной, правильно выстроенной и длительной коррекционной работы можно избавиться от нарушений в фонетико-фонематической стороне речи. Успех возможен в том случае, если работа проводится не только логопедом, важно участие в коррекции и родителей. Следовательно, логопед должен постараться донести до родителей ребенка всю важность специально организуемого и направленного коррекционного процесса, нацелить на совместную работу. Кроме занятий в логопедическом кабинете необходимы и занятия дома, которые проводятся по тем заданиям, которые были предоставлены логопедом. Сама коррекционная работа состоит из определенных этапов, каждый из которых имеет определенную цель и конкретные логопедические задачи. Сначала логопед работает над артикуляцией, потом учит различать звуки на слух, произносить их с опорой на акустику и артикуляцию. Далее расширяет словарный запас. Следующие этапы: формирование грамматического строя языка, совершенствование связной речи. И с целью закрепления приобретенных речевых умений детей с общим недоразвитием речи IV уровня, логопед начинает обучать основам грамоты.

Таким образом, главной целью коррекционной работы является устранение пробелов в формировании языковых функций и подготовка ребенка к школьному обучению. Также система коррекционного обучения фонетико-фонематической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня наиболее эффективна, если коррекционный процесс будет правильно и последовательно выстроен.

### Список литературы

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов – М. : Астрель, 2005. – 351 с.
2. Зайцева, Л. А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации / Л. А. Зайцева – Мн. : НМ Центр, 1994. – 20 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2001. – 400с.
4. Ткаченко, Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 100 с.
5. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 80 с.
6. Чиркина, Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина – М. : Просвещение, 2009. – 192 с.

УДК 372.881.161.1

**Т.Ю. Позднякова,**  
магистрант 2 курса, магистерская программа  
«Педагогика и методика начального образования»  
Донецкий национальный университет,  
г. Донецк  
*tanyatatyana73@gmail.com*

Научный руководитель: **Е.И. Приходченко,**  
доктор педагогических наук, профессор

### ПОВЫШЕНИЕ ГРАМОТНОСТИ И РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия и принципы развития орфографического навыка у младших школьников через развитие орфографической зоркости.

**Ключевые слова:** орфографические умения, навык, грамотность, зоркость.

Орфографическая грамотность – один из критериев социальной значимости человека. Владение грамотным письмом на начальном уровне необходимо для дальнейшего успешного обучения в школе, для жизни и общения в будущем, для получения профессии. Формирование орфографической внимательности является одной из главных задач уроков русского языка в начальной школе, так как она связана с приобретением навыков правописания. Многих учителей начальных классов беспокоит проблема неграмотного письма учащихся, неспособности «видеть» орфограммы. Невольно возникают вопросы: «Как мы помогаем учащимся писать правильно? Как развить орфографическую грамотность? Как добиться грамотного письма у детей?»

Орфографическая зоркость – это способность замечать орфограммы, то есть те случаи при письме, где при единственном произношении возможен выбор правописания. Необходимо учитывать факторы формирования орфографической зоркости, а это:

1. Зрительный фактор срабатывает, когда вы запоминаете непроверяемые варианты написания. Ученые-психологи доказали, что как только ребенок неправильно напишет слово, он запомнит его визуально, а рука зафиксирует неправильное графическое

изображение слова. Оно будет сохранено в памяти так плотно, что вам потом придется вводить это слово сто раз, чтобы устранить ошибку.

2. Слуховой фактор. Человек, который пишет, как правило, внутренне проговаривает то, что пишет. Поэтому он должен хорошо слушать и вслушиваться в то, что говорится. Поэтому учитель должен развивать фонематическое слушание.

3. Фактор движения руки. Любого навыка правописания можно достичь только с помощью упражнений, например, с ритмичным движением пишущей руки. Вот почему на уроке необходимо написать как можно больше. Рука сама, двигаясь вдоль строки, создает графический образ слова, «запоминает» и затем записывает его автоматически.

4. Проговаривание. Орфографическое произношение играет важную роль в формировании орфографических навыков, поскольку от этого зависит правильность написания [1, с. 19].

Профессор М.Р. Львов выделяет шесть этапов, через которые должен пройти ученик, чтобы решить орфографическую задачу:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид;
- 3) определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;
- 4) определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритмы решения;
- 5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму [4, с.39].

Каким навыкам следует обучать самых маленьких учеников? В начальном обучении русскому языку велико значение упражнений.

К упражнениям К.Д.Ушинский предъявлял следующие требования:

1. Они должны быть по возможности, самостоятельными, т.е. действительными упражнениями, а не только кажущимися.

2. Упражнения должны быть систематическими, т.е. всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущим, опираться на них и делать шаг вперед. Любое приобретение ценно, когда добывается самостоятельно, понемногу, впоследствии используются знания для приобретения нового.

3. Упражнения должны быть логические. Это даёт возможность находить главную мысль, привязать к ней второстепенную, схватить саму систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят.

4. Упражнения должны быть устные и письменные, и при этом устные должны предшествовать письменным [2].

Занятия по развитию речи также связаны с правописанием. Прежде всего, в процессе произвольного и творческого письма, упражнений для развития речи активизируется и обогащается словарный запас учащихся, совершенствуется их речь в целом, включая орфографическую грамотность. Учащиеся должны научиться распознавать орфографические ошибки и правильно писать их не только в выполняемых упражнениях, но и в произвольном письме [3].

Орфографическое внимание развивается постепенно, на разных занятиях, при чтении, при написании диктанта, при переписывании, если это осложнено соответствующими заданиями. Учащиеся не могут овладеть грамотным письмом без мотивирующей работы по правописанию. Чем старше ученик, тем больше он руководствуется в своей образовательной деятельности отдаленными целями; в частности, у старшеклассников правописание ассоциируется с перспективой хорошего окончания средней школы, дальнейшей учебы, перспективой быть культурным человеком, хорошим специалистом.

Недостаточное внимание к правописанию или его неадекватное формирование является одной из основных причин допускаемых ошибок. В возрасте пяти лет дети уже могут сознательно и произвольно различать отдельные звуки речи, сравнивать их. Когда вы

овладеваете чтением и письмом, механизм фонематического слуха значительно перестраивается: дети соединяют голос и букву, они формируют «образы со звуковыми буквами слов». В начале орфографической работы в школе в механизме фонематического слуха детей появляется новый аспект и новая функция: способность «слышать» фонему в слабой позиции и управлять ею на основе сравнения, аналогии и т.д. в родственных словах аналогичные окончания падежных форм [5].

Часто бытует мнение, что орфоэпическое, литературное произношение мешает правописанию, и в частности формированию фонематического слуха. На самом деле, согласно орфоэпической норме, мы говорим [што], а пишем [что] и т.д. Противоречия устраняются путем сравнения орфоэпического произношения с буквенным анализом слов, с проговариванием (орфографическим чтением); в первом классе даже рекомендуется сопровождать письмо комментированием букв.

Так развивается внимание к буквенному составу слов, умение слепо не подчиняться произношению, при письме замечать несоответствия, произношение и правописание. На процесс овладения успешной орфографией также влияют точное и ясное понимание значения слова, которое необходимо для идентификации корня и других морфем, выбора проверочных слов, определения части слова и формы слова, значения о его связях в предложении [5].

Таким образом, изучение проблемы повышения грамотности и развития орфографического внимания учащихся на уроках русского языка убедило нас в том, что в ней есть свои трудности. Эти трудности вызваны тем, что у юного ученика есть свои психологические особенности запоминания материала и его воспроизведения, что связано со сложным составом и длительностью формирования орфографических навыков. Качество преподавания правописания и формирования навыков у младших школьников зависит от развития инструментов, методов и форм, используемых в процессе обучения, от эффективности контроля учителя за ходом и качеством формирования навыков правописания и закрепления изученного материала.

#### Список литературы

1. Амазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя / Н. Н. Амазина. – М. : Просвещение, 2019. – 158 с.
2. Айдарова, Л. Н. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. Н. Айдарова. – М. : Педагогика, 2019. – 144 с.
3. Бельдина, Е. В. Развитие орфографической зоркости: Работа со слабоуспевающими учениками / Е. В. Бельдина // Начальная школа. – 2018. – №3. – С. 35–38.
4. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2018. – 159 с.
5. Чигасова, С. В. Развитие орфографических навыков / С. В. Чигасова // Начальная школа Казахстана. – 2019. – №3. – С. 15–18.

УДК 37.018.1:316.647.8:159.922.83-057.87

**Ю.С. Позднякова,**

студент 4 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ulia89831@gmail.com*

Научный руководитель: **О.М. Петруня,**  
кандидат медицинских наук, доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «графомоторных навыков» и их формирование у детей старшего дошкольного возраста. Так же она посвящена изучению понятия «дизартрия» и ее влияние на формирование графомоторных навыков.

**Ключевые слова:** графомоторные навыки, мелкая моторика, дизартрия, формирование, подготовка к школе.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для подготовки дошкольников к овладению письмом. В этот период формируется множество навыков, в том числе и графомоторные.

Графические навыки – это не только действия, опирающиеся на мускульные усилия, но и перекодировка единиц речи в графические знаки (буквы), требующая правильного соотношения звука и буквы, соблюдения графических и орфографических правил [1, с. 407].

Н.Н. Волоскова, Б.Ф. Ломов, Т.С. Комарова, М.Г. Храковская, Г.Г. Мисаренко и др. занимались изучением и исследованием графомоторных навыков у дошкольников. Согласно Т.П. Буцыкиной, Г.М. Вартапетовой, графомоторные навыки включают в себя развитие: мелкой мускулатуры пальцев, зрительного анализа и синтеза, рисование, графическая символика [2, с. 7].

В норме ребенок, достигший пяти-шести лет, способен аккуратно вырезать картинки, воспроизводить геометрические фигуры по образцу, например, квадрат, звезду и т.д. Ребенок старшего дошкольного возраста может копировать на листе бумаги цифры и буквы, а так же в совершенстве владеть навыками штриховки ровных горизонтальных и вертикальных линий, что свидетельствует о высоком уровне развитии моторики кисти, сформированности графомоторных навыков и подготовки руки к письму в школе. Графомоторные навыки у старших дошкольников характеризуются дифференцированностью, точностью, плавностью, движения мелкой моторики осуществляются быстро, ловко и технически правильно. Таким образом, в возрасте 3-7 лет преобладает выразительная, изобразительная и обиходная моторика.

От того, насколько правильно или неправильно сформирован графический навык, будет зависеть весь процесс письма. Актуальность исследования обусловлена тем, что последнее время возрастает количество детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, одним из которых является дизартрия. Согласно определению Л.А. Зайцевой, дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [4, с. 32].

Л.В. Лопатина, Е.Ф. Архипова, Г.В. Габина, Е.Н. Винарская и др. занимались исследованием дизартрии. Было отмечено, что у детей с дизартрией отмечается задержка развития моторной сферы, в том числе и мелкой моторики, характерные признаки которой наблюдаются с раннего возраста, например, детям доставляют трудности в овладении навыками самообслуживания, им сложно самостоятельно одеться, застегнуть пуговицы и т.д.

Для мелкой моторики у детей с дизартрией характерно нарушение точности, быстроты и координации движений. Дети испытывают трудности в работах по аппликации, многие дети не интересуются играми с конструктором, не умеют играть с мелкими игрушками, не любят собирать пазлы. Зачастую у детей с дизартрией встречается гипертонус или гипотонус пальцев рук.

Нарушения графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, обусловлено незрелостью произвольных форм зрительной и моторной координации, нарушением пространственной ориентировки, недостаточным развитием навыков соотношения, соизмерения и расчёта размеров.

Результаты исследований Т.А. Кислицыной, А.А. Таласпаевой, Г.Р. Ханафиной показали какие особенности формирования графомоторных навыков имеются у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Старшие дошкольники испытывают

сложности с удерживанием карандаша или ручки, быстро устают, не могут регулировать нажим, неправильно определяют пространственное положение предметов. У детей отмечаются многочисленные ошибки при выполнении графических проб в виде введения различий элементов по размеру, также наблюдается введение лишнего компонента внутри серии и поэлементное выполнение. Буквы, во время проведения теста Керна – Иерасека «Копирование фразы», не соответствуют образцу: отсутствуют необходимые элементы или отмечается своеобразное написание буквы [3; 5; 6].

Характерными особенностями, при обследовании возможности штриховки у детей с дизартрией, являются: неровные линии, несоблюдение расстояния между ними, присутствует отклонение от линии, линии не расположены параллельно. При штриховке пунктирной линией расстояние между пунктирами не одинаковое, они расположены нелинейно. Учащиеся не сохраняют направление штриховки. При штриховке дети не соблюдают границу рисунка, часто наблюдается выход за пределы границ контура. При выполнении задания по копировки дети не сохраняют размер сложных фигур, букв и цифр. Дети не учитывают пропорции, сильно изменяют размер изображения.

Таким образом, сформированность графомоторных навыков у старших дошкольников с дизартрией не достигает возрастной нормы, следовательно, дети нуждаются в специальной логокоррекционной помощи. Правильно сформированный графомоторный навык позволяет разборчиво, чётко, а затем и быстро писать буквы, и, наоборот, при недостаточно сформированном навыке возникает целый ряд специфических проблем при письме, в том числе очевидных: неразборчивый почерк и замедленный темп.

#### **Список литературы**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Буцыкина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцыкина, Г. М. Вартапетова. – 2005. – № 3. – 15 с.
3. Кислицына, Т. А. Коррекционное обучение детей с нарушением навыков мелкой моторики со стертой дизартрией / Т. А. Кислицына // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук. – 2018. – С. 178–181.
4. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция : учеб метод. пособие / [Л. А. Зайцева и др.] – Мн. : БГПУ им. М. Танка, 2001. – 74 с.
5. Таласпаева, А. А. Формирование графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи (дизартрией) / А. А. Таласпаева // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 620–623.
6. Ханафина, Г. Р. Выявление у дошкольников с дизартрией нарушений графомоторных навыков / Г. Р. Ханафина, А. С. Иванова // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 525–527.



**Д.В. Полухина,**  
студент 5 курса направления подготовки  
44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»,  
Профиль: «Дошкольное образование. Логопедия»,  
ОП «Стахановский педагогический колледж»  
Луганского государственного педагогического университета),  
г. Стаханов  
*sumak.d@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.В. Янко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ФОРМАХ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается использования дидактической игры как средства развития представлений о геометрических фигурах и формах предметов у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** геометрические представления.

Развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация обуславливают возрастающую роль математической подготовки подрастающего поколения. Вхождение детей в мир математики начинается в дошкольном возрасте. Они сравнивают предметы по величине, осваивают геометрические эталоны, овладевают моделирующей деятельностью. Математика дает возможности для развития мышления. На наш взгляд, математика занимает особое место в интеллектуальном развитии детей, достаточный уровень которого определяется качественными особенностями усвоения детьми таких математических представлений и понятий как геометрические фигуры и формы предмета. Одно из главных свойств материальных предметов окружающего мира – наличие формы, которая отражена геометрическими фигурами.

«Для того чтобы знать, чему и как обучать детей на разных этапах их развития, надо, прежде всего, проанализировать особенности сенсорного восприятия детьми формы предмета, в том числе и фигуры» – утверждает Л.А. Венгер [1].

Главная роль в восприятии предмета и определение его формы – это обследование. Через практическую деятельность, ощупывания, игры, рассматривания и многократные соприкосновения с данным объектом – восприятие ребенка согласуется с формированием представления о предмете. Дети начинают учиться определять признаки и свойства предмета, его структуру, форму и размер.

В современных условиях на первое место выдвигают гуманизацию познавательного процесса, обращенную к личности ребенка, развитию лучших его качеств, формированию разносторонней и полноценной личности. Реализация этой задачи требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей, организации всего образовательного процесса. Для этого, в первую очередь, нужно отказаться от авторитарного способа обучения и воспитания детей. Соответственно, должны произойти изменения в способах, средствах и методах обучения и воспитания детей. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания детей, в частности, дидактические игры.

В законе «Об образовании» Луганской Народной Республики (глава 7, ст. 63) сказано, что образовательные программы дошкольного образования должны быть направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их

возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности [2].

В старшем дошкольном возрасте дети уже в состоянии устанавливать связи между свойствами и структурой фигур, связи между самими свойствами. Поэтому геометрическое развитие следует организовать так, чтобы с усвоением знаний о геометрических фигурах у дошкольников развивалось элементарное геометрическое мышление.

В примерной образовательной программе дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства» для детей старшего дошкольного возраста стоят следующие задачи по изучению форм предметов [3]:

- Знакомить детей с овалом на основе сравнения его с кругом и прямоугольником.
- Дать представление о четырехугольнике.
- Расширять представление о прямоугольнике и его признаках: четыре угла, четыре стороны.
- Закреплять знания о знакомых геометрических фигурах и объемных геометрических фигурах.
- Закреплять представления о знакомых объемных геометрических фигурах, умение раскладывать их на группы по качественным признакам.
- Развивать у детей геометрическую зоркость: умение анализировать и сравнивать предметы по форме, находить в окружающем пространстве предметы одинаковой и разной формы: книги, картина, одеяла – прямоугольные, поднос и блюдо – овальные, тарелки – круглые и т. д.
- Развивать представления о том, как из одной формы сделать другую.

В психолого-педагогической литературе показано, что формирование представлений о геометрических фигурах и формах предмета является важной частью математического развития детей старшего дошкольного возраста.

А.Н. Леушина, Т.В. Тарунтаева считают, что формирование у старших дошкольников математических представлений опирается в основном на предметно-чувственную деятельность, в процессе которой легче усваивается весь объем знаний и умений, дети осознанно укрепляют свои навыки и приобретают элементарную, прочную основу ориентировки в общих математических понятиях [4].

К 6-7 годам большинство дошкольников правильно показывают предметы, которые имеют форму шара, круга, куба, квадрата, треугольника, прямоугольника. Но уровень знаний об этих понятиях ещё невысок: дети могут не узнать знакомую им форму предмета, если такой предмет не встречался в их опыте. Детей могут привести в замешательство непривычные соотношения сторон или углов фигур: другое, чем всегда, расположение на плоскости или даже очень большие или очень маленькие размеры геометрических фигур.

В науке и практике утвердилось положение о том, что дидактическая игра – эффективное средство обучения, но эффективным это средство становится в том случае, если используется «в нужном месте, в нужное время и в необходимых дозах».

Дидактическая игра занимает значительное место в жизни детей старшего дошкольного возраста. Она является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и совместной деятельности детей. Игры создают положительный, эмоциональный фон, на котором все психологические процессы протекают наиболее активно. Они позволяют давать задания, посильные для каждого ребенка с учетом его умственных и психолого-физических возможностей и максимально развивать способности всех детей.

Ребят в игре привлекает не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить свою активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Однако, если ребенок в игре не овладеет знаниями, умственными операциями,

которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия и добиться результата. Это побуждает детей быть внимательными, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания.

В дидактических играх по формированию представлений о геометрических фигурах и форме предметов ребенок может играть один, с друзьями и совместно с взрослыми. При систематическом использовании дидактических игр на занятиях и в свободной деятельности у детей не возникает трудностей по формированию представлений о геометрических фигурах и форме предметов. Ребята свободно ориентируются в названиях фигур и легко могут их составлять и преобразовывать.

#### Список литературы

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер, Э.Г. Тимошина. – М. : Просвещение, 2009. – 144 с.

2. Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 г. № 128-П «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://minobr.su/27-zakon-ob-obrazovanii>. – Дата обращения: 15.02.2023.

3. Примерная образовательная программа дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства» / Под ред. С.Ф. Гизай, Е.В. Сапрыкиной, Е.Н. Овчаренко. – Луганск : Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.

4. Тарунтаева, Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. – М. : Просвещение, 2012. – 64 с.

УДК 37.091.113: 005.53 – 047.44

**А.В. Прокопенко,**

магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 «Педагогическое образование.

Управление образовательными организациями,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*prokopenkoa422@gmail.com*

Научный руководитель: **Г.А. Кирмач,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### **АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**Аннотация.** Рассмотрены теоретические положения принятия управленческих решений, аспекты принятия управленческих решений, специфические особенности принятия управленческого решения.

**Ключевые слова:** принятие управленческих решений; руководитель.

Несомненно, достижения любой организации во многом обусловлены качеством принимаемых решений, так как эффективный анализ управленческих решений предоставляет в будущем возможность учесть уже существующие ошибки и, более того, рационализировать структурные элементы управления для достижения самого подходящего результата деятельности организации. Образовательная организация, как и все другие предприятия, нуждается в качественном и грамотном управлении, поэтому важно изучить, эффективно ли осуществляет её руководство и каким образом производится отбор наилучшей модели управления, которая способствует решению реальных управленческих задач.

Управление – это деятельность, направленная на координацию функционирования объекта с целью достижения поставленных задач. Работники и управленческие органы взаимодействуют для выработки единого воздействия на объект.

Множество управленцев придерживаются лозунга: «Управлять – значит прогнозировать и планировать, организовывать, руководить командой, координировать и контролировать», который когда-то выдвинул основоположник научного менеджмента Анри Файоль. Именно он сформулировал 5 функций менеджмента, представляющие собой самостоятельные направления, но при этом имеющие связанные с другими направлениями процесса управления. Это планирование, организация, командование, координирование и контроль.

Основная роль приходится на функцию планирования и функцию организации; оставшиеся – дополнительные и развивающие.

Планирование – это процесс определения целей и приоритетных направлений развития организации, который позволяет достигнуть желаемого, и завершающийся принятием управленческих решений.

Навык принятия кадровых управленческих решений полностью способствует грамотному прогнозу. На примере интервью с директором ГОУ ЛНР ССШ № 3 им. В.И. Колядина, А.И. Сыроевым, узнаем, что в данном образовательном учреждении не стоит кадровый вопрос, сотрудники не стремятся к смене места работы, что, в свою очередь, и позволяет руководителю частично исключить риск неопределённости поведения сотрудников во время планирования будущей деятельности и направленности организации.

Следующая ключевая функция менеджмента по Анри Файолю – это «создание организационных структур», которую в свою очередь прекрасно выразил известнейший полководец А.В. Суворов: «Каждый солдат должен знать свой манёвр. Жесточайшим образом выявляется действенность управления армией – если высший по чину не сумеет организовать своих подопечных в согласованно действующую боевую единицу, то он, несомненно, погибнет вместе со своей командой!» [2]. Для среднестатистического образовательного учреждения данная ситуация складывается несколько лучшим образом, т.к. последствия будут не так критичны, но, несмотря на это, верно выстроенная система организационной структуры является базой построения эффективной системы управления. В учебных заведениях такого типа в полной мере используется делегирование полномочий. Команда расценивается как залог успеха. В деятельности менеджеров переплетаются решение как управленческих, так и профессиональных задач. Имеют место реальные процедуры принятия управленческих решений. При подготовке документов действия менеджеров организованы и скоординированы.

Преобразования, которые входят во все сферы внутришкольного управления, указывают на актуальность проблемы. Вне зависимости от исторического этапа процесс управления школой не может реализовываться стихийно, без наличия у руководителя школы профессиональных умений и важных для данной профессии качеств личности, без инверсии методов организации деятельности всех членов педагогического коллектива и оптимизированного использования их индивидуальных и коллективных резервов. Что происходит на самом деле?

В проведённом ранее исследовании НИУ ВШЭ «Мониторинг экономики образования» отмечается, что директора расходуют наибольшую часть своего рабочего времени на управление школой и административную работу, что составляет 53%. Преподавательская деятельность и учебное планирование занимает 15%, работа с учащимися – 10%, взаимодействие с семьями учеников – 11% и, в свою очередь, взаимодействие с местными сообществами лишь 7% [1].

В ходе конференции НИУ ВШЭ речь шла как о Великобритании, так и России, и указывалось на то, что подавляющее большинство сотрудников образовательной организации довольно редко прибегают к помощи непосредственного руководителя, предпочитая при этом коллег, лучших «специалистов».

Бесспорно, в таких условиях довольно сложно рассуждать о новых тенденциях и стилях руководства, о нововведениях в принятии управленческих решений, которые касаются педагогического состава, и о принципиально новой кадровой политике в том числе. Следовательно, развитие системы наставничества представляется несбыточным будущим.

Управленческое решение – один из элементов управления в школе, его подготовка и принятие занимает ключевое место в перечне профессиональных умений руководителя образовательной организации. Ключевой задачей в процессе принятия управленческого решения становится реализация на практике личностных возможностей членов педагогического коллектива. Со временем к пониманию этого факта приходит большинство образовательных организаций.

К примеру, в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Михайловская средняя образовательная школа» Оренбургской области была разработана программа «Педагогические кадры», основной задачей которой стало повышение качества управленческой компетенции руководителя и развитие коллектива, что в будущем позволит повысить уровень профессиональной компетентности педагогов и руководителя, даст возможность удовлетворить потребности в педагогических кадрах и создать условия для их сохранения. Существование и разработка таких программ позволяет верить, что большая часть школ готова двигаться в этом направлении [3].

НИУ ВШЭ опирается на данные международного исследования TALIS и утверждает, что увеличение стажа и опыта работы директора приводит к уменьшению делегирования полномочий. Около 50% директоров принимают решения самостоятельно. Следовательно, говорить об эффективном использовании потенциала коллектива при принятии управленческих решений на данный момент не приходится.

Какой же вывод? Независимо от того, что рассмотрена незначительная область управленческой деятельности, где крайне необходимы грамотные и верные управленческие решения, есть понимание того, что со времён Файоля актуальность данной темы, последовательность разработки нужных действий всё ещё не изжила себя, а наоборот приобрела новые аспекты.

Учитывая широкое освещение проблемы принятия управленческих решений в отечественной и зарубежной литературе, всё равно прослеживается противоречие между возросшими потребностями в повышении качества принимаемых управленческих решений школьным руководителем и недостатком количества теоретических исследований и практических разработок в педагогическом менеджменте по оптимизации этой деятельности.

#### **Список литературы**

1. Каспржак, А. А. Директор Российской школы между вчера и завтра / А. А. Каспржак // Народное образование. – 2015. – № 7. – С. 85–97.
2. Нечаева, О. А. Актуальность проблемы принятия управленческих решений в педагогической науке и практике / О. А. Нечаева // Молодой ученый. – 2017. – № 22 (156). – С. 185–187.
3. Программа развития Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Михайловская средняя общеобразовательная школа имени В. С. Поповой» [Электронный ресурс]. – URL: //sh-mixajlovskaya-r81.gosweb.gosuslugi.ru (дата обращения 22.03.2023).

**Е.Ю. Прокудина,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*y.elena.prokudina.02@mail.ru*

Научный руководитель: **И.Н. Чукарина,**  
старший преподаватель кафедры дефектологии  
и психологической коррекции

## **ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности понимания прочитанного у учащихся начальных классов с дислексией.

**Ключевые слова:** смысловая сторона чтения, понимание прочитанного, дислексия.

Как указывал Л.С. Выготский, чтение имеет большое значение для формирования личностных качеств человека, для развития его психических функций. Полноценно сформированная читательская деятельность – важное условие развития человека, и требования к ней в современном информационном обществе возрастают.

«Если ученик не может вникать в смысл слов, он будет отставать в изучении любого предмета». Эта мысль, которую высказал К.Д. Ушинский более 150-ти лет тому назад, сохраняет свою актуальность.

Как в теории логопедии, так и в практике обучения (Т.А. Алтухова, Л.П. Воронова, С.Ю. Горбунова, Н.Г. Елина, С.Ф. Иваненко, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др.) хорошо известны трудности в овладении чтением учащимися с нарушениями устной речи, а порой и невозможность формирования этого вида письменной деятельности.

Чтение является одной из форм письменной речи и его развитие базируется на сформированных навыках устной речи – четком произношении и различении звуков, умении правильно выстраивать предложения, умении слушать и понимать вопросы, правильно выражать свои мысли.

Понимание прочитанного – это процесс осмысления и результат читательской деятельности [2].

В течение последних лет прослеживается высокий процент увеличения числа детей в возрасте 8-12 лет, у которых наблюдаются проблемы в овладении умением чтения, т.е. различные формы дислексии.

Успешность усвоения навыка чтения является одним из критериев уровня развития познавательной деятельности детей. Возникающие трудности в процессе обучения чтению могут свидетельствовать о том, что наблюдаются проблемы в развитии того или иного психического процесса (внимания, памяти, мышления, речи). Несформированность навыка чтения приводит к тому, что у детей нарушается процесс формирования мыслительных процессов и памяти. Данный вид нарушения приводит к тому, что происходит замедленный процесс обучаемости, и как следствие – низкое качество обучения.

Актуальность проблемы формирования понимания прочитанного у учащихся начальных классов возрастает с каждым годом. Это объясняется увеличением количества детей с дислексией, широтой и распространенностью нарушений чтения. Компьютеризация обучения, длительное пребывание школьников в социальных сетях, подготовка к урокам с

помощью интернет-ресурсов отрицательно влияет на формирование читательской компетенции.

Нарушение понимания прочитанного выделяют в отдельную форму дислексии – семантическую.

Семантическая дислексия проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т. е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Эти нарушения могут отмечаться при послоговом и синтетическом чтении.

При послоговом чтении после прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо известного слова. При синтетическом чтении учащиеся читают текст целыми словами, но не могут понять смысл прочитанного [1].

В качестве причин, приводящих к появлению семантической дислексии, можно выделить несформированность фонематических представлений, трудности звуко-слогового синтеза и недостаточность лексико-грамматического развития речи, несформированность представлений о синтаксических связях слов в предложении.

Дети с семантической дислексией затрудняются в выполнении следующих заданий:

а) слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними;

б) воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам.

В исследовании В.В. Строгановой определена типология учащихся с тяжелыми нарушениями речи в зависимости от имеющихся трудностей понимания текста.

1. Недостаточная сформированность навыка ориентировочной деятельности по узнаванию текстовых сообщений (трудности ориентировки в семантических и синтаксических отношениях, включенных в состав текста; ориентация только на формальные признаки текста без учета смысловых; полная несформированность навыка узнавания).

2. Сужение границ понимаемого в тексте (угадывающий характер понимания текста или его части; фрагментарность понимания текста).

3. Нарушение поверхностных (формальных) и глубинных (логико-смысловых) связей между частями текста (низкий уровень осознания логической структуры текста, невыраженность межпонятийных и предметных связей).

4. Низкий уровень анализа структурно-смыслового содержания текста, включающий в себя:

– трудности определения главной мысли текста (замена главной мысли темой, одной из микротем, описанием конкретной ситуации);

– неумение выделять ключевые слова (отбор слов, не несущих основной смысловой нагрузки; неправомерное увеличение набора ключевых слов);

– трудности интерпретации смыслового содержания текста (неумение оценивать влияние смыслового содержания последующей части текста на предыдущую, трудности различения существенных и второстепенных признаков текста).

5. Трудности воспроизведения текста, связанные с особенностями понимания (пропуск основных смысловых вех, повторение ранее воспроизведенного материала, искажение содержания, пропуск существенных деталей, неправомерное объединение смысловых частей, трудность актуализации лексико-грамматических средств оформления высказывания) [3].

У учеников начальных классов с дислексией не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому. Элементы, которые определяют друг друга, что проявляется в механическом восприятии читаемого, трудностях выделения основной информации текста, его смысловых частей, в недостаточной сформированности навыков лексического и грамматического предвидения [2].

С целью исследования понимания прочитанного у учащихся начальных классов был проведен эксперимент, в котором принимали участие ученики 3х классов, из них 6 – с дислексией и 6 – с нормативной письменной речью. Исследование проводилось на базе Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 45».

Обобщая результаты констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы о состоянии понимания прочитанного у младших школьников с дислексией: недостаточно развито умение делить текст на части, выделять главную мысль, определять лишнюю часть. При ответах на вопросы по прочитанному пользуются простыми нераспространенными предложениями. Не замечают своих ошибок при чтении.

Несформированность процессов понимания прочитанного у учащихся препятствует овладению школьными знаниями. Это обуславливает необходимость поиска путей и средств формирования умений и навыков понимания у учащихся с дислексией.

#### **Список литературы**

1. Морозова, Н. Г. Психологические предпосылки понимания прочитанного младшими школьниками / Н. Г. Морозова // Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. С. Рождественской. – М. : «Академия», 2015. – 337 с.

2. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под ред. О. Б. Иншаковой. – М. : В. Секачев, 2008. – 140 с.

3. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – М. : «Академия», 2011. – 160 с.

УДК-37

**О.В. Проценко,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
«Профессиональное образование (безопасность жизнедеятельности)»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*korobkaoxanka@mail.ru*

Научный руководитель: **А.Л. Гузенко,**  
старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности  
и охраны труда

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы формирования и реализации технологических компетенций будущих педагогов безопасности жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** технологическая компетенция, технологический подход, кейс-метод, инструменты.

Сегодня техногенные риски для социума увеличиваются в связи с изменениями во всех сферах, наблюдается увеличение частоты проявления бедствий, обострились проблемы, связанные с обеспечением безопасности, готовности людей к действиям в опасных ситуациях. Для территорий, вошедших в состав России, свойствен практически весь спектр опасных, природных процессов и явлений, а также спектр опасных явлений в результате боевых действий. Все эти факторы сокращают количество населения, продолжительность жизни, наносят материальный ущерб, вызывают последствия во всех сферах жизнедеятельности.



Учитывая вышеперечисленные примеры, можно сделать вывод о том, что население этих регионов должно уметь адекватно оценивать сложившуюся ситуацию и последовательно действовать в целях обеспечения безопасности [2, с. 193–194].

Одной из причин большого количества погибших в чрезвычайных ситуациях является низкий уровень компетентности населения: жители не замечают предвестников катастрофы, впадают в панику, минимализируя этим самым шансы на спасение. Соответственно, образование в сфере безопасности жизнедеятельности – важнейший фактор снижения рисков чрезвычайных ситуаций, а подготовка населения в этой области становится одной из важнейших функций государства.

В условиях реализации технологического подхода обучение основам БЖД раскрылось с новой грани: профессиональная безопасность отражается в компетенциях, содержащихся в требованиях ФГОС, согласно которым компетенция – это способность применять опытность, сноровку и личностные качества для положительной деятельности в определенной области. Технологическая компетентность – это составляющая социально-профессиональной компетентности, выражающаяся в способности и готовности эффективно решать профессиональные проблемы с использованием различных технологий [6, с. 222–224].

Подготовка студентов может осуществляться как компиляция видов деятельности и составляющих ее приемов, приближающих учебную атмосферу к рабочей, а результатом будет являться развитие навыков обучающихся справляться с кругом задач в области профессиональной безопасности.

Педагогическая ценность технологического подхода в организации методологической подготовки учителя БЖД базируется на:

1. Наличии в технологическом подходе логичности, взаимосвязи структурных компонентов, целостности, адекватности в принятии мер.
2. Возможности выстраивания стратегии освоения студентами содержания профессионального образования с использованием необходимых средств.
3. Проработке, продуктивности поставленных **целей** [3, с. 7].

Технологический подход в подготовке учителей БЖД предусматривает точный контроль и владение учебным процессом и гарантированное достижение поставленных целей. Технологическая осведомленность подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности строится на основе модели проблемно-задачного обучения. Она содержит создание и разрешение проблемных ситуаций. Применение проблемно-задачной методики в подготовке учителей безопасности жизнедеятельности наиболее целесообразно в связи с тем, что учитель в ходе своей профессиональной деятельности постоянно решает разноуровневые задачи [1, с. 150–152].

В ходе квалификационного обучения студентов осуществляется подготовка будущих педагогов на функциональном или тактическом уровне. При этом подразумевается, что у обучающихся происходит формирование устойчивых профессиональных навыков, умений эффективно решать задачи. Суть работы учителя будет в том, чтобы выбрать наиболее подходящие методики и средства, пути и направления воспитания студента. Поэтому в процессе подготовки будущих преподавателей БЖД важно разработать систему мероприятий, которая будет направлена на выработку технологической, организационно-управленческой компетенций. Их формирование осуществляется в учебно-профессиональной деятельности под руководством наставника до перехода к самостоятельной деятельности с обязательным приобретением рефлексивных умений. Рефлексивные способы выделяются как особое психологическое условие, способствующее осознанному, целенаправленному развитию, самопознанию как конкурентоспособной единицы. Самоанализ помогает студентам формулировать полученные результаты, предопределить дальнейшую работу, скорректировать свой путь. При этом подразумевается, что у студентов происходит формирование определенных

профессиональных компетенций, умения эффективно решать педагогические задачи [5, с. 138–140].

В современном занятии по БЖД должна быть полностью отражена классическая структура современного урока. Вместе с тем, применяются различные инновационные методики и формы работы. Следует использовать различные кейс-методы, которые позволяют применять собственные творческие разработки. Технологии применяются при построении и подборе учебного материала, а также при определении основного содержания курса, способа подачи информации. Часто применяется форма подачи материала в виде тренинга. Правильно подобранные инструменты позволяют создать конъюнктуру, в которой будущие специалисты учатся самостоятельно усвоить новые знания. Все это позволяет обрести комплекс индивидуальных практических знаний и умений, получить компетенцию, и обеспечить ее полное усвоение.

Таким образом, можно проиграть различные модели, риски в рамках природных, техногенных и антропогенных чрезвычайных ситуаций по курсу дисциплины БЖД. В современном занятии по дисциплине БЖД должна быть полностью отражена классическая структура современной технологии педагогической деятельности. Вместе с тем, применяются различные инновационные методики и формы работы, различные технологии подачи информации, которые позволяют применять собственные творческие разработки. Технологии применяются при построении и подборе учебного материала, а также при определении основного содержания курса, способа подачи информации. Все вышеуказанные факторы и навыки формируют единую систему, где преобладает технологическая компетенция, содержащая в себе понимание инструкции, способность принимать решение, адекватное ситуации, способность качественно работать с техническими средствами.

#### Список литературы

1. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2006. – 167 с.
2. Завгородняя, А. Метод конкретных ситуаций в обучении взрослых / А. Завгородняя, Д. Ямпольская // Новые знания. – 2015. – № 2. – С. 193–194.
3. Загуменных, К. Э. Педагогические условия формирования основ профессионализма учителя безопасности жизнедеятельности : дисс. канд. пед. наук : 09.23.2007 / Загуменных Кирилл Эрнстович; КГУ. – Курск, 2007. – 227 с.
4. Барнс, Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л. Б. Барнс, К. Р. Кристенсен, Э. Дж. Хансен; Пер. с англ. [И. А. Петровской, С. В. Костюк]. – М. : Гардарики, 2000. – 498 с.
5. Рабцевич, А. А. Технология кейс-стади как разновидность деловой игры / А. А. Рабцевич, В. Э. Валиуллина // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 138–140.
6. Ряхов, Д. Г. Педагогические условия формирования профессионально значимых качеств будущих учителей ОБЖ / Д. Г. Ряхов // Международный научный журнал NOVATION. – 2016. – № 1. – С. 222–224.

**А.А. Пшеничникова,**  
студент 3 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*pshenichnikova1981@mail.ru*

Научный руководитель: **О.Ю. Притула,**  
ассистент кафедры начального образования

## **ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются лингвометодические основы формирования морфологической компетенции на уроках русского языка в начальной школе.

**Ключевые слова:** лингвистическая компетенция, морфологическая компетенция, грамматика, методика морфологии, младший школьник.

Предмет «Русский язык» играет важную роль в реализации основных целевых установок начального образования: становлении гражданской идентичности и мировоззрения; формировании умения учиться и способности к организации своей деятельности; духовно-нравственном развитии и воспитании младших школьников. Целями его изучения в начальной школе являются:

- ознакомление с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;
- формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека [2, с. 7].

Следовательно, назначение филологического образования в начальной школе заключается в том, чтобы заложить основы функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое, творческое и интеллектуальное развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка. Значительным потенциалом для реализации поставленных целей и задач обладает обучение грамматике родного языка, фундаментальной частью которой является морфология. В процессе её осознанного изучения происходит последовательное осмысление обучающимися своего речевого опыта, усвоение ими комплекса лингвистических понятий, закладываются основы умений правильно использовать единицы языка и знаний о правилах их соединения. Таким образом, осуществляется формирование лингвистической компетенции в целом и её важнейшей структурной составляющей – морфологической компетенции – в частности.

Организуя образовательный процесс на уроках русского языка в начальной школе с учетом компетентностного подхода, важно помнить, что усвоение младшими школьниками языковых знаний должно складываться не в виде разрозненных фрагментов, а в целостной системе. Необходимо формировать у обучающихся научное представление об уровнях языковой системы (фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом), о ее внутренних связях, особенностях организации и функционирования. Важно, чтобы новая языковая единица изучалась комплексно, обосновывалась через ее функцию в системе языка, посредством использования в коммуникативной ситуации. Так, например, морфология, являясь одним из разделов грамматики, тесно соприкасается с лексикологией, словообразованием, синтаксисом.

Вопросы изучения морфологии младшими школьниками раскрыты в исследованиях Л.И. Айдаровой, Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, М.Р. Львова, В.П. Озерской,

А.М. Орловой, Г.П. Трофимовича и др., которые отмечают, что в современном школьном образовании развивающие возможности данного курса грамматики не реализованы в полной мере. Важнейшим условием решения этой проблемы учёные считают необходимость преодоления формализма – механического заучивания лингвистических определений и правил.

Усвоение морфологических понятий, результатом которого является определённый уровень сформированности морфологической компетенции, – процесс достаточно длительный и сложный для учащихся начальной школы: он связан с выстраиванием в сознании обучающихся абстрактной системы понятий и закономерностей при изучении частей речи (лексико-грамматических разрядов слов), с развитием практических умений и навыков работы с грамматическим материалом (например, образование и употребление форм склонения, спряжения и т.д.), с анализом возникающих при этом типичных трудностей и ошибок, с поиском их причин и путей устранения.

Морфология – раздел лингвистики, основным объектом которого являются слова естественных языков, их значимые части и морфологические признаки, то есть внутренняя грамматическая структура слова, его способность к формообразованию. В задачи морфологии входит изучение основных понятий грамматики (грамматическая форма, грамматическая категория, грамматическое значение), распределение слов по частям речи, а внутри частей речи – по семантико-грамматическим разрядам, рассмотрение грамматических категорий словообразования и формообразования отдельных частей речи, а также основных случаев употребления грамматических форм в языковом контексте [1, с. 10]. Такая специфика объекта и задач обуславливает особенности методики изучения морфологии и формирования морфологической компетенции.

Морфологическая компетенция – способность применять в своей языковой и речевой практике знания о морфологической системе русского языка (об основных частях речи и синтаксических отношениях, в которые вступают слова русского языка), об основной единице языка – слове – с точки зрения его грамматического значения [3, с. 58].

Младшие школьники только тогда достигнут высокого уровня морфологической компетенции, когда будут грамотно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, применяя полученные по морфологии знания. Для достижения этой цели в учебном процессе необходимо комплексно использовать следующие наиболее эффективные методы обучения: метод языкового анализа, метод конструирования, метод реконструкции, наглядный метод, лингвистический эксперимент.

В процессе практической реализации системы указанных методов, необходимой для формирования учебно-языковых умений, выработаны специфические приёмы, которые не только закрепляют полученные школьниками знания о системе частей речи, но и служат основой формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков: 1) сопоставление лексического и грамматического значений слов, нахождение их взаимосвязи; 2) морфологический анализ; 3) полный или частичный морфологический разбор слова; 4) сопоставление словоформ одной парадигмы для выяснения их постоянных качеств; 5) сопоставление словоформ одной парадигмы с орфографическими целями; 6) формообразование слов, постановка слова в указанной форме; 7) конструирование словосочетаний и предложений с определённой частью речи; 8) нахождение части речи в предложении, в тексте; 9) подбор слов определённой части речи с той или иной грамматической категорией; 10) словообразование частей речи; 11) опознание или подбор той или иной части речи, того или иного разряда этой части речи; 12) разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи; 13) составление морфологических сказок и задач; 14) диктанты разного типа (с грамматическим заданием, выборочные с определёнными словоформами, свободные диктанты с установкой на воспроизведение определённых грамматических форм и т.п.) и др. [3, с. 60].

Таким образом, изучение морфологии обладает широким обучающим и развивающим потенциалом. Усвоение грамматического материала способствует общему и

интеллектуальному развитию школьников, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей и для приобретения практического опыта организации компетентного речевого взаимодействия. Знания по морфологии служат фундаментом для совершенствования умений и навыков правописания, подготавливают обучающихся к изучению школьного курса синтаксиса, открывают возможности для использования уроков грамматики в целях развития речи младших школьников и усвоения ими норм словоупотребления. Достижение высокого уровня морфологической компетенции является важнейшей задачей работы по языковому обучению в современной начальной школе.

#### Список литературы

1. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – Изд.4-е. – М. : Русский язык, 2001. – 720 с.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения 24.03.2023).
3. Плотникова, С. В. Методика начального языкового образования : Учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, А. А. Краева. – Екатеринбург : ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019. – 215 с.

УДК 373.2.091:33:811'42-028.22-056.264

**О.С. Резниченко,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*Oksanabelka19882012@mail.ru*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук

### ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье раскрыта последовательность и этапность развития навыка пересказа у детей в онтогенезе, а также особенности данного навыка у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** навык пересказа, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Важнейшей целью речевого развития является формирование устной речи у дошкольников и навыков речевого общения с окружающими. Одной из задач речевого развития является развитие связной, грамматически правильной монологической речи, в том числе навыка пересказа [3, с. 11]. Ученые лингвисты, психологи, нейропсихологи отмечают, что успешное развитие речи предопределяет полноценное развитие интеллекта, познание окружающего мира и гармоничное развитие личности в целом. Важным периодом бурного развития речевого процесса является дошкольное детство, в течение которого дети постепенно изучают многообразие окружающего мира и связей внутри него, учатся общаться, обобщать и делать выводы. Речь представляет собой одну из сложных высших психических функций человека, а умение связно передавать свои мысли – один из главных показателей владения языком. Использование связной речь возможно при наличии мотивационного и контрольно-оценочного компонентов. Создание связного развернутого высказывания представляет собой процесс, требующий собранности, сосредоточенности говорящего ребенка, значительных волевых усилий, логических и речевых умений.

Исследователи по-разному дают определение понятию «связная речь». Одни авторы под связной речью понимают развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно. А другие считают, что связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающих общение и понимание людей [1, с. 87].

Согласно исследованиям, Л.С. Выготского, связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика, мышление ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития [2, с. 41].

Речь считается связной, если для нее характерны:

- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);
- логичность (последовательное изложение мыслей);
- ясность (понятность для окружающих);
- правильность, чистота, богатство (разнообразие) [1, с. 83].

Использование связной речи очень важно при формировании навыка пересказа, под которым понимают последовательное, логичное, связанное изложение художественного текста, передача содержания с использованием готовых, данных автором речевых форм.

При пересказе, чтобы полно передать содержание повествования, нужно излагать логично, а также помнить об основных моментах, деталях. При пересказе легко оценить качество речи ребенка, то, как используются образные обороты, антонимы, синонимы, сравнения, фразеологизмы.

К тексту для пересказа предъявляется ряд требований, среди которых можно выделить: небольшой объем, доступность содержания возрасту и опыту ребенка, присутствие знакомых персонажей, их действия должны быть понятны и осознаваемы ребенком. Материал для пересказа должен быть с определенным, ясным соотношением частей: начало, середина, конец. Произведения следует подбирать сюжетные, с четкой композицией, с хорошо выраженной последовательностью действий. Текст, используемый для пересказа, должен быть написан четкими, относительно короткими фразами, сложные грамматические формы, как правило, не используют. Важно отражать просодические компоненты – выразительность, изменение громкости и тона голоса при отражении драматизма событий, сравнениях, желательны также наличие несложных форм прямой речи, что способствует формированию выразительности речи детей. Каждое произведение должно учить чему-то полезному, развивать в ребенке нужные нашему обществу черты личности.

Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) представляют особую категорию детей. Их речевая деятельность имеет такие специфические черты как, ограниченный словарный запас, грамматически неправильное построение фраз, фонетико-фонематическое недоразвитие. Данные специфические черты могут выражаться в разной степени: от полного отсутствия развернутого смыслового высказывания до речи с рядом недочетов, ошибок и неточностей. Помимо несформированности компонентов речевой системы, для большинства детей с недоразвитием речи характерны нарушения внимания, словесно-логического мышления, памяти и других познавательных процессов [4, с. 97]. Наряду с этим у детей с ОНР III уровня отмечаются трудности в овладении навыком пересказа, которые проявляются в нарушении связности и последовательности изложения, наличием смысловых пропусков, отмечается выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень использования фразовой речи. При пересказе дети с ОНР затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.

Для пересказов детей с ОНР характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов, некоторые пересказы представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Детям присущи выражения типа «тут такое, а вот тут так». Чрезмерное употребление служебных и вводных слов – это результат неумения грамотно оформить предложение. Отмечаются значительные трудности, если в пересказе нужно описать игрушки или предметы по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют пересказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном событии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

При пересказе дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. У таких детей активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений. Разговорная речь детей с общим недоразвитием речи малословная, бедная, ситуативная и вне конкретной ситуации становится непонятной.

Таким образом, сформированность навыка пересказа у детей с ОНР III уровня значительно отличается от речи детей с нормальным речевым развитием. Дети данной категории испытывают трудности в программировании высказываний, построении логико-временных связей; нарушают целостность рассказа; часто допускают ошибки в согласовании частей речи; дети мало мотивированы на выполнение таких заданий. Следовательно, формирование навыком пересказа превращается в сложную коррекционно-педагогическую задачу, которая требует длительной комплексной совместной работы учителя-логопеда, воспитателей логопедических групп, родителей и ребенка.

#### Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Истоки диалога / А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова, Н. В. Дурова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 10. – С. 82–90.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.
3. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: методическое пособие / В. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ, 2011. – 48 с.
4. Филичева, Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева. – М. : Просвещение, 2012. – 223 с.

УДК 373.2.015.311 : 373.2.091.64

**Д.В. Родина,**

студент 3 курса направления подготовки  
44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями)»  
Профиль «Дошкольное образование. Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dari.sen.03@inbox.ru*

Научный руководитель: **Л.В. Дзюба,**  
кандидат педагогических наук

**ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема развития познавательных способностей дошкольников, рассмотрен лэпбук как эффективное средство развития познавательных способностей дошкольников.

**Ключевые слова:** познавательные способности, лэпбук, совместная деятельность, дошкольники.

В современном мире от человека требуется не только овладение знаниями, но и умение добывать эти знания самостоятельно, оперировать ими. В этом отношении именно развитие познавательных способностей личности является первоочередной предпосылкой для становления ее самосознания, умения рационально действовать и принимать целесообразные решения в нестандартных ситуациях.

Развитие познавательных способностей особенно активно должно осуществлять уже в дошкольном возрасте, когда потребность у ребенка в познании окружающего мира особенно велика. Теоретические основы проблемы развития познавательных способностей представлены в трудах ведущих психологов и педагогов: К.А. Абульхановой-Славской, С.В. Герасимова, М.И. Лисиной, А.М. Матюшкина, Я.А. Понамарёва, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. Особенности развития познавательных способностей детей дошкольного возраста раскрыты в исследованиях Р.С. Буре, Д.Б. Годовиковой, Л.Р. Голубевой, Н.Н. Подъякова, в которых охарактеризованы основные черты, свойственные познавательной деятельности дошкольников, динамика её протекания и направленность.

Следует отметить, что необходимость развития познавательных способностей ребенка дошкольного возраста нашла также отражение в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования Луганской Народной Республики (далее – ГОС ДО ЛНР), согласно которому содержание дошкольного образования реализуется в формах, специфических для детей дошкольного возраста, в том числе в «познавательной исследовательской деятельности» [2].

В связи с реализацией ГОС ДО ЛНР у педагогов возникает необходимость поиска новых технологий, форм, методов, средств, применяемых в педагогической деятельности, которые были бы интересны дошкольникам и наиболее эффективно решали образовательно-воспитательные задачи в направлении развития познавательных способностей. Одной из таких современных совместных форм работы взрослого с детьми в условиях дошкольной образовательной организации выступает использование лэпбука, помогающего ребенку систематизировать информацию по изучаемой или интересующей его теме, лучше понять и запомнить материал (особенно если ребенок визуал).

Лэпбук (lapbook) – в дословном переводе с английского языка значит «накопленная книга» (lap – колени, book – книга). Это тематическая интерактивная папка, коллекция маленьких книжечек с кармашками и окошками, которые дают возможность размещать информацию в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в любой форме и на любую тему. Все эти кармашки, с одной стороны, призваны привлечь интерес ребенка к самой папке, а с другой стороны, это прекрасный способ подать всю имеющуюся информацию в компактной форме [1, с. 162].

Исследования Н.Н. Подъякова [4] в области изучения познавательных способностей детей-дошкольников позволяют сформулировать следующие положения по использованию лэпбука в развитии их познавательных способностей:

- лэпбук – это особая форма поисковой деятельности дошкольника, в которой ребенок проявляет собственную поисковую активность, направленную на получение новых знаний и реализацию продуктов детского творчества;

- в процессе поэтапного изготовления лэпбуков (выбор темы, составление плана будущего лэпбука, рисование макета лэпбука, создание лэпбука в натуральную величину) у



дошкольников развиваются творческие способности (эстетическое оформление лэпбука, интересная творческая подача материала, развитие творческой фантазии, воображения);

- использование педагогами лэпбуков в работе с дошкольниками способствует саморазвитию и самодвижению последних.

По утверждению ряда исследователей (Д.А. Гатовская [1], А.И. Савенков [5], О.В. Солнцева [6]) использовать лэпбук в работе с дошкольниками можно, начиная уже с первой младшей группы. На данном возрастном этапе основную работу по изготовлению и представлению лэпбука осуществляет воспитатель, а дети могут просто листать, открывать окошки, книжечки. Во второй младшей группе педагог постепенно привлекает детей к изготовлению и наполнению лэпбука необходимой информацией (дети с помощью воспитателя могут определить тему, вносить рисунки по данной теме, участвовать в изготовлении карточек, совместно с родителями собирать информацию: стихи, загадки). С детьми среднего и старшего дошкольного возраста лэпбук можно изготавливать совместно. Причем, один и тот же лэпбук можно использовать на протяжении нескольких лет, постоянно усложняя содержание, дополняя его новыми материалами.

Поскольку нами выше уже было отмечено, что работа с лэпбуком предполагает совместную деятельность взрослого и ребенка, следовательно, мы можем утверждать, что в процессе его использования реализуется деятельностный подход к воспитанию и обучению детей. В частности, Н.А. Короткова выделила ряд достоинств использования лэпбука как средства, позволяющего организовать партнерскую деятельность взрослого с детьми:

- включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми;
- добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе) [3, с. 51].

Отметим также, что особое место отводится возможности использования лэпбука как эффективного средства для привлечения родителей к сотрудничеству. Данная форма работы при детско-взрослом взаимодействии повышает родительскую компетентность и дает возможность не только узнать интересы и потенциал дошкольника, но и развить их.

Таким образом, лэпбук – это современная инновационная форма организации воспитательно-образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, позволяющая ребенку с одной стороны попробовать себя создателем собственной уникальной «наколенной книги», художником-иллюстратором, автором собственных историй, загадок, стихотворений и т. д. С другой стороны, такая формы работы создает благоприятные условия для развития мотивации и познавательных способностей ребенка (формируются структурные компоненты логического мышления, умения классифицировать, обобщать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, делать умозаключения и выводы).

#### **Список литературы**

1. Гатовская, Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д. А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 162–164.

2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>. (дата обращения: 25.03.2023).

3. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – 2-е изд. – М. : Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2012. – 208 с.

4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н. Н. Поддьяков, А. Ф. Говоркова, Н. П. Батищева и др.; Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1985. – 200 с.

5. Савенков, А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 6–11.

6. Солнцева, О. В. Дошкольник в мире игры / О. В. Солнцева. – СПб. : Сфера, 2010. – 176 с.

УДК [37.091.12:005.963.2-051]-027.561

**М.Ю. Романенко,**

магистрант 1 курса направления подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

Управление образовательными организациями,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*ritatulka10102020@yandex.ru*

Научный руководитель: **М.А. Малькова,**

кандидат педагогических наук, доцент

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТИТУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие и сущность «наставничества». Представлены основные функции сопровождения молодых педагогов.

**Ключевые слова:** наставничество, педагог, педагог-наставник, профессиональный рост.

Проблема профессионального роста педагога находится в центре внимания общественности уже несколько десятилетий. Во-первых, это связано с преобразованиями в современной российской экономике, определяющими актуальность формирования мобильной, креативной, конкурентоспособной с ориентировкой на непрерывное саморазвитие личности, и соответственно усложняющимися требованиями, предъявляемыми к современному педагогу. Во-вторых, это обусловлено внедрением профессионального стандарта: от педагога сегодня ждут универсальной образованности, максимальной информированности, эрудиции, креативности, гибкого подхода, безупречного внешнего вида, способности адаптироваться к нестандартным ситуациям, ответственности в принятии решений и, наконец, постоянного профессионального роста.

Основные требования к профессионализму педагога предъявляют Федеральные образовательные стандарты общего образования и Профессиональный стандарт педагога. Согласно этим документам, преподаватель должен быть компетентен в различных областях: воспитании, обучении, развитии обучающихся; организации взаимодействия с субъектами образования; формировании образовательной среды; инновационной деятельности и др.

Вопрос профессионального роста педагога является актуальным как для молодых педагогов, так и для педагогов, имеющих большой практический стаж. Большинство работающих педагогов отмечают «отсутствие в образовательной сфере условий для карьерного и профессионального роста, недостаточно решаются задачи, направленные на поддержку и консультирование по вопросам карьеры; отсутствуют мониторинг карьерного и профессионального роста педагогических кадров» [1, с. 277-285]. Предполагаем, что решение обозначенной проблемы выйдет на новый уровень благодаря возрождению института наставничества.

Наставничество является одной из форм методической работы образовательных организаций. В настоящее время существует несколько определений понятий «наставничество» и «наставник». Современный словарь по педагогике понятие «наставничество» трактует как одну из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает формы и методы работы под непосредственным руководством педагога-мастера [3].

Сущность понятия «наставничество» раскрыта в трудах С.Г. Вершловского, С.Я. Батышева, В.Г. Сухобской и др. Значимость наставничества в профессиональной адаптации молодого учителя раскрывали в своих работах Ю.Л. Львова, А.А. Мезенцев, Н.В. Немова, В.А. Сухомлинский и др. Наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования рассматривали О.А. Абдуллина, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.А. Калик, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин и др.

Е.Р. Севостьянова выделяет основные функции научно-методического сопровождения [2]:

- обучающая, которая ориентирована на углубление знаний и развитие навыков специалистов в системе непрерывного образования, необходимых для совершенствования их профессиональной деятельности;

- консультационная, предполагает оказание помощи педагогу по поводу конкретной проблемы через указание на возможные способы её решения или актуализацию дополнительных способностей специалиста;

- диагностическая, направлена на выявление проблемных точек в деятельности учителя;

- коррекционная, направлена на изменение реализуемой специалистом модели практической деятельности, а также на исправление допущенных профессиональных ошибок;

- адаптационная, обеспечивает согласование ожиданий и возможностей работника с требованиями профессиональной среды и меняющимися условиями трудовой деятельности;

- информационная, способствует предоставлению педагогам необходимой информации по основным направлениям развития образования, программам, новым педагогическим технологиям;

- проектная, связана с обучением учителя экспертизе учебных программ и пособий, образовательных технологий;

- направляющая, способствует установлению гуманистических отношений между учителем и учеником;

- оказание поддержки педагогам и руководителям в инновационной деятельности, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, экспертной оценке авторских программ, пособий, учебных планов [2].

Педагог-наставник должен всеми способами содействовать, раскрытию профессионального потенциала молодого специалиста, заинтересовать его в участии в общественной жизни коллектива, содействовать развитию общекультурного и профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства. Воспитывать в молодом специалисте потребность в самообразовании и повышении квалификации.

Наставничество в образовании – это сложный процесс и симбиоз руководства, обучения, оказания влияния и помощи ученикам и студентам, и начинающим учителям. Повышение квалификации молодых педагогов в образовательной организации в форме наставничества способствует их успешному вхождению в выбранную профессию, а также способствует профессиональному развитию педагогов-наставников, помогает им увидеть и наметить новые перспективы своей педагогической деятельности. Наставничество помогает талантливым и амбициозным педагогам планировать свою карьеру, развивать

соответствующие компетенции, становясь более самостоятельными, ответственными и целеустремленными.

Подводя итоги, можно сказать, что наставничество является эффективным способом передачи опыта и навыков молодежи. При этом польза от этого метода двусторонняя: молодые учителя обогащаются педагогическим опытом и повышаются квалификация и профессиональные навыки учителя-наставника. Для школы это ценное приобретение, так как с ростом преподавательского состава образовательное учреждение повышает эффективность своей деятельности. Подспорьем в этом процессе является молодой энтузиазм, творчество, энтузиазм молодых специалистов.

#### Список литературы

1. Алексеев, С. Г. К вопросу о готовности выпускников педагогического университета к профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Алексеев, Е. В. Намсинк // Детство, открытое миру : сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 23 марта 2021 года. – Омск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2021. – С. 366–369.

2. Антонова, А. В. Педагогическое наставничество как средство успешной адаптации и профессионального роста молодого учителя истории и обществознания / А. В. Антонова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 2. – С. 11–17.

3. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]: Учебное электронное текстовое издание / Автор создатель: А. С. Воронин. – ГОУ ВПО УГТУ–УПИ – 2006. – 135 с.

УДК 373.3.091.2-043.83

**Ю.А. Рубанова,**

магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 «Педагогическое образование»

Управление образовательными организациями,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*rubanovajulia01@mail.ru*

Научный руководитель: **М.А. Малькова,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Раскрыта сущность основных понятий.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, обучающийся, обучение.

Переход ребенка из детского сада в начальную школу является трудным этапом в жизни ребенка, родителей и педагогов. Очень важно, чтобы эти изменения происходили максимально мягко для ребенка. Для осуществления такого перехода необходимо создать все необходимые условия для успешного развития, воспитания и обучения ребенка.

Изменения, происходящие в современной общественной жизни, обусловили необходимость разработки новых взглядов на концепцию системы образования и воспитания. Очевидно, что начальное образование требует новых подходов, которые заложены в государственных стандартах второго поколения.

Одной из приоритетных задач современного начального образования выступает формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин [3].

Данным вопросом занимались многие психологи и педагоги (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). Они пришли к выводу, что способность к обучению предполагает овладение обобщенными способами действия, обеспечивающими эффективное и самостоятельное выполнение учебной деятельности.

Изучением проблемы формирования и развития познавательных интересов у обучающихся занимались такие ученые как: Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, и др. [5]. Кроме того, подходы формирования универсальных учебных действий рассматривались такими учеными как А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской и др.

В настоящее время первостепенной целью школьного образования является развитие у обучающегося умения самостоятельно ставить цели обучения, разрабатывать пути их достижения, контролировать и оценивать свой прогресс. Достижение этой цели возможно благодаря формированию универсальной учебной деятельности обучающегося.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [2].

Доктор психологических наук О.А. Карабанова считает, что овладение универсальными учебными действиями предоставляет обучающемуся возможность самостоятельно усвоить новые знания и умения на основе сформированной способности учиться [4]. Той же точки зрения придерживаются и авторы концепции развития универсальных учебных действий (научный руководитель А.Г. Асмолов) [2], ими подчеркивается, что важнейшей задачей современной системы образования является обеспечение школьникам умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию [1].

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемых ключевыми целями общего образования, можно выделить: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [6].

Личностные универсальные учебные действия включают в себя внутреннюю позицию обучающегося, высокую мотивацию, готовность к получению знаний, в том числе учебно-познавательную мотивацию, ориентацию на нравственные ценности и правила, их соблюдение, способность к преодолению эгоцентричности – децентрации.

Регулятивные универсальные учебные действия характеризуются уровнем овладения всеми видами учебной деятельности, умением принимать и поддерживать цель и задачи учебной деятельности, планировать и реализовывать эту цель, контролировать и оценивать собственные действия и корректировать их в процессе выполнения.

Познавательные универсальные учебные действия предполагают умение пользоваться знаковыми и символическими средствами, овладевать моделированием и различными видами логической деятельности, в том числе основными приемами решения задач.

Коммуникативные универсальные учебные действия включают в себя следующие умения: учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять взаимодействие

и сотрудничество с участниками образовательного процесса (учителями и обучающимися), отображать в своей речи предметное содержание и условия деятельности [6].

Таким образом, формирование системы универсальных учебных действий в рамках личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий определяет развитие психологических особенностей личности и ее способностей, которые осуществляются в рамках нормативного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Учитель должен создать условия, направленные на: 1) формирование навыков применения знаний; 2) самостоятельное добывание знаний через содержание учебно-методических комплектов; 3) развитие умения сформулировать выводы и применять полученные знания в новых условиях.

Для дальнейшего развития общества первостепенное значение имеет человеческий ресурс, личность. Каждое новое поколение уникально, каждый ребенок индивидуален, залогом гармоничного развития младшего школьника является индивидуальный подход, внимательное отношение, вера в лучшие качества, создание условий, обеспечивающих стремление ребенка познать, понять и применить на практике полученные знания.

#### **Список литературы**

1. Губанова, М. И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М. И. Губанова // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 12. – С. 65–68.

2. Емельянова, Н. И. Воспитание положительного отношения детей к школе / Н. И. Емельянова // Воспитатель. – 2010. – № 10. – С. 61–67.

3. Казачкова, С. П. Начальная школа. Требования стандартов второго поколения к урокам и внеурочной деятельности – 2-е изд., стереотип / С. П. Казачкова, М. С. Умнова. – М. : «Планета», 2013. – 256 с.

4. Карабанова, О. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы / О. А. Карабанова // Управление начальной школой. – 2009. – № 12. – С. 9–11.

5. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 6–12.

6. Прокудин, Ю. П. Формирование универсальных учебных действий младших школьников как педагогическая проблема / Ю. П. Прокудин, Е. А. Миленко // Вестник Тамбовского университета. – 2018. – № 173. – С. 136–144.

УДК 316.613.434-053.6

**В.Н. Рысенко,**

магистрант 1 курса направления подготовки

«Психологическое консультирование»,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*artur.rysenko@yandex.ru*

Научный руководитель: **С.Б. Бажутина,**

кандидат педагогических наук, доцент

### **ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена теоретическому изучению и анализу практического диагностического исследования агрессивности в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** агрессивность, подростковый возраст, ценностные ориентации.

Целью статьи является теоретическое изучение и анализ практического диагностического исследования агрессивности у подростков.

В наши дни отмечается рост подростковой преступности, что является видимым проявлением агрессивного поведения детей этого возраста. Именно поэтому феномену подростковой агрессивности уделяется достаточно большое место на страницах работ отечественных и зарубежных авторов: А. Бандуры, Л. Берковица, Р. Бэрона, П. Генри, К. Лоренца, В.А. Никитина, Л.А. Обуховой, Е.В. Руденского, Л.М. Семенюка, И.А. Фурманова. Однако, этот феномен до сих пор не получил полного объяснения. Несмотря на то, что выявлено множество факторов, влияющих на возникновение агрессивного поведения: от биологических до социально-психологических. Причины, приводящие к каждому конкретному случаю, всегда оказываются сугубо индивидуальными. Именно в этом состоит сложность профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков.

Большинство исследователей понимают агрессивность как поведение, нацеленное на оскорбление или нанесение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2].

Для подросткового возраста характерно агрессивное поведение, которое формируется в процессе вхождения ребенка в социум. В результате приобретения личного опыта и под влиянием внешней социальной информации формируются ценностные ориентации подростка, которые влияют на его агрессивность.

Р.С. Немов считает, что агрессия – это враждебное поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред [3]. В то время как Э. Фромм понимает агрессию как действия, связанные с намерением причинить вред, или причинение ущерба любому живому и не живому существу [6].

Принято считать, что «агрессия» и «агрессивность» это одно и то же, но, с точки зрения Т.Г. Румянцева, под агрессией необходимо понимать поведение, а под агрессивностью – свойства личности. «Агрессия – это процесс, имеющий специфическую функцию и организацию; агрессивность, это некая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека» [4].

В теории А. Бандуры агрессия приобретается вследствие наблюдения подобного поведения у других с его социальным подкреплением. Дети учатся агрессивному поведению у родителей, доказано, что у агрессивных родителей чаще агрессивные дети. Повторное проявление агрессивных реакций является подкреплением агрессии, что поощряет такое поведение. Агрессивное поведение всегда будет сопровождать человека [1].

Таким образом, можно сделать выводы, что агрессия проявляется вследствие сочетания биологических и социальных факторов и может не только выражаться в жестокости, но и являться защитной реакцией индивида.

В подростковом возрасте есть пики проявления агрессии, причем у мальчиков и девочек они происходят в разном возрасте. У мальчиков подростков агрессия чаще встречается в 12 лет и в 14–15 лет, а у девочек в 11 и 13 лет [5].

Мальчики проявляют агрессию более открыто, они более конфликты, агрессия выражается вербально/физически. У девочек агрессия проявляется как прямо, так и косвенно, чаще косвенно. Такая тенденция в проявлении агрессии является кросс-культурной и характерна для всех подростков.

В подростковом возрасте формируются ценностные ориентации, которые влияют на становление характера и личности в целом. В этом возрасте меняется характер ребенка, накапливается моральный опыт, подросток начинает осознанно контролировать свое поведение. Агрессивное поведение оказывается более управляемым, и характер этого управления зависит от выбираемых подростком ценностей.

Для определения уровня агрессии и преобладания определенных ценностных ориентаций в подростковом возрасте нами была составлена программа, на основании которой проведено экспериментальное исследование.

Объект исследования: агрессивное поведение подростка.

Предмет исследования: ценностно-смысловая сфера личности подростков как фактор их агрессивного поведения.

Цель исследования: выявить взаимосвязь ценностно-смысловой сферы личности подростков и их агрессивного поведения.

Гипотезы исследования: существуют различия в ценностных ориентациях подростков с высоким уровнем агрессивности и подростков с низким уровнем агрессивности.

Данное исследование проводилось в ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 41» г. Луганска.

Общий объем выборки составляет 30 подростков, 14–15 лет, мужского и женского пола, обучающихся в 7–8 классах.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе мы провели диагностику агрессивного поведения школьников, на следующем этапе провели исследование ценностных ориентаций школьников. На третьем этапе – выявили различия у подростков с агрессивным поведением и без агрессивного поведения.

Были использованы следующие методики: опросник Басса-Дарки (авторы А. Басс и А. Дарка), тест «Диагностика реальной структуры ценностной ориентации личности» автор С.С. Бубнова. Результаты сравнивались при помощи U-критерия Манна-Уитни – непараметрический статистический критерий. Исследовав уровень агрессивности подростков, мы исследовали их ценностные ориентации, в которых обнаружили различия. Данные отражены на рисунке 1.

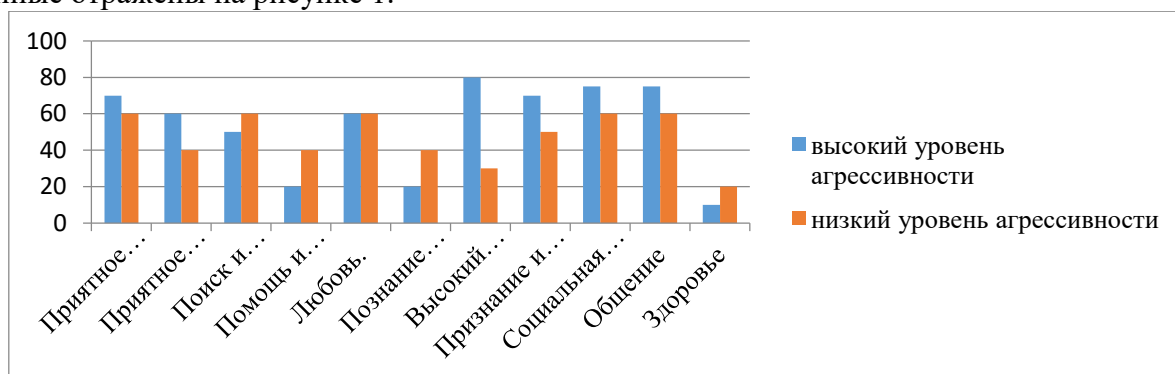


Рис. 1. Структура ценностных установок подростков с высоким и низким уровнем агрессивности

Исследуя ценностные ориентации подростков с высоким и низким уровнем агрессии, мы пришли к выводу, что в группе подростков с высоким уровнем агрессивности важны ценности: высокое материальное благосостояние, помощь и милосердие к другим людям, познание нового в мире, природе, человеке, высокий социальный статус и управление людьми, признание и уважение людей, и влияние на окружающих. Это говорит о том, что в данном случае агрессия используется для достижения определенных целей. В группе подростков с низким уровнем агрессивности важны такие ценности как: социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе. Здесь проявляется некоторая эмпатия, которая возможно не требует высокой агрессии. Полученные данные расширяют эмпирическую базу понимания подростковой агрессивности.

#### Список литературы

1. Бандура, А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
2. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2000. – 253 с.
3. Немов, Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 2005. – 576 с.
4. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81–88.



5. Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей. / Л. М. Семенюк. – М. : Прогресс, 2001. – 125 с.

6. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – М. : Прогресс, 2006. – 165 с.

УДК 373.2.016:81'344-028.31-056.264

**А.Н. Савина,**

студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*lina-savina.ss@mail.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

### **ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА, СИНТЕЗА И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено формирование навыков фонематического анализа, синтеза и представлений у детей. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** фонематические процессы, старшие дошкольники.

Проблемы формирования навыков фонематического анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня обусловлена тем, что данный навык является базовым при обучении детей в начальной школе и в дальнейшем служит залогом успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль при восполнении пробелов фонематического развития.

Упражнения в фонематическом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения в языковом анализе и синтезе способствуют усвоению сознательного чтения и письма. Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. Стойкое исправление произношения может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия.

Изучением фонетико-фонематического недоразвития занимались такие ученые как Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Журова и многие другие исследователи, в то же время исследований, посвященных проблеме формирования фонемного анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи, недостаточно, что и определило выбор темы. Многочисленными исследованиями Н.А. Никашиной, А.К. Марковой, Г.И. Жаренковой, Л.Ф. Спириной, Г.А. Каше было подтверждено предположение, сделанное в 40-х годах 20 века отечественными учёными Р.Е. Левиной и Р.М. Боскис [1; 2; 3; 4].

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе [2, с. 78].

Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у ребенка на основании приобретаемой способности слышать и различать звуки (фонематический слух), выделять звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам (фонематический анализ).

Фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития.

Е.Н. Винарская выделяет два уровня восприятия речи [1]:

- первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе сохранности акустического и кинестетического анализа;

- второй уровень – фонологический (языковой) фонемное распознавание речи, установление последовательности звуков и их количества.

Для исследования особенностей и навыков фонематического анализа, синтеза и представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня были: сформированы 2 группы детей: 9 детей с нормативным уровнем развития (НРР) и 5 детей с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР III уровня); использованы следующие методики:

Методика «Исследование фонематического анализа» (Р.И. Лалаевой, 2004) [2] показала следующие результаты:

- Высокий уровень развития фонематического анализа выявлен у 7 детей с нормой речевого развития. Дети с лёгкостью справились с предлагаемыми заданиями. Ошибок при произнесении звуков не наблюдалось.

- Средний уровень развития обследуемого навыка был выявлен у 2 детей с нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень был выявлен также у 2 детей с общим недоразвитием речи III уровня. При выполнении заданий наблюдаются затруднения. Ошибки при произнесении звука в словах со стечением согласных.

Низкий уровень был выявлен у 3 детей с общим недоразвитием речи III уровня. Отмечается невозможность выполнения многих заданий. Ошибки при выделении звука в простых словах с местоположением звука вначале или конце слова.

Методика «Исследование фонематического синтеза» (Р.И. Лалаевой, 2004) [2] установила:

- Высокий уровень развития фонематического синтеза выявлен у 7 детей с нормой речевого развития. Дети с лёгкостью справились с предлагаемыми заданиями.

- Средний уровень развития обследуемого навыка был выявлен у 2 детей с нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень был выявлен у 4 детей с общим недоразвитием речи III уровня. При выполнении заданий наблюдаются затруднения. Допущены ошибки в синтезе слов.

- Низкий уровень был выявлен у 1 ребенка с ОНР III уровня. Отмечается невозможность выполнения многих заданий. Допущено три и более ошибок в синтезе слов.

Методика «Исследование фонематических представлений» (Р.И. Лалаевой, 2004) [2] показала:

- Высокий уровень развития фонематического представления выявлен у 8 детей с нормой речевого развития. Дети с лёгкостью справились с предлагаемыми заданиями.

- Средний уровень развития обследуемого навыка был выявлен у 1 ребенка нормой речевого развития. Во второй группе данный уровень был выявлен у 4 детей. Дети не могут назвать слова на какой-то один звук.

- Низкий уровень был выявлен у 1 ребенка с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе эмпирического исследования было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня страдают некоторые аспекты речевого развития. Обследование показало, что уровень развития фонематического анализа, синтеза и представлений значительно ниже, чем у детей с нормой речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы практические обобщения о звуковом составе слов и наличие, даже слабо выраженных дефектов в

фонетическом и фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения ребенком программного материала по чтению и письму. Только обладая навыками анализа и синтеза, ребенок сможет успешно освоить чтение и письмо.

Без достаточной сформированности фонематического слуха невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза.

Исходя из этого можно сделать вывод, что для формирования навыков фонематического анализа, синтеза и представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходима коррекционная работа, проводимая учителем-логопедом совместно с воспитателем и родителями.

#### Список литературы

1. Винарская, Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи / Е. Н. Винарская // Язык и человек. – М. : Изд-во «МГУ», 1970. – С. 55–62.
2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.
3. Левина, Р. Е. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1965. – 236 с.
4. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

УДК 373.2.016:81-028.31-056.34

**А.К. Савкова,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование. Специальная психология  
(дефектология)»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*miss.savkova@mail.ru*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено формирование коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития.

**Ключевые слова:** тяжелые множественные нарушения развития, альтернативная коммуникация.

Основой формирования коммуникативных навыков является совместная деятельность с ребенком. Общение детей со взрослыми приводит к обогащению средств общения, которые становятся понятными обеим сторонам в ходе взаимодействия. Коммуникация с ровесником также будет благоприятным для детей, так как ребенок не чувствует в данном общении завышенных требований к себе и общается на равных, испытывая при этом побуждающее чувство к общению [3].

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) или с множественными нарушениями развития (МНР) – это дети с выраженными физическими, психическими, эмоциональными нарушениями в развитии или с сочетанием таких нарушений, имеющие особые образовательные потребности и нуждающиеся в особых образовательных, социальных, психологических услугах.

Дети с множественными нарушениями в развитии испытывают трудности социального приспособления, что наиболее ярко проявляется в игровой деятельности – дети не подражают повседневной деятельности, не умеют играть вместе. У них наблюдается несформированность двигательной способности – они не обеспечены физиологическими способностями для формирования первичного приспособления к социальной среде.

У детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития, отсутствует потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности.

У детей с выраженными нарушениями интеллекта отмечается грубое недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей. У многих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития устная (звучащая) речь отсутствует или нарушена настолько, что понимание ее окружающими значительно затруднено, либо невозможно.

Выделяется три группы детей с множественными нарушениями развития по уровню сформированности речи:

1. Группа с отсутствием общеупотребительной речи – «неговорящие».
2. Группа с высказыванием на уровне отдельных слов.
3. Группа с высказыванием на уровне фразы.

Все три группы детей объединяет ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Такое состояние речи в большей или меньшей степени сохраняется на протяжении всей жизни, что говорит о стойкости речевых нарушений.

Следовательно, таким детям нужна помощь в коррекции не только самой речи, но и помощь в нахождении «общего языка» с окружающими, то есть, коррекция коммуникации.

Формирование коммуникативных умений у детей с множественными нарушениями развития не предполагает опоры на собственную речь ребенка, как это традиционно понимается. Скорее наоборот, коммуникативные умения являются для детей с нарушением интеллекта опорой и основой для понимания и появления речи.

Иными словами, без специально организованного обучения у дошкольников с нарушением интеллекта коммуникативные умения не формируются.

«Цель любой речевой реабилитации – свободная речь. Люди с тяжелыми нарушениями общения должны иметь возможность взаимодействовать с окружающими доступными им способами» [2].

Использование средств альтернативной коммуникации в процессе обучения детей с множественными нарушениями развития применяется достаточно активно на данный момент времени, это существенно помогает детям улучшить овладение коммуникацией и помогает родителям «понимать» своих детей, т.е. общаться с ними.

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие активную экспрессивную речь людям, не способным общаться с помощью речи.

Альтернативная коммуникация может применяться как временная помощь, так и на постоянной основе.

Значение альтернативной коммуникации состоит в том, что она стимулирует появление речи и помогает её развитию. Само использование дополнительных знаков уже будет являться вспомогательным средством для развития символической деятельности и абстрактного мышления, следовательно, альтернативная коммуникация способствует развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи.

Как правило, выбор вспомогательного средства коммуникации осуществляется группой специалистов, он всегда индивидуален и зависит от того, станет ли оно основным способом «разговаривать» или только дополнительным [2].

При формировании у дошкольников с нарушением интеллекта коммуникативных умений должны решаться задачи:

– формирование невербальных форм коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстниками, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», понимать и использовать указательные жесты;

– обучение детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;

– создание у детей предпосылок к появлению речи и формировать языковые способности;

– воспитание у детей интереса к окружающим людям, их именам, действиям с игрушками предметами и к пониманию, называнию этих действий (жестом, движением, звуком, слогом, лепетным словом).

Основное правило альтернативной коммуникации: «Человек должен иметь возможность сказать, что хочет, тем способом и с той скоростью, с которой может» [1].

Таким образом, привлечение детей с ограниченными возможностями здоровья к общению с помощью средств альтернативной коммуникации способно существенно повышать уровень социализации, улучшать качество жизни. Использование методов альтернативной коммуникации для детей с множественными нарушениями развития, у которых не сформирован навык коммуникации, помогают стимулировать появление общения, помогает развитию речи.

#### Список литературы

1. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Под редакцией Н. М. Назаровой – М. : Изд-во АСАДЕМА, 2000. – 519 с.

2. Танцюра, С. Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ / С. Ю. Танцюра, С. И. Кононова – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

3. Чиркина, Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / [Г. В. Чиркина др.]; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. Образования». – Архангельск : Помор. ун-т, 2009. – 401 с.

УДК 373.3.016:81'342-028.31-056.264

**Д.К. Савченко,**

студент 2 курса направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*daminikadi@mail.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**

ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

### ОСОБЕННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСТРАФИЕЙ

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема изучения и коррекции нарушений звуко-слового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией.

**Ключевые слова:** младшие школьники, дисграфия, анализ и синтез.

Язык является средством общения людей в силу своей материальной звуковой природы. Усвоение звуковой системы речи представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Проблемой развития фонематических функций в онтогенезе занимались такие исследователи как Н.Х. Швачкин, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, В.И. Бельтюков,

Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев и другие. Ими выделено разное количество этапов в становлении детской речи, они по-разному называют их, указывают различные возрастные границы каждого этапа. К примеру, дисграфия, которая стала одной из актуальных проблем логопедии, так как с каждым годом в начальных классах школ увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Данная проблема стоит сегодня как никогда серьезно, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает большая часть учащихся массовых школ, но и трудность ее преодоления, что подтверждают исследования Л.Г. Парамоновой: 55,5% дошкольников имеют ее предпосылки; 53,0% учащихся вторых классов имеют дисграфию; 37,0% учащихся переходят в среднюю школу с так и не устраненной дисграфией; 39,0% старшеклассников также имеют дисграфию, в большинстве случаев «осложненную» дисграфией.

К овладению начальными навыками письма требуется определенная готовность интеллектуальной сферы учащихся. Присутствие этого важного компонента эффективной деятельности ребенка по овладению грамотой является сформированность фонематического восприятия, создающее в дальнейшем благоприятные условия для развития таких операций, как четкое отделение одного звука от другого, установление последовательности этих звуков, определение места каждого звука и др. [2, с. 72].

Нарушение умственной деятельности может быть причиной ряда ошибок. Письменные работы школьников с нарушениями письма, как правило, пестрят исправлениями и пометками. Многие дети имеют неровный, нестабильный, искаженный почерк. У некоторых из них можно увидеть значительное ухудшение почерка в ходе выполнения письменных заданий, параллельно нарастающее количество ошибок, т.е. падение контроля за своей деятельностью.

Можно выделить следующие особенности, характерные для школьников с дисграфией: несформированность фонетико-фонематического восприятия, недостаточно развитый навык анализа звукового состава слов, нарушения слоговой структуры слова.

Такие специфические ошибки, как пропуск, перестановка, вставка букв могут свидетельствовать о несформированности действий звукового анализа, то есть невычленении в составе слова всех его звуковых компонентов, трудности анализа последовательности звуков в слове [1, с. 39].

Ошибки на уровне слова, такие, как раздельное написание частей слова или слитное написание смежных слов, являются следствием дефекта анализа и синтеза слышимой речи, то есть учащиеся не могут уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы [3, с. 32].

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость текста на речевые единицы, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений: заглавных букв и точек [3, с. 34].

У младших школьников массовой школы, страдающих специфическими расстройствами письма, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности. Исследования Ю.Г. Демьянова, В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой и др. указывают на выраженную неравномерность психического развития, недостаточную сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармонию в формировании интеллекта в целом.

Неравномерность сформированности познавательных функций, включенных в структуру показателя общего интеллектуального развития, отмечается у 70,0% младших школьников с дисграфией [1, с. 44].

В исследованиях, посвященных изучению состояния мышления у детей, страдающих речевой патологией, подчеркивается, что у таких детей часто имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Дети с выраженной дисграфией имеют низкие показатели в той или иной степени всех познавательных процессов: продуктивности, устойчивости, распределения, переключения, уровня концентрации,

объема зрительного и слухового внимания; кратковременной и оперативной зрительной и слухоречевой памяти, опосредованного запоминания; предметного и буквенного гнозиса; симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, операций сравнения, обобщения и классификации [4, с. 52].

При дисграфии умственные операции, которые требуют участия всех видов речи, развиты значительно хуже, чем, например, наглядно-образное мышление.

Чтобы точно убедиться в серьезности дисграфии построено исследование. Главной целью является выявление особенностей звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией.

Для исследования были сформированы 2 группы детей: 10 детей с нормативным речевым развитием (НРР) и 10 детей с дисграфией.

Также были использованы методики:

1. Методика «Оценка фонематического анализа» (Л.В. Венедиктовой, Р.Н. Лалаевой, 2004).

Цель: оценить состояние простых и сложных форм фонематического анализа.

2. Методика «Оценка фонематического синтеза» (Л.В. Венедиктовой, Р.Н. Лалаевой, 2004).

Цель: оценить состояние простых и сложных форм фонематического синтеза.

3. Методика «Оценка спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности» (Г.В. Бабиной, 2005).

Цель: оценить спонтанное произнесение изолированных слов различной слоговой сложности.

4. Методика «Оценка отраженного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности» (Г.В. Бабиной, 2005).

Цель: оценить отраженное произнесение изолированных слов различной слоговой сложности.

5. Методика «Оценка слогового анализа и синтеза» (Л.В. Венедиктовой, Р.Н. Лалаевой, 2004).

Цель: оценить уровень развития слогового анализа и синтеза.

В ходе исследования было установлено, что у детей младшего школьного возраста с дисграфией значительно нарушены звуко-слоговой анализ и синтез, а также уровень фонематического анализа и синтеза в группе детей с дисграфией значительно ниже, чем в группе детей с нормативным речевым развитием. Что доказывает необходимость коррекционной работы по преодолению нарушений звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией.

#### Список литературы

1. Безруких, М. М. Особенности развития познавательных функций у учащихся 9-10 лет, имеющих трудности письма / М. М. Безруких, С. П. Ефимов, С. К. Хромова // Школа здоровья. – М. : РОО «Образование и здоровье», 2001. – № 4. – С. 39–44.

2. Гусева, Н. А. Работа по звуковому анализу и синтезу на логопедических занятиях с умственно отсталыми детьми младших классов / Н. А. Гусева // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 40–43.

3. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учреждений и шк. различ. типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ, 2005. – 262 с.

4. Разживина, Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией / Н. В. Разживина // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 3 (14). – С. 187–194.

**И.В. Сафронов,**  
студент 5 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование. Информатика»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ihor09916@gmail.com*

Научный руководитель: **В.Г. Божко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В данной статье раскрываются дидактические возможности текстовых задач как средства экономического воспитания младших школьников.

**Ключевые слова:** экономическое воспитание, текстовые задачи, младший школьник.

В связи с коренными изменениями экономического характера в современном обществе, сложившимися рыночными отношениями, которые определяют интерес к овладению основами современных экономических знаний и к познанию экономики как науки, возникла объективная потребность в организации экономического обучения и воспитания в общеобразовательной школе, уже начиная с первого класса.

Различные аспекты экономического воспитания обучающихся многопланово исследуется такими учеными, как А.Ф. Аменд, Ю.К. Васильев, Б.З. Вульф, Е.Н. Землянская и др. О значимости данной проблемы в формировании личности младшего школьника говорили М.Б. Ромазов, Н.С. Толстой, Л.П. Фридман и др.

Экономическое воспитание подразумевает развитие экономического мышления, формирование нравственных и деловых качеств, образующихся в экономической деятельности: общественной активности, предприимчивости, инициативности, хозяйского, бережного, честного отношения к общественному достоянию, ответственности. Единство экономической деятельности и экономической подготовки представляют экономическую культуру.

Недостаточность экономического воспитания младших школьников проявляется в том, что они на практике зачастую небрежно относятся не только к объектам общего пользования, но и к домашней утвари, личным вещам, что обусловлено значительной оторванностью родителей, занятых в общественном производстве, от семейного быта и воспитания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [6] среди требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования выделены результаты, которые имеют прямое отношение к сущности экономики, как науки и жизненной потребности. В перечне тем предмета начальной школы «Окружающий мир» (УМК «Школа России») в третьем классе есть тема «Экономика», в результате изучения которой обучающиеся получают знания о «трех китах экономики», о ведении сельского хозяйства, строении промышленности и т.д. [5].

К сожалению, методисты отмечают, что не решаются задачи системного подхода экономического воспитания младших школьников, отмечается средний уровень экономической компетентности учителей начальных классов, что не позволяет им



реализовать практико-ориентированный подход к экономическому воспитанию младших школьников на должном уровне.

Одним из средств решения проблемы экономического воспитания младших школьников являются текстовые задачи, так как их цель и результаты состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект, и их решение предполагает использование развернутых мыслительных действий. Целью статьи является освещение возможностей текстовых задач в экономическом воспитании младших школьников.

Основными задачами экономического воспитания (в сфере обучения, самосознания, мотивации) авторы [1, с. 179] выделяют: 1) изучение основ современной экономики, принципов и закономерностей ее функционирования; 2) понимание индивидуального потенциала ученика для решения экономических проблем; 3) привитие интереса к получению системных экономических знаний и применению их на практике.

Основными педагогическими условиями эффективного экономического воспитания можно считать следующие: 1) процесс экономического воспитания необходимо рассматривать как сложное интегрированное качество личности, которое достаточно ярко и полно проявляется при решении текстовых задач экономического содержания практической направленности; 2) учёт возрастных особенностей детей младшего школьного возраста при определении содержания текстовых задач экономического содержания; 3) содержание задач экономического содержания определяется с учетом современных достижений в области экономики [2, с. 127].

Отметим, что в учебниках «Математика» под редакцией М.И. Моро (УМК «Школа России») 3 класс [3], 4 класс [4] уделяется внимание текстовым задачам с экономическим содержанием. Именно в этих классах идет работа с тройками взаимосвязанных величин, так называемыми «волшебными треугольниками»: цена, количество, стоимость; расход на единицу товара, количество, общий расход; производительность, время, работа. Так, в учебнике «Математика» М.И. Моро (УМК «Школа России») 4 класс в первой части встречаются 22 задачи с экономическим содержанием, а во второй части – 15 задач. В учебниках 3 класса: в первой части – 16 задач, а во второй – 12 задач. Основными типовыми задачами являются задачи на нахождение четвертого пропорционального; на пропорциональное деление; на нахождение числа по двум разностям.

В задачах на нахождение четвертого пропорционального даны три величины, связанные прямой или обратной пропорциональной зависимостью. Во II классе рассматриваются преимущественно задачи с прямо пропорциональной зависимостью, при этом включаются задачи с такими группами величин: цена, количество, стоимость; масса одного предмета, число предметов, общая масса; выработка в единицу времени, время работы, общая выработка; расход материи на одну вещь, число вещей, общий расход материи. Связи между пропорциональными величинами раскрываются с помощью решения простых задач на нахождение значения одной величины по данным соответствующим значениям двух других величин (например, задача на нахождение стоимости по известным цене и количеству). В 3 классе вводятся составные задачи новой математической структуры: задачи на пропорциональное деление разных видов. После решения задачи с величинами: ценой, количеством и стоимостью можно предложить составить и решить похожую задачу с теми же величинами или с другими, например, скоростью, временем и расстоянием.

Задачи на нахождение неизвестных по двум разностям включают две переменные и одну или несколько постоянных величин, причем даны два значения одной переменной и разность соответствующих значений другой переменной, а сами значения этой переменной являются искомыми. В качестве подготовительных упражнений к введению задач этого типа полезно предлагать задачи-вопросы и простые задачи повышенной трудности, которые помогут детям уяснить соответствие между двумя разностями. Выполняя предметную иллюстрацию, учащиеся лучше усваивают взаимосвязь между величинами.

Обучаясь и играя, ребенок с легкостью поймет, например, в чем отличие понятий «цена», «стоимость» и «количество», как они между собой связаны. В курсе математики начальных классов текстовые задачи выступают, с одной стороны, как объект изучения, усвоения, формирования определенных умений, с другой стороны, являются одним из средств формирования основных экономических понятий.

#### Список литературы

1. Аменд, А. Ф., Васильев, Ю. К., Вульф, Б. З. Экономическое воспитание учащихся / А. Ф. Аменд, Ю. К. Васильев, Б. З. Вульф. – М. : Просвещение, 2008. – 416 с.
2. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – М. : Просвещение, 2013. – 335 с.
3. Моро, М. И., Бантова, М. А. Математика. 3 класс. Учеб для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. / [М. И. Моро, М. А. Бантова и др.] – М. : Просвещение, 2015. – 112 с.
4. Моро, М. И., Бантова, М. А. Математика. 4 класс. Учеб для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. / [М. И. Моро, М. А. Бантова и др.] – М. : Просвещение, 2016. – 128 с.
5. Примерная рабочая программа начального общего образования. Окружающий мир (для 1-4 классов общеобразовательных организаций) . – М. : Институт стратегии развития образования Российской Академии Образования, 2021. – 50 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://uchitel.club/fgos>, свободный (дата обращения: 14.02.23).

УДК 159.942

**Д.И. Селянина,**  
магистрант 2 курса, магистерская программа  
«Психологическое консультирование»  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dana2s@mail.ru*

Научный руководитель: **Л.А. Черных,**  
доктор психологических наук, доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В СЛОЖНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности эмоционально-коммуникативного развития детей в условиях социальных приютов и подчеркивается необходимость психологического сопровождения их развития в качестве профилактики расстройств социализации.

**Ключевые слова:** сложная жизненная ситуация, эмоционально-коммуникативное развитие, социальное сиротство, психологическое сопровождение, социальный приют.

Эмоции и чувства – важные нейropsychические и социально-коммуникативные процессы, которые являются регулятором нашего поведения и взаимоотношений с окружающими.

В своих исследованиях М.И. Лисина делает акцент на том, что эмоциональное развитие не проходит стихийно, а осуществляется на основе социального взаимодействия и воспитания. Основой для развития эмоциональной сферы ребенка является общение [2].

Как отмечает Г.Е. Логоша, функционирование эмоций обеспечивается врожденными и приобретенными механизмами нашего поведения и зависит от среды, в которой формируется личность. Наглядный пример родительского поведения – манера общения с

окружающими, эмоциональный и интеллектуальный уровень, культура речи, отношение к людям – закладывает и формирует модель дальнейшего социального поведения ребенка [3].

Сложной жизненной ситуацией для ребенка считают ситуацию, возникшую по независящим от него причинам, объективно нарушающую его жизнедеятельность, самостоятельно справиться с которой он не в силах. Например, социальное сиротство. По определению М.А. Галагузовой, социальным сиротой можно считать ребенка, имеющего биологических родителей, которые по каким-то причинам не занимаются его воспитанием и не заботятся о нем [1].

Особенность социального приюта состоит в том, что это учреждение для временного пребывания детей в сложной жизненной ситуации.

По мнению В.М. Целуйко, дети, попавшие в социальные учреждения, переживают двойную травмирующую ситуацию: плохое отношение к себе в биологической семье и факт разрыва с ней, умноженные на собственное бессилие что-то изменить, что создает предпосылки для дисгармоничного развития личности и осложняет адекватную социализацию ребенка [8].

По мнению И.В. Дубровиной и А.Г. Рузской, ранний отрицательный эмоциональный опыт сказывается на способности ребенка отзываться на эмоциональные проявления окружающих. В конфликтных ситуациях дети данной категории демонстрируют защитное поведение (попытки обвинить окружающих, отрицание собственной вины) из-за неумения решать конфликты конструктивно; часто бывают необоснованно агрессивны, принимая такой стиль поведения за норму [5].

Отечественные исследователи М.И. Лисина, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская отмечают, что у детей в интернатных условиях формируются личностные черты, позволяющие приспособиться к жизни в закрытых учреждениях, но непригодные для адекватной адаптации в социуме [5]. Типичными чертами детей можно назвать эмоциональную лабильность, аффективную взрывчатость, сложности с пониманием эмоционального состояния другого человека, копирование поведения, привычек и лексикона взрослых.

Согласно результатам исследований, проведенных А.Х. Пашиной и Е.П. Рязановой, для таких детей характерно критическое однообразие окраски эмоциональной сферы, неспособность к сопереживанию в диапазоне от эмоциональной холодности до уплощенности [4].

Ребенок, попавший в социальные учреждения, вынужден адаптироваться к постоянному круглосуточному пребыванию в коллективе с большим количеством детей разного возраста. По мнению И.А. Фурманова, А.А. Аладьина, Н.В. Фурмановой, эта ситуация скученности, отсутствия возможности и места, чтобы уединиться, создает дополнительное эмоциональное напряжение, повышает тревожность и усиливает агрессию как защитный механизм [7].

Несмотря на особенности развития эмоциональной сферы, у воспитанников социальных приютов прослеживается потребность в утолении «эмоционального голода»: при появлении в учреждении нового человека, дети пытаются привлечь его внимание и вступить с ним в контакт – взять за руку, забраться на колени, обнять. Таким образом, коммуникация сводится к ситуативно-личностному общению.

Потребность в общении со сверстниками у детей в социальных приютах имеет свои особенности: контакты имеют слабую эмоциональную насыщенность и бедны по содержанию. Во время совместных игр нередко возникают резкие смены настроения у участников и вытекающие из этого конфликты по причине того, что дети сконцентрированы на собственных желаниях и потребностях и не обращают внимания на желания и состояние партнеров по игре вплоть до игнорирования их просьб и слез. Не следует забывать и о высоком уровне межличностной конкуренции и агрессии между детьми за внимание взрослого в связи с обедненной социальной средой пребывания ребенка.

Неполнота эмоциональной жизни в закрытых учреждениях в старшем возрасте перерастает в неумение выстраивать эмоциональные привязанности, вызывающее поведение в обществе или избегание контактов с людьми, зависть, чрезмерная критичность и многое другое. Люди, перенесшие в детстве социальную депривацию, продолжают испытывать недоверие к людям.

Теоретические и практические стороны психологического сопровождения отражены в работах А.Г. Асмолова, А.Ф. Березина, И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой, С.В. Кривцова. Особое внимание авторы обращают на направления, виды, способы и механизмы оказания психологической помощи и поддержки воспитанникам интернатных учреждений.

Задачей психологического сопровождения детей в условиях социальных приютов является стимуляция эмоционального общения у детей, формирование навыков принятия и оказания поддержки, формирование новых форм поведения для адекватной социализации.

Л.А. Рыбакова, Т.Ф. Бабынина отмечают, что проблема коррекции особенностей развития эмоционально-коммуникативных навыков детей в условиях социальных приютов путем специального психологического сопровождения их развития заслуживает самого пристального внимания. В условиях приютов решение данной задачи в полной мере осложняется рядом объективных обстоятельств, ведущим из которых является ограниченный срок пребывания детей в учреждении. Но вполне осуществимым представляется формирование у детей модели поведения и деятельности, которые в дальнейшем смогут реализоваться при благоприятных условиях [7]. Таким образом, целесообразность индивидуального сопровождения психического развития воспитанников социальных приютов является обоснованной и необходимой.

#### Список литературы

1. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций / М. А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб : Питер, 2009. – 96 с.
3. Логоша, Г. Е. Роль семьи в коммуникативном воспитании ребенка / Г. Е. Логоша, С. Ф. Ходеева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – №21 (207) – С. 478–481.
4. Пашина, А. Х. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал / А. Х. Пашина. – 1993. – №1 – С. 44–52.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.
6. Рыбакова, Л. А. Дети группы риска: особенности развития, психолого-педагогические технологии работы с детьми группы риска: учебное пособие / Л. А. Рыбакова, Т. Ф. Бабынина. – Казань : Бриг, 2015. – 200 с.
7. Фурманов, И. А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: книга для психологов / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова. – Мн. : Тесей, 1999. – 224 с.
8. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

**Е.М. Семенова,**  
студент 1 курса направления подготовки  
«Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*katesemenova339@gmail.com*

Научный руководитель: **М.С. Лошакова,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи и пути коррекционной работы по формированию правильного фонематического восприятия.

**Ключевые слова:** фонематического восприятие, дифференциация фонем, звуковой анализ.

Фонематическое восприятие является одним из фонематических процессов, составляющих понятие фонематический слух.

Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Он является частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами.

Само же фонематическое восприятие – это умственные действия, позволяющие выделять и различать фонемы, определяющие звуковой состав слова.

При недоразвитии компонентов фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников могут наблюдаться нарушения в овладении звуковым составом слова, вследствие чего нарушается техника чтения и письма.

В зависимости от уровня развития звукового анализа у детей с нарушением фонематического восприятия могут быть различные уровни овладения чтением. Например, ребенок может абсолютно не владеть навыком чтения, а может иметь хорошо развитый навык чтения с некоторыми специфическими ошибками.

Как правило, у многих дошкольников к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но вот со звуковым анализом слов все еще наблюдаются проблемы. И даже если фонетическая сторона речи вполне развита, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Отставание в фонематическом развитии проявляется в затруднении слуховой дифференциации звуков речи, что приводит к недостаточно точному и полному овладению звуковым составом слова.

Нарушение дифференциации звуков речи – основной фактор, обуславливающий специфические нарушения письма – дисграфию. Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова.

В большинстве случаев, из-за нарушений фонематического восприятия в речи дошкольников отмечаются замены букв. Ошибки на смешение и замену букв проявляются как правило внутри определенных групп звуков, которые отличаются очень тонкими акустико-артикуляционными признаками: шипящих и свистящих; глухих и звонких; мягких и твердых и т. д. [1].

Особенности фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи проявляются не только в нечёткой слуховой дифференциации фонем в своей и чужой речи,

но и в неготовности к простым формам звукового анализа и синтеза, в трудности при звуковом анализе слов.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия более всего выражается в следующем:

- 1) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи;
- 2) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- 3) затруднение при анализе звукового состава речи.

По классификации Р.Е. Левиной фонематическое восприятие как правило нарушено у детей с ОНР и ФФН. Однако, следует отметить, что недоразвитие фонематического восприятия также встречается при дизартрии, ринолалии, дислалии.

В дошкольных и специальных коррекционных учреждениях проводится систематическая работа по формированию фонематического восприятия у дошкольников. К основным направлениям коррекционной работы можно отнести формирование и развитие фонематического восприятия; формирование навыков дифференциации звуков; формирование звукослогового анализа и синтеза слова; подготовка к овладению грамотой [4].

В логопедической работе по формированию фонематического восприятия предлагают выделить следующие этапы:

- 1 этап – различение слов, близких по звуковому составу;
- 2 этап – дифференциация слогов;
- 3 этап – дифференциация фонем;
- 4 этап – развитие навыков звукового анализа, синтеза [2].

На занятиях первого этапа дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу.

На втором этапе детей учат различать слоги. Постепенно в течение этого периода дети должны овладеть умением различать свистящие и шипящие, звонкие и глухие, фрикативные и взрывные, твердые и мягкие звуки.

На третьем этапе ребёнок более точно представляет звуковую структуру слова, место каждого звука в слове, более четко определяет характер звука, следовательно, правильнее дифференцирует звуки речи.

Логопедическая работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков у дошкольников включает в себя два этапа: 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение звука на фоне слога; формирование умения определять наличие звука в слове; определение места звука в слове; выделение слова с заданным звуком из предложения. На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука.

Работу необходимо начинать с гласных звуков. Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем.

Задача последнего, четвертого, этапа занятий – развитие у детей навыков элементарного звукового анализа и синтеза – выделение звука на фоне слога.

Логопедическая работа начинается с обучения детей определять количество слогов в слове и выделять ударный слог. Затем проводится анализ гласных звуков.

Стоит помнить, что в процессе формирования фонематического анализа у дошкольников необходимо учитывать усложнение не только форм анализа, но и речевого материала [3].

Если же у ребёнка наблюдаются проблемы с фонематическим восприятием речи, то следует обратить на это внимание и незамедлительно обратиться за помощью к логопеду. Всё же правильное фонематическое восприятие детей дошкольного возраста является важным фактором в овладении грамотной и развёрнутой речью, умением правильно и точно излагать свои мысли, грамотно применять эти навыки при чтении и письме, что является важным условием для поступления в школу и дальнейшего развития ребёнка.

#### Список литературы

1. Аванесов, А. И. Звуковой строй языка / А. И. Аванесов. – М. : Наука, 1985. – 122 с.
2. Бондарко, Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Л. В. Бондаренко. – М. : Академия, 1981. – 213 с.
3. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГОПИ, 1993. – 72 с.
4. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин. – М. : ЭКСМО, 1983. – 136 с.

УДК 378. 015.3 : 316.613. 43

**Е.Н. Сергиенко,**  
студентка 4 курса направления подготовки  
«Психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*yelizaveta.sergiyenko.02@mail.ru*

Научный руководитель: **А.В. Семенихина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

### ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются и теоретически обосновываются особенности проявления синдрома эмоционального выгорания студентов очной и заочной формы обучения.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания; причины синдрома эмоционального выгорания.

В современном мире в связи с большим углублением в информатизацию, появлением и развитием новых технологий, многие профессии уходят с рынка труда, а на их место приходят новые, более современные, что приводит к появлению высокой конкуренции. Строгие требования, предъявляемые к выполнению должностных инструкций, постоянное повышение своей компетенции и стремление к значительным результатам при реализации своего творческого потенциала в итоге могут привести к физическому, психическому, эмоциональному перенапряжению, переходящем в стрессовое состояние. Вследствие чего эти и многие другие факторы вызывают у человека эмоциональное выгорание в профессии.

Впервые данный термин был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году, под которым он понимал состояние работников вспомогательных профессий после длительного и интенсивного контакта с клиентами [2].

К. Маслач описывает выгорание как ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностного общения, которая включает в себя:

эмоциональную истощенность, редукцию профессиональных достижений и деперсонализацию [5].

В свою очередь В.В. Бойко дает другое определение синдрома эмоционального выгорания, описывая его как выработанный личностью механизм психологической защиты, проявляющийся в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на выборочные психотравмирующие воздействия [1].

Е. Хартман и Б. Пельман рассматривали синдром эмоционального выгорания как динамический процесс, развивающийся с течением времени, который проявляется в форме физического истощения, аффективно-когнитивных и поведенческих реакций [3].

Каждый автор дает свое определение понятия синдрома эмоционального выгорания, однако все они сходятся во мнении, что данный феномен является динамически развивающимся процессом, приводящим к физическому и эмоциональному истощению на фоне сильного стресса.

Долгое время считалось, что феномен эмоционального выгорания затрагивает только офисных работников, выполняющих рутинную однообразную работу. Однако со временем выяснилось, что данная проблема имеет более широкий диапазон и касается не только настоящих, но и будущих специалистов, которые только получают профессиональное образование.

Ученые стали проводить исследования по данному вопросу. Так, американские психологи С.Р. Джекобс и Д.К. Додд, по результатам проведенных исследований студентов колледжей, выяснили, что до 40% обучаемых страдают выгоранием разной степени выраженности, причем частота выявления данного синдрома увеличивается от младших к старшим курсам. Авторы полагают, что основными причинами риска развития синдрома эмоционального выгорания являются:

- личностный (склонность к сочувствию, идеалистическое отношению к учебе, вместе с тем неустойчивость, склонность к мечтаниям, одержимость навязчивыми идеями и т.д.);
- ролевой (ролевой конфликт и неопределенность выбранной роли);
- организационный (способствует отсутствие должного поощрения студентов за выполненную работу) [7].

В.В. Кустова, определяя критерии и последовательность формирования синдрома эмоционального выгорания среди студентов очной и заочной формы обучения, выделила, что студенты заочного отделения испытывают длительные стрессы в процессе эмоционально-напряженной профессиональной деятельности, в то время как у студентов очного отделения на этапе профессионального становления синдром эмоционального выгорания возникает на фоне эмоционально-нравственных и коммуникативных проблем личности студентов.

Так же В.В. Кустова предложила свои варианты развития синдрома эмоционального выгорания. Так, у студентов прослеживаются разные «пусковые» механизмы образования данного синдрома. У студентов заочного отделения «пусковым» механизмом образования синдрома служит хронически напряженная психоэмоциональная атмосфера в профессиональной деятельности. В свою очередь, у студентов очного отделения «пусковым» механизмом образования синдрома становится коммуникативный акт вследствие деформации личностных качеств. И в том, и в другом случае наступает стресс-реакция, которая провоцирует либо неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, либо формирует механизм психологической защиты, который на начальном этапе не вызывает показателей истощенности, но при продолжительном стрессе в конечном итоге приводит к прекращению работы защитного механизма и в дальнейшем к развитию истощения, влекущего за собой синдром эмоционального выгорания [4].

В тоже время Е.Я. Матюшкина, исследуя уровень учебного стресса, стрессоустойчивости и эмоционального выгорания студентов, обучающихся на очной и заочной формах обучения, пришла к выводу, что у студентов очного отделения симптомы и фазы эмоционального выгорания имеют гораздо более выраженный характер, чем у



студентов заочного отделения. У первых формируются стадии резистенции и истощения, которые проявляются в форме тревоги и депрессии, эмоционально-нравственной дезориентации и эмоционального дефицита. У студентов заочной формы обучения формируется только фаза резистенции, которая характеризуется такими симптомами как расширение сферы экономии эмоций и редукция профессиональных обязанностей [6].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания – это состояние умственного, физического или эмоционального истощения, возникающего на фоне сильного продолжительного стресса на работе.

Данный феномен свойственен не только профессионалам, но и будущим студентам вне зависимости от формы обучения, а, значит, является актуальной проблемой в современное время. Причем синдром эмоционального выгорания у студентов очной и заочной форм обучения имеет свои специфические особенности. Из этого следует, что своевременная профилактика эмоционального выгорания студентов позволит в будущем иметь психически здоровых специалистов в различных сферах профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Зборовская, И. В. Саморегуляция психической устойчивости учителя / И. В. Зборовская // Прикладная психология. – 2001. – №6. – С. 55–67.
3. Киселева, О. О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О. О. Киселева. – М. : Академия, 2015. – 298 с.
4. Кустова, В. В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов-социальных педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Кустова; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2007. – 24 с.
5. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // Школьный психолог. – 1998. – № 7. – С. 16–18.
6. Матюшкина, Е. Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения / Е. Я. Матюшкина // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – №2. – С. 47–63.
7. Jacobs, S. R. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload / S. R. Jacobs, D. K. Dodd // Journal of College Student Development. – 2003. – №2. – P. 23–28.

УДК 373.5.015.31:331.548

**О.Н. Сергиенко,**

студент 4 курса направления подготовки

«Психология»,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*olgasergienko.semenova@gmail.com*

Научный руководитель: **Ю.А. Кубатина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

## ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу научных подходов к содержанию понятия «готовность к выбору профессии», а также изучению уровня готовности к выбору профессии у современных старших подростков.

**Ключевые слова:** готовность к выбору профессии, уровни готовности.

Одним из существенных признаков старшего подросткового возраста является актуализация вопроса выбора собственного профессионального пути. Как следствие старшие подростки начинают проявлять активный интерес к разным профессиям, у них появляются профессионально ориентированные мечты и первые профессиональные планы. Появляются новые мотивы к обучению, ориентирующие подростка на получение необходимых знаний, навыков и умений, позволяющих в будущем реализоваться в выбираемой профессиональной деятельности. Учение дополняется самообразованием в рамках сферы профессиональных интересов подростков. Все это дает возможность говорить, что они подходят к этапу профессионального самоопределения личности. В этот период профессионального становления будущего специалиста важным фактором профессионального развития становится готовность личности к выбору профессии.

Научный интерес к процессу личностного и профессионального развития выпускников школ привел к тому, что не только ученые (А.Г. Асмолов, А.Б. Вайсбург, О.А. Капина, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Б.М. Теплов и др.), но и педагоги-практики стали проводить исследования и делиться своим опытом по данной проблеме. Тем не менее, и в настоящее время данный вопрос остается открытым.

Целью нашей статьи был краткий анализ подходов отечественных ученых к содержанию понятия «готовность к выбору профессии», а также экспериментальное изучение особенностей данной готовности у современных старших подростков.

Как указывает Н.К. Мартина, профессиональная готовность подростков выражается в удовлетворенности содержанием деятельности и привлекательности самой профессии, перспективой своего социально-профессионального роста по данной специальности [2].

Е.М. Борисова в своих работах отмечает, что готовность к выбору профессии – это определенная зрелость личности, ее достаточная самостоятельность и независимость в принятии решений относительно своих профессиональных намерений, имеющая развитые целеустремленные устойчивые профессиональные намерения [1].

С.Н. Чистякова определяет данный феномен, как необходимую потребность в образовательной и профессиональной самоидентификации и самовыражении, конструирование собственного маршрута образовательного и профессионального самопродвижения [4].

Как видим, даже краткий анализ подходов к определению данного феномена позволяет говорить, что в целом под готовностью к выбору профессии понимается внутреннее свойство личности, обеспечивающее избирательное отношение к самому процессу профессионального самоопределения в плане расширения его когнитивной базы и мотивационной основы выбора профессионального пути.

Согласно утверждениям Н.С. Пряжниковой, о положительных результатах готовности школьника к профессиональному определению можно судить по степени сформированности у него внутренней готовности к обдуманному и самостоятельному построению, регулированию и реализации в будущем своей профессиональной карьеры, а также выраженной готовности рассматривать свое развитие в дальнейшем и желании самостоятельного поиска личностно значимых смыслов в конкретном профессиональном деле [3].

В рамках изучаемой нами проблемы в 2022-2023 уч. г. был проведен эксперимент по выявлению уровня готовности к выбору профессии у учащихся 14-15 лет. Базой исследования стали МБОУ Тарасовского района Ростовской области. Выборку составили учащиеся 9-х классов (73 человека), т.к. по окончании учебного года именно перед ними станет выбор – продолжать обучение в школе с последующей перспективой поступления в определенный вуз или перейти в среднее профессиональное учреждение для непосредственного приобретения профессии.

В качестве основного диагностического инструмента была взята методика «Опросник для выявления уровня готовности школьников к выбору профессии»

В.Б. Успенского, результаты которой позволили нам выявить три уровня развития готовности к выбору профессии. Полученные результаты отражены на рис. 1.



Рис.1. Результаты исследования готовности старших подростков к выбору профессии (по методике В.Б. Успенского)

Как видим, высокий уровень готовности к выбору профессии был выявлен лишь у 15% испытуемых. Данные подростки уже определились со своим выбором, изучили профессиограмму избираемой специальности и имеют достаточно глубокие представления о ней. Они уже в должной мере способны соотнести свои личностные характеристики, способности и значимые в профессиональной деятельности качества с требованиями будущей профессии. Начинают пробовать свои силы в деятельности, близкой к избираемой профессии, занимаются развитием своих профессионально значимых качеств, интересуются профессиональными учебными заведениями, где можно овладеть профессией. Т.е. можно судить, что только 15% опрошенных старших подростков имеют определенные цели, сформированные мотивы и профессиональный план, следовательно, уже вполне готовы к самостоятельному выбору профессии.

У большинства же испытуемых (62%) был выявлен средний уровень готовности к выбору профессии. Респонденты данной группы характеризуются тем, что, хотя мотивационная основа выбора профессии у этих учащихся еще недостаточно сформирована, и они еще не готовы принять окончательное решение о своей дальнейшей профессиональной деятельности, однако они уже проявляют некоторый интерес к многообразию мира профессий, собирают информацию об избираемой специальности.

Низкий уровень готовности к профессиональному определению показали 23% опрошенных девятиклассников. Этот уровень характеризуется несформированностью интересов, способностей и мотивов к профессиональной деятельности. Учащиеся не интересуются профессиональными учебными учреждениями и условиями поступления в них, проявляют безразличие к выбору будущей профессии.

Итак, готовность к выбору профессии – это осознанная способность личности самостоятельно принимать решения относительно своей будущей профессиональной деятельности.

Обобщая результаты нашего эксперимента, можно сказать, что у большинства школьников старшего подросткового возраста достаточно сформирована готовность к выбору будущей профессии, но мотивы слабо осознаются и имеют преимущественно внешнюю направленность. Следовательно, педагогам, психологам и родителям следует обратить внимание на развитие интересов, способностей и мотивов подростков к профессиональной деятельности, помогать расширять знания учащихся по предметам, связанным с различными профессиями, что и будет создавать условия для формирования готовности подростка к выбору профессии.

#### Список литературы

1. Борисова, Е. М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. М. Борисова – М., 1995. – 411 с.
2. Мартина, Н. К. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. К. Мартина. – Сургут, 2006. – 462 с.

3. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда: учеб. пос. / Н. С. Пряжников. – М. : МПСИ, 2010. –536 с.

4. Чистякова, С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. –№ 1. – С. 19–26.

УДК 373.2.015.3:159.952-056.36

**С.В. Сиягловская,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*isofiasinyagovskaya@mail.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности формирования произвольного внимания у старших дошкольников при задержанном психическом развитии.

**Ключевые слова:** психика, внимание, старшие дошкольники, задержка психического развития.

В современном образовательном пространстве педагогов и психологов все больше интересует проблема формирования и развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста. Большую роль произвольное внимание играет в функционировании всех мыслительных операций, которые лежат в основе всей организации деятельности и развитии психики и личности ребенка.

Актуальность проблемы заключается в том, что уже в дошкольном возрасте дети с задержкой психического развития не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению. В связи с этим на сегодняшний день проблема необходимости формирования и развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития приобретает особое значение.

Внимание является психическим процессом, характеристикой интенсивности познавательной деятельности, сосредоточенной на сравнительно небольшом участке – действии, предмете, явлении [2, с. 176]. Выделяют произвольное и непроизвольное внимание.

В дошкольном возрасте ведущим остается непроизвольное внимание. Тем не менее, уже примерно к шести годам можно отметить постепенное становление произвольного типа внимания. Ребенок старшего дошкольного возраста начинает самостоятельно управлять собственным вниманием, контролировать его, побуждая себя концентрироваться на актуальных в данный момент времени объектах деятельности.

По словам А.А. Осиповой, произвольное внимание является важнейшим условием успешной деятельности в рамках школьного обучения [6, с. 3]. В процессе выполнения инструкций педагога необходимы такие свойства внимания обучающихся как, концентрация, устойчивость и возможность контроля.

Ведущим новообразованием в старшем дошкольном возрасте является формирование произвольного типа внимания. Развитие произвольного внимания дает детям возможность верно и адекватно нацеливать свое сознание на определенные объекты и

явления действительности, являющиеся раздражителями, и удерживать сознание на них в течение определенного отрезка времени.

Задержка психического развития является психолого-педагогическим определением одной из наиболее часто встречающихся патологий в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста. Данный вид нарушенного развития характеризует неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, которое обуславливают недостаточно развитые речь, мышление, а также расстройства эмоционально-волевой сферы [2, с. 38].

Можно выделить некоторые характерные особенности внимания у детей с задержкой психического развития. Оно является неустойчивым, дети испытывают затруднения в концентрации внимания и удержании его на протяжении выполнения определенных действий. Исследователи констатируют недостаточную целенаправленность деятельности, импульсивные действия детей, частую отвлекаемость. Способность осуществлять произвольную регуляцию поведения развита недостаточно, что влечет за собой затруднение выполнения учебных заданий и инструкций [1; 7].

Под нарушениями внимания при задержке психического развития следует понимать наличие патологических изменений в направленности и избирательности психической деятельности: состояние утомления; сужение объекта внимания, когда человеку доступно одновременное восприятие только небольшого числа объектов; неустойчивость внимания, проявляющаяся в нарушении концентрации внимания, его отвлекаемости на ряд побочных раздражителей [3, с. 254].

Среди нарушений внимания можно выделить несколько закономерностей. Одной из них является неспособность к сохранению внимания, когда у ребёнка нет возможности выполнить задание до конца в связи с несобранностью в процессе его выполнения. Затрудняет процесс обучения пониженное избирательное внимание, когда ребёнок не способен к сосредоточению на предмете. Негативно сказывается на познавательной активности наличие повышенной отвлекаемости, что ведет к частому переключению ребёнка в процессе выполнения заданий с одного занятия на другое [5, с. 16].

А.А. Осипова выделяет следующие возможные причины отвлечения внимания у ребенка с задержкой психического развития: неполную нагрузку, недостаточную сформированность волевых качеств, повышенную утомляемость, наличие плохого самочувствия, психотравмы. Привычку к невнимательности связывают с тем, что не сформированы интересы, как следствие у ребенка поверхностное отношение к предметам и явлениям. На отвлекаемость также оказывают влияние такие факторы, как монотонный характер деятельности, интенсивные посторонние раздражители и предлагаемый взрослым темп деятельности, который не подходит ребёнку [6, с. 36].

По мнению В.Б. Никишиной, невнимательность у старших дошкольников с задержкой психического развития имеет следующие характерные проявления:

- 1) дети не владеют навыком сосредоточения на деталях, из-за чего допускают ряд ошибок при выполнении заданий;
- 2) не обладают способностью к удерживанию внимания и вслушиванию обращенную к ним речь, в результате чего нарушается выполнение словесных инструкций;
- 3) часто отвлекаются на посторонние раздражители, что приводит к невозможности довести задание до конца;
- 4) отрицательно относятся к заданиям, в которых требуется напряжение, не владеют способностью к сохранению в памяти инструкции к заданию в ходе его выполнения;
- 5) теряют предметы, необходимые для выполнения задания [4, с. 43].

Таким образом, у большинства старших дошкольников с задержкой психического развития произвольное внимание является неустойчивым, им трудно концентрировать внимание и удерживать его на протяжении определенного вида деятельности. Для детей с задержкой психического развития также характерны недостаточная целенаправленность деятельности, импульсивные действия и частая отвлекаемость. Недостаточно развита

способность осуществлять произвольную регуляцию поведения, что влияет на затруднение выполнения заданий учебной направленности. Дети с задержкой психического развития характеризуются ограниченным объемом внимания и его фрагментарностью. В связи с этими нарушениями внимания задерживается процесс по формированию понятий. Своевременное выявление, изучение и коррекция нарушений познавательной сферы, и прежде всего, произвольного внимания у детей с ЗПР, именно, в старшем дошкольном возрасте является необходимым условием их дальнейшего успешного обучения в школе.

#### Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 40–45.
2. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по вниманию. – М. : Просвещение, 2016. – 461 с.
3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 219 с.
4. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В. Б. Никишина. – М. : Гуманит.-изд. центр «ВЛАДОС», 2013. – 128 с.
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Academia, 2011. – 480 с.
6. Осипова, А. А. Диагностика и коррекция внимания: программа для детей 5–9 лет / А. А. Осипова, Л. И. Малашинская. – М. : ТЦ Сфера, 2016. – 104 с.
7. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 2015. – 218 с.

УДК [005.73:37.018.5]–027.236

**А.С. Смекалина,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*annasmekalina77@gmail.com*

**Научный руководитель: А.С. Белых,**  
доктор педагогических наук, профессор

### КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА: ФУНКЦИИ И КРИТЕРИИ

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие корпоративной культуры образовательной организации, рассматриваются её функции и критерии.

**Ключевые слова:** корпоративная культура, образовательная организация, критерии корпоративной культуры, функции корпоративной культуры, коллектив.

Проблема формирования корпоративной культуры в образовательных организациях является актуальной на сегодняшний день. Грамотно организованная корпоративная культура даёт возможность привлечь в образовательную организацию высококвалифицированных сотрудников, создаёт в рамках учебного заведения такое социально-экономическое пространство, которое обеспечивает высокую производительность и успешность учреждения путем преданной работы сотрудников.

Впервые термин «корпоративная культура» был использован немецким фельдмаршалом Мольтке в XIX веке при составлении правил поведения офицерской «корпорации» [3]. Первые научные исследования в области корпоративной культуры были

проведены в 30-х годах XX века в США группой исследователей под руководством Э. Мэйо. Эксперимент отразил влияние психологических и социальных факторов на повышение производительности труда [3; 4]. Мощным толчком в развитии феномена корпоративной культуры послужили научные исследования ученых Д. Пфедфера, Т. Харрисона, М. Далтона и др. Таким образом, многие основные вопросы, связанные с корпоративной культурой, сами по себе новыми не являются.

Однако, в современной научной литературе мало исследований в области корпоративной культуры образовательных организаций, частично данный вопрос рассмотрен в работах: К.Ю. Белой, Л.И. Горн, Л.М. Денякиной, Т.А. Ильяшенко, Е.В. Киприянова, О.В. Пастюк, М.М. Поташник, Т.И. Шамоной, И.Е. Шпелевой, Е.П. Якуба и др.

Проанализировав работы вышеназванных авторов можно выделить основные критерии корпоративной культуры образовательной организации: коммуникационная система общения; условия принятия на работу сотрудников; профессиональная и трудовая этика сотрудников; мотивация сотрудников; внешний вид и стиль одежды сотрудников; реакция администрации образовательной организации на критические замечания рядовых сотрудников; стиль управления образовательной организацией (демократический, авторитарный, попустительский); возможности для обучения, профессиональной переподготовки и карьерного роста сотрудников; взаимоотношения между сотрудниками, а также между педагогами и родителями воспитанников и учащихся.

В настоящее время существует множество определений корпоративной культуры образовательной организации, основными из которых являются:

- совокупность убеждений, отношений, норм поведения и ценностей, которые являются общими для всех сотрудников учреждения [2];

- система наиболее важных предположений, которые принимаются членами образовательной организации и получают выражение в заявляемых учреждением ценностях, задающих педагогам ориентиры их поведения и действий, передающиеся путем использования инструментов духовного и материального внутриорганизационного общения [2];

- явления духовной и материальной жизни педагогического коллектива, которые доминируют в нем, принятые моральные ценности и нормы, кодекс поведения, ритуалы и способы достижения установленных стандартов качества работы [2];

Таким образом, можно сделать вывод, что корпоративная культура образовательной организации представляет собой совокупность духовных, моральных, этических, материальных норм и ценностей, которые являются основой трудового коллектива образовательной организации.

Формирование корпоративной культуры образовательной организации происходит на основе принципа системности и состоит из комплекса взаимосвязанных уровней и элементов, создающих прочный фундамент организации.

Основными элементами корпоративной культуры являются: человеческий фактор; лояльность работника к месту работы; набор традиций, призванных укреплять внутреннюю структуру организации.

Корпоративная культура выполняет ряд важных функций. Основная функция корпоративной культуры педагогов заключается в достижении внутренней интеграции. Корпоративная культура способствует согласованности в действиях работников образования, увеличивает уровень их взаимопонимания и усиливает чувство общности. В рамках данной функции, корпоративная культура способствует мобилизации педагогического коллектива на достижение общих поставленных целей [1].

Также корпоративная культура работников образовательных учреждений выполняет функцию внешней адаптации путем формирования имиджа образовательной организации. В рамках данной функции, корпоративная культура является показателем моральных норм и правил поведения, которых придерживается конкретное учреждение [1].

Следующая функция корпоративной культуры образовательной организации заключается в формировании и закреплении корпоративных ценностей, которые являются ориентирами поведения педагогов, основой отношений к ученикам, коллегам и руководству, инструментом обеспечения целостности и единства педагогического коллектива [1].

Кроме того, выделяют стимулирующую функцию корпоративной культуры, которая проявляется через усиление вовлеченности сотрудников в жизнь учебного заведения, развития чувства преданности и принадлежности коллективу, формирования корпоративного патриотизма, появления у работников образовательной сферы желания жертвовать личными интересами в интересах учреждения. На основании вышеперечисленного, у сотрудников образовательной организации появляется цель, которая направлена на улучшение своей производственной деятельности [1].

Исходя из вышеизложенного, функции корпоративной культуры образовательной организации направлены на повышение корпоративного духа и создание единого нормативного поля.

Необходимо отметить, что в современных условиях развития сферы образования, корпоративная культура играет важную роль, так как персонал образовательных организаций является образцом поведения для учеников, которые в дальнейшем будут выступать субъектами личных, экономических, правовых, культурных отношений. Исходя из этого, в процессе формирования корпоративной культуры необходимо использование различных методик, которые позволят создать систему корпоративных отношений, наделенную наиболее рациональными, оптимальными и эффективными элементами.

В современной действительности, которой характерна практика объединения образовательных организаций в образовательный комплекс, широкое распространение имеет интегрированная корпоративная культура, формирование которой происходит в результате слияния наилучших норм и ценностей, присущих каждому субъекту образовательного комплекса. Интегрированная корпоративная культура характеризуется высоким уровнем эффективности, поскольку способствует доминированию в педагогическом коллективе норм, ценностей, морали и правил поведения, которые в процессе использования различными образовательными организациями доказали свое эффективное функционирование в качестве инструмента создания корпоративного духа.

Анализ научно-методологической литературы позволил прийти к выводу, что корпоративную культуру образовательной организации следует совершенствовать на постоянной основе с учетом внешних и внутренних факторов.

### **Список литературы**

1. Булатова, З. А. Корпоративная культура в сфере образования [Электронный ресурс] / З. А. Булатова, И. А. Гайнуллин, Г. А. Абулханова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24> (дата обращения: 20.04.2023).
2. Грошева, О. И. Корпоративная культура и управление изменениями в образовательной организации / О. И. Грошева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №6. – С. 13–16.
3. Пастюк, О.В. Корпоративная культура как основа совершенствования управления персоналом современного детского сада / О.В. Пастюк // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 6. – С. 22–34.
4. Суетенков, Е. Н. Основы менеджмента / Е. Н. Суетенков, Н. И. Пасько. – М. : ИНФРА-М, 2018. – С. 165–167.



**Ю.Е. Солонарь,**  
студент 1 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Русский язык. Английский язык»  
Филиал «Старобельский факультет»  
Луганского государственного педагогического университета,  
г. Старобельск  
*y.solonar.1998.2009@gmail.com*

Научный руководитель: **А.С. Ухов,**  
кандидат философских наук, доцент

## **К ВОПРОСУ О СОКРАЩЕНИИ КАНИКУЛЯРНОГО ПЕРИОДА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины и следствия возможного сокращения каникулярного периода среди учащихся средней школы.

**Ключевые слова:** каникулярный период; летние каникулы; усвоение учебного материала.

На территории Российской Федерации хотят сохранить летние каникулы, так как, по мнению экспертов РАНХиГС, они длятся слишком долго. В 2023 году летние каникулы начнутся с 18 мая (для 5 – 11 классов) и с 25 мая (для 1 – 4 классов).

В среднем учебный год в России длится 170 дней, то есть за 11 лет учебы на усвоение учебной программы затрачивается 1870 учебных дней. Каникулы длятся 84 дня в год. В то время, как в Великобритании школьники учатся 12 лет, учебный год длится 195 дней в году, а каникулы всего 42 дня, в США школьники так же учатся 12 лет, у них 180 учебных дней, что суммарно, за весь период обучения дает 2160 дней на усвоение учебной программы, а каникулы там длятся от 63 до 84 дней, в Дании школьники учатся всего 10 лет, но имеют 200 учебных дней в год, что в сумме дает 2000 учебных дней на весь период обучения (42 дня каникул в год). В Италии ученики тратят на обучение в школе 13 лет по 200 учебных дней в год и плюс 84 дня каникул, суммарно это дает 2600 дней на усвоение учебного материала [1].

Изначально (еще с советских времен) образовательная система формировалась на основе сельскохозяйственного производственного принципа, то есть, на том, что школьники были вовлечены в сельскохозяйственное производство, будь то дача, приусадебный участок или помощь бабушкам и дедушкам на грядках во время летних каникул, которые рассматривались, как дополнительный так называемый «трудовой семестр». Но так как в современном мире, мало кто занимается сельским хозяйством, то и вовлеченность школьников в данную отрасль значительно снизилась, а количество информации, которую ученик должен усвоить за учебный год - выросла, а значит, потребность в столь длительных летних каникулах отпадает, и, соответственно, возрастает потребность в увеличении продолжительности учебного года. Но, сокращения летних каникул не происходит, а значит занятость детей понижена в каникулярный период. Соответственно повышается детский травматизм, так как, в основном, дети либо предоставлены сами себе, так как отпуск родителей значительно короче, чем каникулы их детей, а значит не может быть произведен достаточный присмотр за детьми, которые находятся на каникулах. Летние лагеря, где может быть произведен присмотр за детьми, могут позволить себе далеко не все родители, а значит большинство детей, во время летних каникул, предоставлены сами себе, и либо сидят в соцсетях, либо проводят время на улице со сверстниками, что значительно повышает уровень детского травматизм, а иногда и смертности.

За период обучения в школе, ребенок учится эффективному взаимодействию в обществе, а значит ребенок, за время учебного процесса получает необходимые ему коммуникативные навыки, что позитивно сказывается на его эмоциональном развитии.

Ученые доказали, что за период летних каникул школьники забывают большое количество пройденного материала, что заставляет тратить время следующего учебного года на повторение, а иногда и на повторное изучение пройденного материала.

Западные ученые считают, что качество образования зависит от количества времени, проведенного «за партой» и затраченного на изучение учебного материала. Так, в Японии школьники учатся 201 день в году, а ученики из Южной Кореи – 220 дней в году. В международных тестах PISA, которые оценивают грамотность школьников, ученики из Азии занимают лидирующие позиции, с самыми высокими показателями умственных способностей и усвоения школьной программы среди школьников.

Школьная программа в России распределена на 34 учебных недели, но так как объем материала, который необходимо усвоить ученикам – огромный, то, естественно, это ведет к увеличению количества уроков в неделю, их число может достигать 7-8 уроков в день, а также большое количество материала дается школьникам на самостоятельное изучение, что выливается в увеличение времени на выполнение домашнего задания. Школьники в среднем, в неделю тратят до 10 часов на выполнение домашнего задания.

Согласно исследованиям ОЭСР (Организация Экономического сотрудничества и Развития), которая изучает эффективность школьного образования, в 2016 году Россия занимала первое место по объему работы, которая задавалась школьникам для изучения дома самостоятельно.

Согласно опросу, который был проведен объединением многодетных семей Москвы «РОО ОМСМ» большинство россиян негативно отнеслись к сокращению летних каникул для школьников:

- 72 % опрошенных уверены, что летние каникулы должны длиться ровно три месяца, без изменений;

- 19 % считают, что каникулы должны длиться три месяца, но месяц из них нужно посвятить лагерям или трудовым практикам;

- 5 % опрошенных считают, что достаточно двух месяцев каникул;

- 2 % уверены, что достаточно месяца летнего отдыха, с сокращением учебной нагрузки во время учебного процесса;

- 1 % согласен с сокращением летних каникул до одного месяца, но настаивает на увеличении осенних и весенних каникул (которые сейчас длятся всего по неделе) [2].

Большое количество материала, соответственно, увеличение количества уроков в день, увеличение объема домашней работы, кружки и секции, репетиторы и домашние обязанности. Все эти факторы «давят» на психику школьникам, так как времени на полноценный отдых у детей не остается, даже в выходные, потому что, даже на выходные, из-за большого количества материала, который необходимо освоить школьникам, учителя стараются задать больше домашней работы, чтобы успевать за учебной программой. И дети не могут полноценно отдыхать в течении года, и поэтому они с таким нетерпением ждут летних каникул, так, как только в этот период у них появляется хотя бы немного свободного времени. А если бы количество уроков было меньше, и домашнее задание не было бы столь большим, школьники получили бы больше, столь необходимого им, времени на отдых. Но так как сокращение изучаемого материала невозможно, то уменьшить количество уроков можно только за счет увеличения продолжительности учебного года.

Нами считается целесообразным сокращение длительности летних каникул для учащихся средней школы, так как это приведет к увеличению времени для изучения учебной программы; уменьшению как эмоциональной, так и физической нагрузки на организм ребенка; к сокращению количества уроков в день, а значит к сокращению количества времени пребывания в стенах учебного заведения; к сокращению времени, которое затрачивается на выполнение домашнего задания, за счет уменьшения количества

занятий в день; к увеличению времени, которое ребенок может посвятить внешкольным занятиям, без вреда для учебного процесса. Это позитивно отразится на режиме дня ребенка, так как за время летних каникул режим дня, любом случае, сбивается, и, с началом учебного процесса, организм ребенка испытывает стресс, при переходе к более систематизированному режиму дня.

#### Список литературы

1. Сколько дней длится учебный год: Сколько дней в учебном году без выходных и каникул? // Almamater13.ru. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://almamater13.ru/raznoe-2/skolko-dnej-dlitsya-uchebnyj-god-skolko-dnej-v-uchebnom-godu-bez-vyhodnyh-i-kanikul.html> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.03.2023.

2. Россияне резко раскритиковали идею сокращения летних каникул для школьников // Объединение многодетных семей Москвы «РОО ОМСМ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vk.com/oms\\_moscow?w=wall-77862236\\_117796](https://vk.com/oms_moscow?w=wall-77862236_117796). – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.03.2023.

УДК 373.31

**О.Г. Старцева,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*startceva@bk.ru*

Научный руководитель: **Л.Н. Якименко,**  
кандидат филологических наук, доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Аннотация.** В статье дано определение понятию «любовь к природе», обоснован эколого-аксиологический подход в формировании у младших школьников ценностного отношения к природе.

**Ключевые слова:** младшие школьники, ценностное отношение к природе, урочная и внеурочная деятельность.

В последнее десятилетие значительно усилилось внимание ученых к вопросам экологического образования и воспитания подрастающего поколения, но это, в свою очередь, потребовало обоснования концептуальных основ, направленных на изменение ценностных ориентаций общества в целом. Это связано с тем, что необходимым условием дальнейшего безопасного, симбиотического существования человечества является преодоление кризиса традиционной системы ценностей, выстроенной антропоцентрично и социоцентрично [2, с. 83].

Не случайно в последнее время А.П. Сидельковский, И.Д. Зверев и др. активно осуществляют формирование эмпирической базы данных, раскрывающей ценностное отношение личности к природе. Многими учеными – Н.Ф. Винокуровой, С.Н. Глазачевым, Н.М. Мамедовым, В.В. Николиной, И.Н. Пономаревой, И.Т. Суравегиной и др. – обосновывается идея о воспитании экологической культуры как цели экологического образования, в которой важнейшими компонентами как раз и выступают экологические ценности. Но, несмотря на это, проблема формирования ценностного отношения к природе у младших школьников является недостаточно разработанной в теоретическом и практическом планах.

Проблемам формирования у учащихся начальной школы ценностного отношения к окружающему миру, разработки и реализации аксиологического подхода в образовании посвящено множество философских и психолого-педагогических исследований, среди которых работы Е.В. Бондаревской, М.Н. Дудиной, А.В. Кирьяковой, Н.Б. Крыловой, Б.Т. Лихачева, В.А. Слостенина и др. Теоретические основы такого воспитания базируются на психологических теориях личности и деятельности, которые разработаны в трудах отечественных и зарубежных психологов. Так, в них подчеркивается, что в становлении ценностного отношения к природе в равной мере задействована познавательная, эмоционально-чувственная и деятельностная сферы личности. Само ценностное отношение к природе формируется только при условиях осознания личностью ценностей природы для общества и каждого человека, принятия этих ценностей в качестве личных жизненных принципов и направления творческой активности на их сохранение и устойчивое развитие [3, с. 40].

Итак, ценностное отношение человека к природе определяется единством системы знаний и умений, опыта решения экологических проблем, прежде всего, на местном и локальном уровнях; включает эмоционально-ценностное отношение к окружающей природе; предполагает практических действий, направленные на сохранение окружающей среды и собственного здоровья; требует личного ответственного отношения к окружающему миру.

Рассматривая эколого-аксиологический подход как методологическую стратегию, определяющую деятельность педагогов начального общего образования на формирование у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру, Е.Н. Беляева предлагает авторскую интерпретацию сущности понятия ценностного отношения к окружающему миру, понимая его как «односторонне направленную субъект-объектную устойчивую связь, носящую прагматический характер; как процесс и результат признания субъектом в качестве ценности окружающего мира в целом или его отдельного объекта» [2, с. 82]. Также она приводит пример единой классификации типов субъективного отношения, в канву которой органично вплетены личностный смысл, установки, чувства, ценностные ориентации.

Психолого-педагогические основы формирования у младших школьников ценностного отношения к природе осуществляются на основе эколого-гуманистического подхода к организации процесса образования при условии системного взаимодействия когнитивной, аффективной, волевой сфер личности. При этом ключевая роль в формулировании целей и задач образовательной деятельности, отбора содержания учебного предмета, выбора организационных форм, средств и методов обучения, определяющих результаты образовательной деятельности, в том числе и ценностного отношения учащихся к природе, принадлежит ценностному компоненту содержания образования [3, с. 33].

Анализ современной практики воспитания у младших школьников ценностного отношения к природе позволяет констатировать, что оно осуществляется в урочной, во внеурочной и внешкольной деятельности. В урочной деятельности – средствами всех школьных предметов. При этом используются разные методы и приемы: экологические задачи, экологические диктанты, экологические сочинения, экологические сказки, экологические упражнения, экологические беседы, диспуты, загадки, кроссворды, ребусы, поделки и др.

Важным средством экологического воспитания является учебник. Анализ учебников по литературному чтению, окружающему миру УМК «Школа России», «Школа XXI» [4 – 5] свидетельствует о наличии в них художественных текстов экологического содержания, заданий по формированию экологической культуры, экологического сознания младших школьников как составляющих ценностных ориентиров, но, к сожалению, их недостаточно для систематичной, планомерной работы в этом направлении, для осуществления полноценных межпредметных связей.

Воспитание ценностного отношения к природе у младших школьников в рамках воспитательной работы в целом происходит во время: тематических недель, экологических конференций, экологических конкурсов, праздников, выставок поделочных работ, фотовикторин, субботников, высадки саженцев, экскурсий, научно-исследовательская деятельности.

Уроки литературного чтения дают прекрасную возможность для поддержания искреннего интереса ребенка к живой и неживой природе, формированию ценностного отношения к ней, воспитанию у детей гуманного отношения к природным ресурсам. Одним из средств воспитания у младших школьников ценностного отношения к природе является художественная литература (произведения Е. Чарушина, В. Бианки, М. Пришвина, Г. Паустовского, С. Есенина, А. Толстого, Л. Толстого, Ф. Тютчева, И. Бунина и др.), изучаемая на уроках литературного чтения [1, с. 126]. На уроках литературного чтения при анализе художественных текстов экологического содержания учителя используют разные формы работы, например: дописывание, досказывание; словесное рисование к текстам; подготовка отзывов; интерпретация текстов; инсценирование сюжетов художественных произведений в играх-драматизациях, игровых диалогах; творческие задания; проведение диспутов, бесед этического характера с использованием материалов периодической печати, литературы, кино, в которых внимание уделяется проблеме охраны природы родного края; уроки-загадки, уроки-викторины; оформление детьми книг-самоделок о природе и окружающем мире, тематически связанных с изучаемыми произведениями [1, с. 127].

Так, изучение творчества русского писателя В.В. Бианки позволяет учителю на уроках литературного чтения осуществлять воспитание у младших школьников ценностного отношения к живой природе. Сказка «Сова» и рассказ «Мышонок Пик», рассматриваемые во 2 и 3 классах соответственно, наделены значительным дидактическим потенциалом, раскрыв который, педагог сможет сформировать у младших школьников экологическую культуру как высшую форму проявления любви и уважения к живой природе. С этой целью на уроках литературного чтения при изучении рассказа «Мышонок Пик» могут быть применены групповая, фронтальная, парная, индивидуальная формы работы, литературное путешествие, тесты, кроссворды. А также такие методы, как интеллект-карты, беседы, рассказы, чтение по ролям, творческое чтение, использование мультипликационных фильмов, презентаций.

Итак, ценностное отношение младших школьников к природе реализуется через индивидуальные личностные проявления, взаимосвязанные с мотивами, эмоциями, ценностями и системой знаний об объекте, и проявляется в различных формах, суждениях, образах, символах, поступках.

### Список литературы

1. Анафиева, Э. Р. Проблема экологического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения / Э. Р. Анафиева // Перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Москва, 2016. – С. 125 – 131.
2. Беляева, Е. Н. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к живой природе как одно из условий развития личности школьника / Е. Н. Беляева // Наука и школа. – 2012. – № 1. – С. 81–84.
3. Васильева, И. Н. Формирование эколого-валеологической концепции обучающихся / И. Н. Васильева // Справочник заместителя директора школы. – 2010. – №7. – С. 33 – 45.
4. УМК «Школа России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prosv.ru/umk/school-russia.html> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.01.2023.
5. УМК «Школа XXI века» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shkolaveka.ru/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.01.2023.

**К.Р. Суркова,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 «Педагогическое образование»,  
Управление образовательными организациями,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*kanibolotskaya\_k01@mail.ru*

Научный руководитель: **И.В. Хорошевская,**  
кандидат педагогических наук

## **ВНУТРИШКОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье раскрываются возможности внутришкольного управления для обеспечения профессионального развития педагогов образовательной организации.

**Ключевые слова:** внутришкольное управление, профессиональная компетентность, профессиональное развитие учителя.

В настоящее время образовательные учреждения испытывают острую потребность в педагоге-профессионале, способном применять в своей работе новые методы и технологии, тем самым осуществлять развитие своих учеников средствами своей профессии. Изменение системы управления современной школы и образовательным процессом в ней является одним из эффективных факторов профессионального развития учителя. В исследованиях А.Н. Буториной доказано, что управленческий контроль является одной из функций деятельности руководителя образовательной организации [1, с. 245].

Проблема личностного и профессионального развития педагога рассматривается в работах современных психологов и педагогов и трактуется следующими определениями: профессиональное самообразование, совершенствование профессиональных знаний и умений, повышение культурного уровня педагога, развитие психологической и педагогической компетентности, личностный и профессиональный рост.

В работах В.А. Сластенина, А.М. Моисеева, В.С. Лазарева, А.А. Орлова теоретически обосновано понятие «профессиональное развитие», выявлены стадии профессионального становления педагога, описаны уровни овладения педагогической профессией и пр. [3, с. 406].

Личностно-профессиональное развитие педагога рассматривается нами в качестве целенаправленного процесса, что подразумевает качественное изменение личности, и, как следствие, педагога профессионала. Такое развитие обеспечивает способность учителя к целеполаганию, самопознанию, самообразованию, саморегуляции, личностно-профессиональной рефлексии в собственной профессионально-педагогической деятельности. Чтобы профессиональное развитие педагогов проходило системно и эффективно, необходимо грамотно организовать данный процесс. Управление профессиональным развитием педагогов для образовательного учреждения означает регулирование кадрового роста отдельно взятого педагога, как следствие повышение уровня эффективности работы педагогического коллектива и школы в целом. Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик. Процесс профессионального развития учителя будет эффективным, если будет: определен комплекс условий управления профессиональным развитием учителя в работе образовательной организации; разработана программа

внутришкольного профессионального развития педагога, включающая проектирование и реализацию индивидуальных и коллективных маршрутов профессионального развития и рефлексию процесса и результатов деятельности [5, с. 24].

Высокий уровень профессионального развития учителя достигается тогда, когда педагог способен решать задачи общего развития обучающихся своими педагогическими средствами, своим содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждой ступени образования. Эти аспекты в полной мере учитываются при определении профессиональных компетенций современного педагога в образовательной системе среднего общего образования. Их состав определяется включенностью педагога в разработку и осуществление комплекса разномасштабных образовательных программ, реализующих базовые цели и ценности среднего общего образования:

- управленческие программы, задающие нормы, правила, смыслы и ценности совместной жизни и деятельности всех субъектов образования;

- комплекс рабочих учебных, воспитательных программ и программ дополнительного образования, задающих движение и общую организацию базового образовательного процесса;

- развивающие программы конкретной ступени образования, конкретной группы и конкретного обучающегося, построенные в соответствии с возрастными-нормативными характеристиками развития;

- программы научно-сервисного сопровождения образовательного процесса в данном учреждении [4, с. 17].

В этом случае в профессионально-педагогической деятельности: реализуются ценности и смыслы образования и целевые ориентиры основных видов деятельности; задается действительно адекватная, полномасштабная педагогическая деятельность; выявляются конкретные условия и предпосылки достижения этих целей и обеспечения этих ценностей и определяются реальные способы создания и использования необходимых условий [2, с. 36].

Учитывая вышеизложенное, мы рассматриваем профессиональное развитие учителя во внутришкольной системе повышения профессиональной квалификации как позитивные изменения в его профессиональной компетентности, рост его осведомленности в профессиональной области или совокупности областей, связанных с педагогической деятельностью.

Профессиональная компетентность в этом случае включает в себя две стороны – научные знания, которые лежат в основе определенной профессии; умения и навыки использования данных знаний на практике и при обучении школьников. Профессиональная компетентность рассматривается нами как необходимый критерий профессионального развития учителей, как показатель роста их профессионализма, как цель, результат образования и условие успешности профессиональной деятельности, как характеристика носителя определенных профессионально-ролевых функций.

Таким образом, внутришкольное управление развитием профессиональной компетентности учителя позволит повысить качество работы, а именно: снизить количество незавершенных уроков; изменить систему профильного обучения в школе; расширить выбор учащимися учителя-предметника. Кроме того, систематизация внутренней информационной среды школы и развитие информационной среды за ее пределами обуславливают создание единой системы непрерывного образования педагогических кадров, направленной на обогащение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива школы, повышение квалификации педагогов в соответствии с индивидуальным квалификационным профилем, а также с учетом запроса личности и возможностей организации.

#### Список литературы

1. Буторина, А. Н. Управленческий контроль как одна из функций деятельности руководителя образовательной организации / А. Н. Буторина, И. Г. Маракучина //

Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Мат-лы XVIII Межд. научно-практ. конф. – 2017. – С. 244–247.

2. Искандирова, Т. Н. Управление профессиональным развитием учителей общеобразовательных школ в процессе педагогической деятельности / Т. Н. Искандирова, В. А. Цымбалюк // Инновации в образовании. – 2019. – № 3(36). – С. 30–39.

3. Маракушина, И. Г. Внутришкольное управление как фактор профессионального развития учителя / И. Г. Маракушина, Л. А. Богданова, В. А. Вохминова // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 28–29 ноября 2019 года. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – С. 406–408.

4. Панасюк, В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. П. Панасюк; Ин-т профессионально-техн. образования. – СПб., 2018. – 36 с.

5. Родионов, А. В. Внутришкольное управление профессиональным развитием педагогов / А. В. Родионов // Журнал педагогических исследований. – 2017. – № 6. – С. 22–29.

УДК 373.3.016:81-028.31-056.264

**В.А. Сурнина,**

студент 3 курса направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

*victoriya.surnina18@mail.ru*

Научный руководитель: **И.Н. Чукарина,**

старший преподаватель кафедры дефектологии

и психологической коррекции

## **ОСОБЕННОСТИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности моторных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** моторные функции, общее недоразвитие речи III уровня.

Учеными доказана взаимосвязь состояния речи и моторной (двигательной) сферы ребёнка. Замечено, что чем лучше у ребёнка развита моторная сфера, тем более развита его речь, что обусловлено тесной взаимосвязью речевого и моторно-двигательного центров коры головного мозга.

Моторная сфера включает в себя общую, мелкую (тонкую), артикуляционную моторику.

Общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела. Под моторикой понимают последовательность движений, которые в своей совокупности нужны для выполнения какой-либо определённой задачи. Навыки общей моторики включают в себя выполнение таких действий, как переворачивание, наклоны, ходьба, ползание, бег, прыжки и тому подобные.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног.



Достигается скоординированным функционированием нервной, мышечной и костной систем, а также, обычно, зрительной системой.

Артикуляционная моторика – одно из условий правильного звукопроизношения, выражающееся в совокупности скоординированных движений органов речевого аппарата.

По данным последних исследований в настоящее время наблюдается рост числа детей с различными нарушениями речи, в том числе с общим недоразвитием речи, у большинства из этих детей нарушена моторная сфера [1] в разной степени выраженности.

Общее недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [2].

Моторные функции дошкольников с общим недоразвитием речи развиты зачастую хуже в сравнении с детьми с нормативным речевым развитием. Такой вывод можно сделать, проанализировав данные анамнеза. Такие дети часто позже начинают сидеть, стоять, ползать, ходить.

Значительная часть детей с ОНР отличается недостаточно точной координацией сложных движений, нарушении слаженности при воспроизведении точно дозированных движений, а также снижением скорости, точности, амплитуды движений и плавности переключения с одного движения на другое.

Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, им трудны такие движения, как перекатывания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку [3].

В анализе результатов исследований общей моторики у детей с отклонениями в речевом развитии Ю.В. Герасименко отмечает следующие особенности: сниженный интерес к выполнению движений, низкая степень самостоятельности при выполнении двигательных заданий, активное использование помощи взрослого, замедленный темп движений, быстрая утомляемость общая напряженность, скованность, недостаточная согласованность движений рук и ног и др. У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Это проявляется в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т.д.).

Одной из причин нарушения звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи III уровня может быть недостаточная подвижность органов артикуляции. При произнесении различных звуков каждый участвующий в речевом акте орган занимает определённое положение. В речи звуки произносятся не изолированно, а плавно один за другим, и органы артикуляции должны уметь быстро менять свое положение. Добиться четкого произношения звуков, слов, фраз можно только при условии хорошей подвижности органов артикуляционного аппарата, их умении перестраиваться и работать слаженно, и скоординировано [3].

С целью изучения моторных функций у старших дошкольников на базе ГУ ЛНР «Луганское дошкольное образовательное учреждение – ясли-сад комбинированного вида № 15» был организован и проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняло участие 10 старших дошкольников: 7 детей с общим недоразвитием речи III уровня и 9 детей с нормой речевого развития. Для обследования были использованы 5 методик.

Методика «Обследование произвольной мимической моторики» (Тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца): семеро детей с общим недоразвитием речи III уровня повторили движения за взрослым с некоторым отставанием. Дети выполняют задания, но недостаточно четко и точно. Все дети с нормативным развитием показали высокий уровень.

Методика «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Бабиной) имела цель исследовать состояние двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого неба. Данные исследования: у 7 детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен средний уровень двигательной функции артикуляционного аппарата. Дети сбивались в последовательности выполнения заданий, иногда осуществляли лишние движения. Дети выполняли задания методом проб или примерки, пытались выработать определенную тактику к решению этой задачи. Восемь детей с нормативным развитием показали высокий уровень, 1 – средний уровень.

С помощью методики «Обследование общей моторики (Мотометрическая шкала Озерецкого-Гельнитца) было исследовано умение ребенка выполнять движения всем своим телом в пространстве, которое показало следующие результаты: низкий показатель был обнаружен у 7 детей с общим недоразвитием речи III уровня. У детей возникали трудности в определении собственного тела в пространстве. Восемь детей с нормативным развитием показали высокий уровень, один – средний уровень.

Методика «Обследование тонких движений пальцев рук и действий с предметами» (Тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца): сложным для детей является выполнение действий с предметами. У всех детей с общим недоразвитием речи III уровня низкий уровень выполнения данных заданий. Как правило, дети могут выполнять простые действия пальцами рук, но испытывают большие трудности в застегивании пуговиц и нанизывании на нитку бусинок. Все дети с нормативным развитием показали высокий уровень.

Задания методики «Обследование кинестетического праксиса» (Тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца) оказались сложными для детей с ОНР III уровня. В группе детей с общим недоразвитием речи средний уровень выявлен у 4 детей, низкий уровень у 3 детей. Детям было сложно удерживать позу длительное время. Восемь детей с нормативным развитием показали высокий уровень, один ребенок – средний.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что дети с общим недоразвитием речи III уровня обладают в большей степени низким и средним уровнем развития моторных функций, что требует проведения работы по формированию моторных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

#### **Список литературы**

1. Бабина, Г. В. Педагогическая практика: уч. пособие / Г. В. Бабина, Ю. Ф. Гаркуша. – М. : Прометей, МПГУ, 2005. – 88 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. факультетов пед. вузов / под редакцией Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2007. – 680 с.
3. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития у детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 09.06.86 / Ю. В. Герасименко; Санкт-Петерб. гос. унив. – СПб., 2008. – 32 с.

УДК 159.923

**Я.М. Сухобрус,**  
студент 3 курса направления подготовки  
«Практическая психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*Kotovskaya382@yandex.com*  
Научный руководитель: **А.И. Корнеева,**  
старший преподаватель кафедры психологии

#### **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловой сферы личности у подростков с разным уровнем тревожности.

**Ключевые слова:** ценности, смыслы, тревожность, подросток.

Ценностно-смысловая сфера личности является актуальной темой для изучения, так как она определяет общую направленность личности человека, его поведение в различных ситуациях. Осмысление себя в этом мире, вечных понятий «добро» и «зло» происходит именно через призму духовных ценностей [1].

Изучением ценностно-смысловой сферы личности занимались следующие авторы: А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А.В. Котенев, Д.А. Леонтьев, Е.А. Морозова, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн и др. Ценностные и смысло-жизненные ориентации, смысловые образования и личностные смыслы связаны с ценностно-смысловой сферой личности. Отсюда можно сделать вывод, что смыслы есть одна из частей ценностно-смысловой сферы человека [2].

Т.Е. Малышева говорила о ценностях, что это целый мир. Человек оценивает свою жизнь через призму наиболее значимых для него ценностей [3].

М. Рокич положил понимание ценностных ориентаций такого понятия как «направленность личности», как определение стремлений личности и её целей. Он предложил разделить ценностные ориентации на три составляющие: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Когнитивный компонент состоит в осознании самой ценности, эмоциональный – в ее переживании и поведенческий – в реализации поведения в соответствии с определенной ценностью [4].

О.Н. Жупник указывает на этапность ценностных ориентаций, по которой можно определить их формирование: первый этап – знание и понимание самой ценности, второй этап – выделение составляющих элементов ценностей и третий этап – эффективность применения ценностной ориентации [5].

Е.Г. Кузнецова, при рассмотрении особенностей формирования ценностных ориентаций у подростков, указывала на важность эмоционального опыта: формирование ценностей подростка происходит с учётом собственного опыта и эмоционального отношения к определенным ценностям и социальным ориентиром, направленным на родителей и значимых близких [6]. Ценности создают соответствующую ценностную ориентацию. Освоение аспекта ценностных ориентаций подростком реализуется путем приобретения знаний о нормах и правилах поведения через сочувствие и переживание. Аспект определения и трансформации личности воплощается через познание смыслового содержания нравственных норм до их реализации в поведении.

Подростковый возраст хорошо изучен и описан в его возрастной периодизации Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, Э. Эриксоном и др. Интеграция в общество на данном возрастном этапе является важным элементом организации системы ценностных ориентаций и одним из факторов формирования определенного уровня тревожности.

В.Д. Небылицын называл подростковый возраст возрастом «тревоги», объясняя это чрезмерной обеспокоенностью детей подросткового возраста своей внешностью, взаимоотношениями со сверстниками и родителями [7]. Понятия «тревожность» и «тревога» освещались в работах З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, А.М. Прихожан, В.Д. Небылицына и др. Тревога представляет из себя совокупность когнитивных, физиологических и поведенческих реакций организма с целью самозащиты в критических для человека ситуациях, вероятно угрожающих его жизни и здоровью, и является нормальной реакцией на стресс. Тревожность – это склонность человека к интенсивным и частым переживаниям состояния тревоги, а также его низким порогом возникновения, т.е. это личностная черта. А.М. Прихожан характеризовала тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с подсознательным ожиданием и предчувствием опасности. В следствии чего ею также было выделено два уровня тревожности:

физиологический уровень, характеризующийся учащённым сердцебиением, повышением артериального давления, потливостью, притоком крови к кожным покровам, и психологический уровень, которому свойственны беспокойство, напряженность, дезориентация и подавленность [8].

Ценностные ориентации являются основополагающим фактором социальной позиции личности и их формирование зависит от множества факторов, одним из которых является уровень тревожности личности. Подростковый возраст как кризисный этап развития – чувствительный период для переосмысления и формирования устойчивой системы ценностных ориентаций. Тревога, являясь нормальной реакцией человека на определенные события, способствует адаптации личности к меняющимся условиям социума. В то же время тревожность как личностная черта может ухудшить прохождение адекватной ситуативной тревоги или, наоборот, ослаблять его.

В результате исследований, проведенных Е.Ю. Кольчик в 2022 году, было выявлено, что для большинства подростков характерен средний уровень как интенсивной, так и личностной тревожности. Наиболее явными ценностными ориентациями у подростков являются приятное времяпрепровождение, материальное благополучие, любовь и общение, а наименее выраженными – здоровье, понимание, помощь другим. Так же известно, что высокий уровень тревожности зависит от таких ценностей как: отдых, материальное благосостояние, а низкий уровень тревожности порождается ценностями любви и общения [9].

В будущем я планирую изучить особенности ценностно-смысловой ориентации личности подростков Луганской Народной Республики, фоном взросления которых были боевые действия. А также взаимосвязь ценностей и смыслов с уровнем тревожности.

#### Список литературы

1. Котенева, А. В. Духовные ценности как фактор формирования психологической защищенности личности / А. В. Котенева // Вестник Костромского университета. – Т. 14. – 2008. – № 4. – С. 38–44.
2. Карпушкина, Т. В. Исследование ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте / Т. В. Карпушкина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 212–214.
3. Малышева, Т. Е. Психологические характеристики смысловой сферы несовершеннолетних / Т. Е. Малышева // Материалы научно-практической конференции «Развитие личности в поликультурной образовательной среде». – Черкесск, 2010.
4. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – М. : Эксмо, 2005. – 96 с.
5. Жупник, О. Н. Понятие «ценностные ориентации»: к проблеме определения / О. Н. Жупник // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2017. – № 2. – С. 3–11.
6. Кузнецова, Е. Г. К вопросу формирования ценностных ориентаций подростков / Е. Г. Кузнецова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2. – С.109–114.
7. Небылицын, В. Д. Темперамент / В. Д. Небылицын // Проблемы психологии индивидуальности. – 2000. – № 3. – С. 13–21.
8. Прихожан, А. М. Тревожность у детей: явление, причины, диагностика / А. М. Прихожан. – М. : Школьный психолог, 2019. – 698 с.
9. Кольчик, Е. Ю. Особенности ценностных ориентаций подростков с различным уровнем тревожности / Е. Ю. Кольчик // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22. – вып. 4. – С. 427–432.

**А.Р. Титова**

магистрант 1 курса направления подготовки  
44.04.01 «Педагогическое образование».

Управление образовательными организациями,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*alina.flisher@yandex.com*

Научный руководитель: **М.А. Малькова**,  
кандидат педагогических наук, доцент

## **СОХРАНЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность мотивационного потенциала педагогических работников, применение системы мотивации для эффективного управления.

**Ключевые слова:** мотивационный потенциал, мотивация, трудовая деятельность.

Мотивационный потенциал педагогического персонала образовательной организации является одним из актуальных вопросов современности. Роль педагога в прогрессивном развитии общества очень велика, ведь с древних времен педагог – ключевая фигура в обществе. Именно от его личности и профессионализма зависит воспитание и образования подрастающего поколения, соответственно и будущее всей страны.

Вопросу мотивации педагогического персонала посвящено большое количество трудов отечественных и зарубежных исследователей. Немаловажный вклад в изучение мотивационного потенциала внесли такие ученые, как А. Маслоу, Л.С. Выготский, В.С. Мерлин, Ф. Тейлор и многие другие.

Под мотивационным потенциалом понимается, мотивация педагогического персонала по отношению к профессиональной деятельности. Мотивационный потенциал образуется на стыке трудового потенциала (физические и творческие способности, знания, навыки, опыт, компетенции, духовные и нравственных ценности) и личностного (психическое и душевное здоровье, интеллектуальные способности и эмоциональное состояние, внутренняя культура человека, ответственность, внутренняя свобода и независимость), и выражается в виде уровня готовности к эффективной работе [4, с. 356]. Идею трудового потенциала развивал Т.И. Мухамбетов, выделив, помимо трудового, и мотивационный потенциал.

О.Х. Васёва, П.Ю. Романова, В.А. Беликова утверждают, что образовательные реформы предъявляют новые требования к подготовке и качеству профессиональной деятельности персонала [2]. Современные педагоги должны быть не только экспертами в своей области, но, прежде всего, хорошо образованными, стремиться к личностному и профессиональному развитию, знать и уметь пользоваться информационными технологиями и инновационными методами обучения.

Изменения в сегодняшнем образовательном пространстве показывают, что все новшества в систему образования внедряются во многом без учета мнения педагогов, а труд педагога оценивается не реальными педагогическими результатами, а количеством часов, отведенных для педагогической деятельности в соответствии с учебным планом. Одним из неблагоприятных последствий изменений, происходящих в сфере современного образования, является падение престижа профессии учителя, незаинтересованность подрастающего поколения в получении педагогического образования.

Основными причинами снижения мотивационного потенциала педагога, являются: значительное преобладание строгой системы мотивации над положительной стимуляцией, система мотивации основана на страхе и тревоге; незначительное внимание к интересам и потребностям работников, объем работ распределяется по принципам административного удобства, экономии времени, то есть без учета индивидуальных особенностей персонала; мало внимания уделяется нематериальным методам мотивации персонала, для которых существенно снижается мотивационное значение вознаграждения [2].

Достаточно большое значение в создании эффективной системы мотивационной поддержки персонала отводится управленческой культуре руководителя, которая определяется уровнем реализации управленческих функций и проявляется в грамотном использовании методов мотивации персонала. Руководителю современной образовательной организации необходимо умение абстрагироваться от сформировавшихся обобщенных стереотипных представлений о мотивах [2].

Организация системы мотивационной поддержки персонала образовательной организации происходит в несколько этапов [1]: определение индивидуальных мотивационных установок сотрудников; диагностика и анализ способов мотивационного воздействия на персонал организации; разработка системы мотивационных воздействий на организационном уровне.

Согласно первому этапу, при разработке системы мотивации педагогов руководство образовательной организации должно в первую очередь определиться с типом сотрудника (нормативный тип, манипулятор, маргинал, ситуационист). Основными критериями определения типа педагогического персонала являются направленность (самоориентация; экологическая направленность; смешанные типы); склонность сотрудника следовать за руководителем; предпочтения в работе; подход и отношение к делу; склонность к самоутверждению и взаимодействию с коллегами; отношение к работе в образовательной организации (профессионал, исполнитель, руководитель, нейтральное).

Реализация второго этапа развития системы поддерживающей мотивации персонала в разных образовательных организациях будет различной, так как методы и содержание мотивации во многом зависят от мотивационного отношения субъекта и личностных особенностей персонала.

В целом особенности мотивации персонала в образовательных организациях определяются, с одной стороны, условиями действующей системы оплаты труда педагогического персонала, с другой стороны, психологическими особенностями профессионалов. Руководители могут постепенно формировать желаемое организационное поведение с учетом потребностей и психологических особенностей своих сотрудников.

Третий этап основывается на анализе данных результатов анкетирования (выявление и самооценка характерных затруднений современных педагогов в процессе педагогической деятельности), наблюдении (анализ особенностей выявленных трудности, фиксация разнообразия проявления одной и той же трудности у педагогов, преподающих разные учебные предметы, имеющие различный стаж работы); проведении структурированных интервью и бесед с педагогами (выяснение характера, описание затруднений, выявление причин затруднений).

Динамика положительных изменений мотивации и успеваемости студентов, удовлетворенность преподавателей эффектами собственной профессиональной деятельности являются показателями эффективности системы мотивационной поддержки персонала [3].

Таким образом, мотивация персонала играет особую роль в реформе образования, направленной на максимальное использование потенциала работников. Это предполагает внедрение новых управленческих ресурсов, важнейшим из которых является система мотивационной поддержки персонала. Формирование новой культуры управления, основанной на мотивационной поддержке персонала, позволяет добиться положительных результатов в деятельности современных образовательных организаций за счет повышения

профессиональной активности персонала, приверженности организационным целям и ценностям, ориентации на качественное выполнение профессиональных функций.

#### Список литературы

1. Беликов, В. А. Мотивация персонала в практике управления современной образовательной организации / В. А. Беликов, О. Х. Васева, П. Ю. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 69–72.

2. Васёва, О. Х. Мотивация персонала в практике управления современной образовательной организации / О. Х. Васёва, П. Ю. Романов, В. А. Беликов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62 (1). – С. 69–72.

3. Веснин, В. Р. Управление персоналом в схемах : учебное пособие / В. Р. Веснин. – М. : Проспект, 2015. – 96 с.

4. Волковицкая, Г. А. Мотивационный потенциал личности: опыт социологического анализа / Г. А. Волковицкая // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 355–363.

УДК 373.2.016:81-028.31-056.264

**В.С. Тиханова,**

магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*valleri-flower@mail.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная,**  
кандидат психологических наук, доцент

### НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

**Аннотация.** В статье рассмотрены нарушения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

**Ключевые слова:** произносительная сторона речи, стертая дизартрия, дошкольники.

Речь выступает одной из самых важных психических функций человека, это форма общения людей при помощи языковых конструкций. Она выполняет следующие важные функции: коммуникативную (передача друг другу определенных сведений), регулирующую (выступает регулятором человеческих отношений, общения и поведения), понятийную (выступает орудием понятийного мышления). С помощью речевой деятельности у ребенка дошкольного возраста осуществляется не только анализ и обобщение поступающей информации, но и формулируются суждения и выводы.

В дошкольном возрасте многие дети имеют нарушения речевого развития. К нарушениям речи относится дизартрия, которая представляет собой нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Произносительная сторона речи объединяет такие компоненты речевой деятельности как звукопроизношение, фонационное дыхание, голосовые функции и просодика (темп, ритм, мелодика и интонация речи). Нарушение произносительной стороны речи оказывает отрицательное воздействие на формирование всех остальных сторон речи.

Дизартрические нарушения могут проявляться в различной степени, в частности, к легкой степени относится стертая дизартрия, сходная по проявлениям с другими речевыми

нарушениями и представляющая трудности для дифференциальной диагностики и коррекции.

Проблемой исследования стертой дизартрии занимались Т.Б. Архипова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина, К.А. Семенова, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Филичева, Г.В. Чиркина и многие другие.

По данным Архиповой, в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием – до 35% детей имеют стертую дизартрию. Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи. Проблемы дифференциальной диагностики стертой дизартрии и организации логопедической помощи этим детям остаются актуальными, учитывая распространенность этого дефекта [1].

С целью экспериментального исследования произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста был организован и проведен констатирующий эксперимент.

В эксперименте приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста, из них 9 детей со стертой дизартрией (6 мальчиков и 3 девочки) и 11 детей с нормативной речью (из них 5 мальчиков и 6 девочек).

Обследование проводилось в первую половину дня в течение 15-20 минут индивидуально с каждым ребенком.

Для проведения эксперимента были отобраны диагностические методики:

1. «Методика логопедического обследования звукопроизношения в словах» [2].
2. «Методика исследования речевого дыхания» [2].
3. «Методика исследования восприятия темпа речи» [1].
4. «Методика исследования воспроизведения ритма» [1].
5. «Обследование просодической стороны речи» [1].

При обследовании звукопроизношения в словах было выявлено, что все дети со стертой дизартрией имеют нарушения звукопроизношения, поэтому на высоком уровне не оказалось никого из детей с дизартрией. Нарушение одной группы звуков (а именно межзубный сигматизм свистящих) было выявлено у 1 ребенка с дизартрией. Восемь детей с дизартрией имеют нарушения звукопроизношения нескольких групп звуков. У детей преобладали сигматизмы свистящих и шипящих звуков, у 6 детей выявлены ротацизмы, у 2 детей – ламбдацизмы, у 3 детей наблюдаются дефекты смягчения. При обследовании детей с нормативной речью нарушений звукопроизношения выявлено не было.

При обследовании речевого дыхания у 2 детей с дизартрией выявлен диафрагмальный тип дыхания, у 7 – верхнеключичный. Трое детей дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох, еще у 4 детей отмечается недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха, 2 детей не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. У всех детей с дизартрией снижен объем и сила выдоха. У детей с нормативной речью преобладает диафрагмальный тип дыхания, 10 человек дифференцируют ротовой и носовой вдох и выдох, у 9 человек выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправленная, у 2 детей незначительно снижен объем и сила выдоха.

Исследование умения определять на слух темп речи особых затруднений у детей не вызвало. Высокий уровень выявлен у 2 детей с дизартрией, дети выполнили задание самостоятельно и без ошибок. Остальные 7 детей допускали в некоторых предложениях ошибки, но самостоятельно их исправляли после повторения предложения. Все дети с нормативной речью справились с заданием на высоком уровне.

При обследовании воспроизведения ритма было выявлено, что 3 детей с дизартрией задание выполняли в замедленном темпе; с единичными ошибками, некоторые ошибки исправляли самостоятельно по ходу работы. Остальные 6 детей для выполнения задания требуется активная помощь взрослого; повторение задания. Наибольшую сложность представляли задания на воспроизведение ударов, отличающихся по громкости. Семь детей с нормативной речью выполнили задание самостоятельно и без ошибок.

При обследовании просодической стороны речи было выявлено, что после первой



инструкции никто из детей с дизартрией не справился с заданием. Все детям потребовалась повторная инструкция и наводящая помощь экспериментатора. После этого 8 детей справились с заданием, однако темп их деятельности был замедлен, у 5 детей отмечались недостаточные модуляции голоса по высоте. Один ребенок с заданием не справился. Восемь детей с нормативной речью выполнили задание самостоятельно с достаточными модуляциями голоса по высоте.

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента, можно сделать выводы:

1. У всех детей со стертой дизартрией есть нарушения звукопроизношения.
2. Преобладает верхнеключичный тип дыхания.
3. Недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха.
4. Снижен объем и сила выдоха.
5. Незначительно снижено восприятие темпа речи.
6. Трудности при воспроизведении ритма.
7. Недостаточные модуляции голоса по высоте.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

#### **Список литературы**

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – СПб. : АСТ, 2010. – 320 с.
2. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.

УДК 373.2.016:86'36-028.31-056.264

**А.Д. Ткаченко,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*sashatkachenki2@mail.ru*

Научный руководитель: **Д.Д. Гончарюк,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности и условия формирования грамматического строя речи у детей в онтогенезе.

**Ключевые слова:** грамматика, онтогенез.

Грамматика – это раздел языкознания, изучающий грамматический строй языка, закономерности построения осмысленных речевых высказываний. Она соединяет между собой словообразование, морфологию и синтаксис.

На сегодняшний день формирование грамматического строя речи является значимым условием для формирования полноценного речевого и психического развития, так как речь играет особую роль в развитии каждого человека.

Одним из важных достижением ребенка в дошкольном возрасте является освоение родного языка. Сенситивным периодом к усвоению речи является дошкольный возраст, но бывают случаи, когда необходимый уровень овладения родным языком не достигается к 5-7 годам, тогда у детей наблюдаются трудности в усвоении и понимании языка на более

поздних возрастных этапах. В период дошкольного возраста родителям ребенка необходимо обратить внимание на правильность формирования грамматического строя речи [3].

Формирование грамматического строя речи осуществляется только на основе определённого овладения уровнем когнитивного развития ребёнка. Для формирования грамматической стороны речи ребёнку необходимо усвоить сложную систему грамматических закономерностей, которая базируется на основе анализа речи окружающих, усвоения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [4].

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребёнка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова усложняют структуру предложения, и наоборот, использование определённых структур предложения в устной речи помогает закрепить и грамматические формы слов. Овладение грамматическим строем речи длится в течение всего дошкольного возраста и завершается к 5-7 годам.

Ребенок начинает овладевать грамматикой на основе познавательного развития, в ходе игровой, трудовой и в других видах детской деятельности.

А.Г. Арушанова утверждает, что формирование разных сторон речи у детей протекает несимметрично и неодновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты [2].

На первом этапе ребенок использует простые предложения, состоящие из одного слова. Активный словарь скудный, но ребенок использует невербальные средства общения (жесты, мимику). В процессе своего развития ребенок начинает объединять в одном высказывании сначала два, затем три слова, так в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Слова в высказываниях связаны только интонацией. Для имен существительных характерно употребление в именительном падеже единственного числа. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-ого лица единственного числа повелительного наклонения.

Второй этап характерен появлением новых слов, начинает устанавливаться связь между словами в предложении. К двум годам появляются прилагательные, чаще всего они употребляются в форме именительного падежа мужского рода. В речи ребенка начинают формироваться первые грамматические отношения между словами.

В речевой деятельности детей отмечается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, происходит усвоение изменения по лицам (кроме 2-ого лица множественного числа), а также отделение форм настоящего и прошедшего времени.

Заканчивается формирование личных местоимений. Для устной речи характерными становятся семантически простые предлоги: в, на, у, с, однако их употребление не всегда соответствует языковой норме.

Таким образом, ребенок к концу этого периода уже знаком со многими грамматическими формами, но в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

На третьем этапе происходит изучение морфологических категорий и форм. В этом возрасте происходит освоение диалогической формы речи с окружением ребенка.

На четвертом году жизни начинает формироваться словообразование и словосочинение. Начинают формироваться монологические высказывания.

Пятый год жизни характеризуется становлением произвольности в речи, формированием фонематического восприятия и осознанием простейших языковых закономерностей.

На протяжении шестого и седьмого года жизни происходит овладение способами грамматически правильного построения развернутых предложений, активного изучения сложного словосочетания при произвольном построении монолога. Кроме того, для данного

этапа характерно образование грамматически и фонетически правильной речи, анализа предложений. Уже в старшем дошкольном возрасте устанавливается связный диалог со сверстниками, развивается субъективность и инициативность в диалоге со взрослыми.

У дошкольников начинает усваиваться процесс согласования прилагательных с существительными в косвенных падежах, а также глагольное управление. Дети старшего дошкольного возраста овладевают всеми типами склонений существительных, начинают употреблять основные формы согласования слов, выделяют части предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, различают свойства предметов, начинают употреблять слова, обозначающие отвлеченные понятия.

Таким образом, к школьному возрасту ребенок уже должен овладеть всеми необходимыми основами системы практической грамматики на достаточно высоком уровне, что позволяет ему в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей и правил при изучении русского языка [5].

Для успешного овладения грамматическим строем речи необходимо создать благоприятную языковую среду. На ряду с этим стоит проводить обучение, направленное на усвоение ребенком трудных грамматических форм, формировать грамматические навыки в рамках речевого общения, а также использовать методику «Исправление ошибок», которую разработали А.М. Бордич и О.И. Соловьева [1, с. 182].

Положения методики можно сформулировать следующим образом:

- исправленная ошибка способствует тому, что ребенок начинает различать и контролировать правильность проговаривания;

- следует не повторять за ребенком неправильную форму слова, а подсказать ему правильный вариант;

- ошибка исправляется тактично и доброжелательно.

Таким образом, пути формирования грамматически правильной речи определяются на основе знания общих закономерностей становления речи, а также изучения грамматических навыков детей на разных возрастных этапах.

#### **Список литературы**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

3. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектолог. фак-тов. пед. высших учебных заведений. / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 620 с.

4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 154 с.

5. Лопухина, И. С. Логопедия / И. С. Лопухина. – М. : КОРОНА принт, 2004. – 480 с.

УДК 373.1

**Е.А. Федотова,**

студент 5 курса направления подготовки

«Педагогическое образование. Иностранный язык»,

Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск

*fedotovakat2016@yandex.ru*

Научный руководитель: **А.В. Дубаков,**

кандидат педагогических наук, доцент

#### **ВИДЫ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В статье осуществлен анализ видов проектов по иностранному языку. Автор обращает внимание на технологию творческого проекта, ее виды, способы реализации на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, проектная технология, творческий проект, виды проектов.

Современный социум отличается динамичностью и интенсивным развитием в различных сферах жизнедеятельности человека: в экономике, науке, культуре и искусстве. В связи с данным положением, требования к современным выпускникам школы возрастают всё больше. Одной из задач, которая стоит перед школой и учителем – это качественное преподавание и закрепление знаний, а также внедрение и использование эффективных методов и технологий, какой и является *проектная технология*.

Проектная технология (метод проектов) получил признание достаточно быстро. Сегодня исследователи и практики оперируют двумя обозначенными категориями, которые в смысловом отношении являются идентичными [1; 2].

Проектная технология интересна своей новизной и проблемностью. Именно в данном случае обучающиеся могут использовать различные способы демонстрации материала, проявить себя в новой деятельности, с которой они не сталкивались, самостоятельно решить познавательные задачи. Сегодня в теории и методике обучения иностранному языку выделяют различные виды проектов, которые используются на занятиях и во внеклассной работе [3]. Остановимся на их раскрытии.

*Исследовательские проекты.* Данный тип проекта требует хорошо продуманную систему проекта, четко сформулированные перед началом выполнения проекта цели, заинтересованность каждого участника, социальную значимость, продуманные методы экспериментальных и опытных работ, методы обработки результатов.

*Ролево-игровые проекты.* В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Каждый участник выбирает для себя определенную роль, обусловленную характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи, герои, имитирующие социальные и деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями.

*Практико-ориентированные проекты.* Подобный тип проектов отличает четко обозначенная с самого начала цель деятельности участников проекта, которая, в свою очередь, должна быть ориентирована на социальные интересы самих участников. Результатом работы могут быть газета, документ, видеofilm, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона и т.д. Проект подобного рода требует хорошо продуманную структуру, возможно, даже сценарий всей деятельности его участников, определяющий функции каждого, участие каждого в обработке и оформлении иноязычной информации.

*Творческие проекты.* Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и развивается, подчиняясь принятой самими учащимися схеме. Однако, прежде чем начать разработку такого проекта, следует заранее договориться о желаемых, планируемых результатах. Это могут быть сочинения, стенгазеты, видеofilm и т.д.

Современные методы обучения иностранному языку младших школьников должны затрагивать личность ребенка, вовлекать в учебный процесс все его чувства, эмоции, ощущения, делать школьника активным действующим лицом в учебном процессе, дать возможность детям активно взаимодействовать друг с другом, предусматривать все возможные формы работы в классе и др. По данной причине *технология творческого проекта* может быть продуктивной. В рамках исследования мы выделили следующие виды творческих проектов в обучении иностранному языку непосредственно на начальном этапе. К ним относятся:

1. *Проекты «Art and Craft».* Примером может служить изготовление именных значков по теме «Hello». Изготовление поздравительной открытки ко дню рождения (Making a birthday card), которую предлагается подписать и подарить другу или родственнику, у которого в ближайшее время день рождения.

2. *Квест-проект.* Примером данного творческого проекта, который можно провести среди обучающихся 3-х классов на уроке английского языка является квест «Welcome to England». Цель – познакомить младших школьников с базовыми культурными традициями Англии.

3. *Проект-экскурсия.* Например, заочная экскурсия с помощью сайтов, разработанных для совершения виртуальных экскурсий. Это один из самых простых способов организации заочной экскурсии в классе. Учителю необходимо подобрать несколько наиболее соотносимых с целью урока мест, которые учащимся было бы интересно посетить в рамках заочной экскурсии, и которые предоставляют возможность виртуального посещения.

4. *Проект-драматизация.* Уроки в виде драматизации приводят к развитию основных видов речевой деятельности, к формированию ассоциативного мышления, памяти, навыков общения, творческой инициативы. Творчество детей в театрально-игровой деятельности проявляется в трех направлениях: как творчество продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета); исполнительское (речевое, двигательное); оформительское (декорации, костюмы и т.д.) [4].

Использование драматизации приводит, как правило, к следующим результатам: 1) у детей повышается интерес к изучению иностранного языка, быстрее формируются речевые навыки и умения; 2) многие обучающиеся начинают активнее использовать иностранный язык в игровой (внеучебной) деятельности; 3) исчезают коммуникативный барьер, появляется уверенность в себе.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что в процессе организации проектной деятельности в начальной школе необходимо учитывать, что: 1) существуют возрастные и психологические особенности детей; 2) работа над проектами должна быть систематической и сбалансированной по количеству в рамках темы и типам в зависимости от доминирующей деятельности учащегося; 3) задания должны усложняться в зависимости от возраста; 4) целесообразно включение межкультурного компонента.

Работа над творческими проектами на начальном этапе обучения иностранному языку позволяет учащимся прийти в среднюю школу подготовленными к более серьезной работе над долгосрочными проектами. Кроме того, проектную деятельность действительно можно считать хорошей подготовкой к будущей профессиональной деятельности, т.к. будучи младшими школьниками, ребята уже имеют возможность почувствовать себя в роли менеджера, создателя рекламы, дизайнера.

#### **Список литературы**

1. Биболетова, М. З. Книга для учителя с поурочным планированием к учебнику англ. яз. для нач. шк. «Enjoy English» – 2 / М. З. Биболетова, О. А. Денисенко, Н. Н. Трубанева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Обнинск : Титул, 2004. – 64 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

4. Колесникова, О. А. Ролевые игры в обучении английскому языку / О. А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 14–16.

**Е.Р. Фисун**

магистрант 2 курса направления подготовки  
«Лингвистика. Лингводидактика и межкультурное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*ffisun-katja@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.Б. Некрутенко**  
кандидат педагогических наук, доцент

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности применения игровых технологий при обучении английскому языку младших школьников.

**Ключевые слова:** игровые технологии, возраст.

П.П. Блонский считал, что игра является ведущим средством обучения учащихся дошкольного и школьного возраста [1, с. 397].

Уже в древности философы понимали, каждому возрастному отрывку присущ свой уровень психологического, социального и физического развития. Возрастные особенности – это психологические и анатомо-физиологические качества, которые характерны для каждого определенного периода жизни.

Я.А. Коменский разработал и обосновал принцип природосообразности, согласно которому процесс воспитания и обучения должен соответствовать возрастным этапам развития.

Ребенка принято считать младшим школьником если ему от 6 до 11 лет. С началом обучения в школе начинается процесс усвоения новых знаний и умений, другими словами.

Опора на особенности возраста учащихся позволяет педагогам решить каким видом деятельности стоит занимать детей, подбирают такой распорядок дня, который будет наиболее благоприятным для приобретения знаний, подбирают материалы, формы и методы научно-воспитательной деятельности.

Согласно отечественной психологии, процесс формирования навыков и умений начинается сразу после рождения. Этот период принято называть периодом младенчества. С 2-х до 3-х лет развиваются наглядно-действенное мышление и возникновение речи.

Возраст 3-х – 4-х лет – младший возраст. На этом этапе ребенок выстраивает новый подход к окружающему миру. В это время возрастают физические возможности детей.

В возрасте 5-ти – 6-ти лет дети начинают понимать, что они старше других детей в детском саду. Возраст 6-ти – 7-ми лет – это период школьного возраста. В этот период возрастают возможности умственной деятельности.

Школьному возрасту присуща следующая периодизация: младший школьный возраст (6-10 лет); средний школьный возраст (10-15 лет); старший школьный возраст (15 лет - возраст окончания школы).

Учащиеся каждого возрастного периода будут иметь свои особенности психологического и не только развития [2, с. 78].

Специалисты считают, что младший школьный возраст достаточно стабилен как в психологическом, так и в физическом плане. На данном этапе происходит переход к словесно-логическому мышлению от конкретно-образного. Меняются свойства памяти, внимания и восприятия [2, с. 377].

На ранних этапах приобретения и запоминания новой информации дети заучивают просто заучивают ее. Далее ученики учатся находить решение проблем, прогнозировать

результаты своей деятельности, так же, как и определять цели и задачи выполняемой деятельности.

Преобладание механизмов долговременной памяти во время младшего школьного возраста способствует высокому уровню запоминаемости информации [3 с. 4].

Чтобы эффективно построить процесс обучения английскому языку нужно учитывать учебно-познавательную мотивацию учащихся, их стремление к познанию нового, желание к поиску информации.

Со временем ребенок учиться воспринимать более комплексные источники информации, объекты окружающего мира. Учащиеся 2-3-их классов уже без особых усилий могут сконцентрироваться на разных учебных материалах.

Все, что имеет яркую и необычную форму способно привлечь внимание обучающихся младшей школы, поэтому материал, который подается в таком формате, моментально находит отклик у детей.

Цель мотивации – подвести учеников к самоорганизации внимания осознанному правлению своей памятью.

Основные приемы запоминания: заучивание информации; воспроизведение изученного посредством произвольного выбора; группирование слов по смыслу; запоминание на основе наглядно-образного восприятия.

Когда ребенку исполняется 7-11 лет, он желает самоутвердиться в обществе старших. В следствие этого формируется самооценка, развивается чувство ответственности за результат учебной деятельности. Уроки, на которых ученики самостоятельно выполняют задания, дают больше результатов чем те, на которых каждый этап контролируется учителем.

Если рассматривать процесс развития ребенка с психофизиологической стороны, то видим следующее: вначале развивается правое полушарие, затем левое. Правое полушарие отвечает за развитие слухового восприятия и образного мышления. Левое полушарие отвечает за развитие логического мышления. В ходе совместной работы левого и правого полушария формируется целостное мышление, предполагающее анализ и синтез информации.

Подобный подход в обучении способствует созданию естественных условий формирования коммуникативной компетенции учеников, сохранение и укрепления психологической составляющей здоровья.

У младших школьников рефлексия итогов учебной деятельности заключается в оценке уровня овладения новым языковым материалом, их отношении к успехам и неудачам в ходе учебного процесса. Самооценка ребенка тесно связана с самосознанием, то есть с результатом познания окружающей действительности [4, с. 244].

Также к психолого-физиологическим особенностям развития ребенка данного возраста относят реакцию на внешний раздражитель. В младшем школьном возрасте детям свойствен эмоциональный отклик на все их окружающее. Для этого возраста характерна повышенное желание к имитированию иноязычной речи (диктор или учитель). Востребованность имитационного метода в этом возрасте связана с недостаточными навыками построения высказываний на неродном языке.

Хоть у детей с началом обучения и повышается работоспособность организма, что влечет за собой увеличения уровня обменных процессов и выработку большого количества энергии, это не оказывает влияния на темп развития мелких мышц пальцев рук. Как следствие, ученики не могут выполнять письменные задания в течении долгого времени [5, с. 160].

Автоматизация учебных действий предполагает многократное повторение языкового материала. Примером может послужить формирование вопросительной и отрицательной формы предложений, воспроизведение текстового материала для развития навыков просмотрового чтения.

Следующей важной особенностью психолого-физиологического развития выступает опережающее развитие устной диалогической речи, что обеспечивает формирование коммуникативной компетенции изучения при изучении иностранного языка.

Очень важную роль для запоминания материала в ходе изучения иностранного языка играет наглядно-образное восприятие.

Основной фактор, который должен учитывать преподаватель в своей работе – ориентирование на возраст учащихся и его особенности. Произвольность психологических процессов – основное новообразование данного периода.

#### Список литературы

1. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

2. Бордовская, Н. В. Педагогика. Учебник для вузов. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 304 с.

3. Ладенко, И. С. Игровое моделирование: теория и практика / И. С. Ладенко. – Новосибирск : Наука, 1987. – 153 с.

4. Куприянов, Б. В. Организация и методика проведения игр с подростками / Б. В. Куприянов, М. И. Рожков. – М. : Владос, 2000. – 214 с.

5. Лукьянова, Н. В. Игра – источник познавательной деятельности ребенка / Н. В. Лукьянова. – М : ИЯШ, 2001. – 47 с.

УДК 373.015.31:[908:172.15] - 029:9

**О.С. Фоменко,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Начальное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*petrovskaya.1@mail.ru*

Научный руководитель: **Б.А. Дьяченко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Данная статья посвящена роли исторического краеведения в системе патриотического воспитания младших школьников.

**Ключевые слова:** краеведение, историческое краеведение, патриотическое воспитание.

Формирование исторического краеведения в России относится к началу XVIII века. Первоначальные идеи о краеведении в России принадлежат М.В. Ломоносову. Ученый, работая над единым атласом России, разослал по всем губерниям специальную анкету, содержащую тридцать вопросов о природном богатстве страны, истории и жизни ее людей [1]. Историческое краеведение в современных условиях играет важную роль в воспитании патриотизма у младших школьников и является одним из ведущих его направлений. Историческое краеведение является разделом научного исторического исследования и практические действия историков-краеведов направлены на популяризацию знаний об исторических событиях родного края. С.О. Шмидт характеризовал краеведение как историческое исследование, которое возбуждает интерес и воспитывает уважение к истокам нашим, к родной земле. Его воздействие велико и на разум наш, и на душу, воспитывает патриотизм [3].



В научно-педагогической литературе подчеркивается, что патриотизм имеет прочные традиции в российском обществе, выявляется его консолидирующая роль в истории российской государственности и российского народа. В научных публикациях показано, что патриотизм рассматривается как одно из наиболее значимых человеческих качеств гражданина России, представления о патриотизме связаны с его эмоционально-чувственными характеристиками, такими как любовь к Родине и готовность встать на ее защиту. Особое значение придается также великодержавному контексту: Россия должна быть великой державой. Во многом это обусловлено тем, что патриотизм как любовь к Родине, наряду с державностью, органически вписывается в ментальную программу нормативного поведения в российском обществе [5].

Наше исследование показывает, что историческое краеведение является важным средством патриотического воспитания младших школьников и важность данного направления в работе учителя начальных классов определяется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, который ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир. В начальной школе используются следующие средства исторического краеведения для патриотического воспитания младших школьников: краеведческие уроки, уроки отечественной истории с элементами краеведения, факультативы, экскурсии, сопровождение индивидуальной исследовательской деятельности учащихся. Краеведческая работа осуществляется также на базе краеведческих кружков. Для демонстрации результатов самостоятельной исследовательской работы, младшими школьниками проводятся тематические презентации и исторические краеведческие проекты. Перечень форм учебных занятий дополняют конкурсы, викторины. Особую роль в трансляции историко-краеведческой информации играют школьные музеи, которые содействуют воспитанию учащихся, расширяет их кругозор, формирует практические навыки поисково-исследовательской работы» [7].

Главным направлением исторического краеведения в патриотическом воспитании младших школьников является стимулирование их активного участия в движениях и мероприятиях во имя процветания России. Патриотические поступки, патриотическая деятельность, многообразны, как многообразны факторы национальной идентификации и патриотизма. Здесь и защита семьи, которая сама по себе важнейший фундамент национальной идентичности, так как именно в семье закладывается ее прочная основа. Здесь и забота об окружающей среде и памятниках природы, истории и культуры. Здесь и изучение истории, культуры, искусства, традиций, и обычаев родной страны во всех их проявлениях. Историческое краеведение считается одним из источников обогащения учащихся знаниями об истории родного края посредством обучения любви к нему и формирования гражданской позиции воспитанника. Смысл краеведческой работы тяжело переоценить, поскольку она представляет возможность обучающимся приобщиться к общественно-важной деятельности, которая связана со сбором исторического материала в самых интересных для детей формах: экскурсиях, походах, играх и пр. Историко-краеведческий материал открывает учащимся взаимосвязи родного края с Россией, помогает понять неразрывную связь, целостность истории любого города, населенного пункта с историей нашего государства, ощутить причастность к ней каждой семьи и принять собственным долгом, честью быть преемником лучших обычаев родного края [4].

Таким образом, краеведение воспитывает любовь к своей земле, уважение к своему прошлому. Д.С Лихачев писал, что пусть дома, мимо которых мы ходим, пусть города и сёла, в которых мы живём, пусть даже завод, на котором мы работаем, или корабли, на которых мы плаваем, – будут для нас живыми, то есть имеющими прошлое! Жизнь – это неодномоментность существования. Будем знать историю – историю всего, что нас окружает в большом и малом масштабах. Это ведь четвёртое, очень важное измерение

мира. Но мы не только должны знать историю всего, что нас окружает, начиная с нашей семьи, продолжая селом или городом и кончая страной и миром, но и хранить эту историю, эту безмерную глубину окружающего» [6]. Изучение истории своей малой Родины, своей семьи, воспитывает у младших школьников причастность к истории своих предков. Заставляет задуматься о прошлом и настоящем через поиск, исследования, изучение традиций и обычаев родного края, познание своих корней, неразрывной связи с предшествующими поколениями, т. е. формирует те ценности, которые необходимы именно сегодня: патриотизм, духовность, национальное самосознание.

Важно отметить, что, анализируя значение исторического краеведения в патриотическом воспитании, следует понимать, что историко-краеведческий материал создает широкую возможность для различных форм и способов работы с младшими школьниками, а также для самостоятельной научно-поисковой деятельности обучающихся. Внедрение таких функциональных способов обучения содействует осуществлению их патриотического воспитания в согласовании с требованиями стандарта.

#### Список литературы.

1. Артоболевский, Б. Е. К истории краеведческих замыслов М.В. Ломоносова / Б. Е. Артоболевский // Краеведение. – Т. 3. – 1926. – 202 с.
2. Горшков, М. К. Российское общество как оно есть: (опыт социологической диагностики) / М. К. Горшков. – М. : Новый хронограф, 2011. – 672 с.
3. Гольшева, Л. Б. Музейная педагогика / Л. Б. Гольшева // Преподавание истории в школе. – 2003. - № 2. – С. 63–64.
4. Коршунков, В. А. Дорожная традиция России. Поверья, обычаи, обряды: учебник / В. А. Коршунков. - М. : Форум, 2015. - 240 с.
5. Лапин, Н. И. Расхождение и возможные синтезы в динамике терминальных и инструментальных ценностей россиян / Н. И. Лапин // Общая социология. - М., 2006. - С. 670–680.
6. Лихачев, Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачев. – СПб. : «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», 1999 – 189 с.
7. Лукиева, Е. Б. Историческое краеведение: Учебное пособие / Е. Б. Лукиева. – Томск :Томский политехн. ун-т, 2003. - 156 с.

УДК 373.2.016:81'34-028.31-056.264

**А.Р. Фролова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*frolovafrolova23@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

### **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематические нарушения, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи IV уровня.

Речь играет важную роль в жизни ребенка и взрослого человека, так как на ее основе развивается мышление, проходя этапы развития от конкретного до абстрактного, речь служит основным способом общения между людьми, развития всего интеллекта и эмоционально-волевой сферы. Поэтому, важно, чтобы дети как можно быстрее овладели родным языком, говорили выразительно и правильно. Сформированная речь есть одним из важных показателей готовности ребенка к школе, успешной базой в овладении чтением и письмом.

Уже у новорожденного ребенка отмечаются реакции на звуковые раздражения. В онтогенезе развитие и становление фонетико-фонематических процессов происходит постепенно. Ребенок овладевает звуками речи в определенной последовательности. Так, губные звуки формируются раньше, чем язычные, а взрывные – чем щелевые.

Ребенок начинает практиковаться в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, он постепенно учится отрабатывать структуру интонации в родном языке и формирует предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение слова.

Важнейшую роль в формировании правильного произношения играют способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, что зависит от определенного уровня развития фонематического слуха. Постепенно ребенок учится дифференцировать поступающие слуховые раздражители и для него становится возможным вычленение отдельных фонем [2, с. 45].

Как правило, недоразвитие функции фонетико-фонематической системы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи VI уровня может проявляться в нарушениях произношения нескольких звуков или групп звуков, отличающиеся большей стойкостью, чем мономорфные недифференцированности фонематического восприятия, неточности фонематических представлений, а также в несформированности фонематического анализа и синтеза. Фонетико-фонематические нарушения речи могут носить не только первичный, но и вторичный, производный характер. А значит, состояние фонетико-фонематического развития старших дошкольников напрямую влияет на формирование звукового анализа, синтеза и представлений, а в будущем и на овладения письмом и чтением.

Данные Л.С. Волковой и соавторов свидетельствуют, что не у всех детей с общим недоразвитием речи VI уровня отставание в формировании фонетико-фонематических функций выражается одинаково [3, с. 128].

В некоторых случаях дошкольники не могут расчленить слово на отдельные звуковые элементы. Дети или выделяют опорные согласные звуки, или воспринимают слова глобально. В других случаях дети различают звуки в слогах, вычленяют согласные из конца или гласных из начала. Так же у детей с легкостью справляются с простыми формами звукового анализа. Но параллельно с этим, им непосильны, например, выделение согласного из начала слова и других более сложных форм звукового анализа. Особенно отчетливо и ярко эти трудности видны, когда первые звуки слова, которое предлагают для анализа, различаются тонкими акустико-артикуляторными признаками [2, с. 119].

В менее ярко-выраженных случаях дети правильно и слышат, и выделяют звуки в словах в разных положениях. Затруднения появляются только тогда, когда для анализа предлагают слова с дефектно произносимыми звуками. Так как в данном случае характерны замены одного звука другим. Также детям тяжело подобрать картинки, включающие данный звук, в названии слов с заданным звуком и в самостоятельном придумывании слов на заданный звук [5, с. 53].

Во всех случаях недоразвитие звуковой стороны речи, недостаточная сформированность фонематических процессов и звукопроизношения препятствуют своевременному формированию предпосылок к спонтанному овладению практическими навыками анализа и синтеза звукового состава слова. Все выше перечисленное создает большие трудности при овладении письмом и чтением детьми. А несформированность

фонетико-фонематических процессов и механизмов фонетико-фонематических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия.

Подбирая методики для коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи IV уровня, логопед-дефектолог обязан учитывать закономерности процессов овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатываемой дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков. Затем, логопедическая работа начинается с уточнения артикуляции имеющихся у детей (сохранных) звуков: а, о, у, э, ы, м, м', н, н', п, п', т, к, к', х, х', ф, ф', в, в', л, й, б, д, г, г'.

Но нельзя считать, что процессы формирования данных звуков полностью окончены, ведь часто многие звуки произносятся детьми в речевом потоке смазано, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой (к-х, в-б, ф-в, п-б и т.д.) или являются заместителями каких-либо еще не появившихся в речи звуков (т- свистящие и шипящие, л-р и т.п.) [1, с. 117].

Затем логопед-дефектолог должен в определенной последовательности включить в коррекционную работу поставленные к этому времени звуки.

В процессе работы с логопедом в развитии звукопроизношения у детей воспитывается внимание к звуковой стороне речи. С помощью исправлений и обучению правильно произносить звуки, логопед учит не только вслушиваться в свою речь, уметь воспроизводить и различать отдельные компоненты речи, но и учит слышать собственную речь и исправлять свои ошибки [4, с. 58].

Вместе с упражнениями на закрепление поставленных звуков, логопед комплексно и постепенно вводит упражнения на разделение звуков по разным признакам, например, глухие и звонкие (ф-в, с-з, п-б, т-д, к-г, ш-ж); свистящие и шипящие (с-ш, з-ж), мягкие и твердые (с-с', з-з' и др.).

По данным Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения на различение звуков, что способствует спонтанному появлению в речи детей новых звуков и значительно облегчает 2-й этап работы над дифференциацией. Благодаря развившемуся слуховому контролю этот этап завершается значительно быстрее [5, с. 104].

Таким образом, фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. Стойкое исправление произношения может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия. Данные обстоятельства указывают на необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития речи у детей с общим недоразвитием речи IV уровня.

#### Список литературы

1. Борозинец, Н. М. Логопедия: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия: учебное пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, М. В. Колокольникова. – Ставрополь. : Изд-во «СКФУ», 2016. – 203 с.
2. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
3. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под редакцией Л.С. Волковой: В 5 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.
4. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника: мет. пособие с ил. / Т. Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург : Арго, 1997. – 79 с.
5. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина, – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.

**Д.А. Ходакова,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dashahodakowa@yandex.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

## **О КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня, подходы к коррекции данных нарушений.

**Ключевые слова:** лексико-грамматический строй речи, дети, общее недоразвитие речи, коррекция.

Речевая деятельность имеет большое значение для человека и общества, поскольку человек не может существовать без общения. Поэтому полноценное развитие дошкольников невозможно без развития правильной речи. Полноценное владение речью является важным показателем готовности ребенка к освоению школьной программе.

Многие исследователи занимались проблемами проведения коррекционной работы при общем недоразвитии речи у детей (ОНР) и анализом причин их возникновения. Среди них ведущими специалистами являются Р.И. Лалаева, О.С. Ушакова, Р.Е. Левина и др. [2; 3; 4].

Хотя многие исследователи изучают особенности развития речи в онтогенезе, проблема изучения лексико-грамматической системы языка у детей с ОНР остается недостаточно изученной.

Общее недоразвитие речи – это речевое расстройство, характеризующееся сочетанием нескольких речевых расстройств. Основными проявлениями ОНР являются: ограниченный лексический состав речи, нарушения процесса словообразования, трудности в усвоении грамматических норм языка [3, с. 84].

Трудности и постепенное усвоение грамматической системы объясняются особенностями старшего дошкольного возраста, закономерностями усвоения морфологической и синтаксической сторон языка, сложностью грамматической системы, особенно морфологии. Важность изучения грамматической системы обусловлена тем фактом, что сегодня большинство детей с ОНР имеет задержку речевого развития в части грамматического строя, которое отрицательно влияет не только на устную, но и на письменную речь. Практика показывает, что у детей с ОНР наблюдаются отклонения в понимании падежей, нарушается их правильное употребление в предложениях, страдает словоизменение и отмечается пропуск предлогов [2, с. 35].

Таким образом, изучение особенностей лексических и грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР IV уровня актуально сегодня и требует дальнейшего изучения.

При ОНР IV уровня формирование грамматической структуры языка сопряжено с определенными трудностями. Это связано с тем, что грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил, их грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические. Грамматические формы

словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии.

У детей с ОНР нарушается усвоение морфологических и синтаксических единиц. Эта группа детей испытывает трудности как с выбором грамматических средств выражения мыслей, так и с комбинированием мыслей [2, с. 80].

Нарушение синтаксической структуры предложения чаще проявляется в отсутствии членов предложения, которые чаще являются предикатами, в неестественном порядке слов, который обнаруживается даже при повторении предложений. Синтаксические нарушения проявляются как на глубоком, так и на поверхностном уровне.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса выражаются в сложности овладения семантическими (смысловыми) компонентами, в сложности организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне нарушения проявляются в нарушении грамматических связей между словами, в неверной последовательности слов в предложении

В основе синтаксических нарушений лежат трудности организации или объединения имеющихся в активном словаре слов в одну динамическую схему – предложение, трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду, т.е. дефекты симультанного синтеза (удержание в памяти всех элементов развернутой речевой структуры), проявляющиеся на языковом уровне.

Таким образом, особенность овладения лексико-грамматической структурой языка детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формальных компонентов языка, в искажении общей картины развития речи, отмечается нарушение овладения как лексико-грамматическим строем, так и грамматической структурой языка, наблюдаются как морфологические, так и синтаксические ошибки. Дети с ОНР испытывают трудности как с выбором грамматических средств выражения мыслей, так и с комбинированием мыслей [1, с. 87].

В логопедии разработаны специальные методы изучения и преодоления различных дефектов речи. Выбор и применение данного метода определяются характером речевого расстройства, содержанием, целями и задачами коррекционной логики, уровнем работы, возрастом, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и т.д. На каждом этапе логопедической работы эффективность овладения правильными языковыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов [3, с.73]. Выбор и применение данного метода определяются характером речевого расстройства, содержанием, целями и задачами коррекционной логики, рабочим процессом, возрастом, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и т.д.

Работа должна выполняться квалифицированным логопедом. Логопед не должен ограничивать словарный запас профессии данного профиля одним обобщающим понятием (профессии, мебель, посуда, птицы и т.д.) и тем более трактовать это понятие как предмет. Таким образом, лексическая изоляция исключается, и словарный запас ребенка может быть пополнен без ограничений, что естественным образом расширяет когнитивные рамки обучения.

Во время занятий логопед должен донести до каждого ребенка то, что он задумал и запланировал. Важным средством решения этой проблемы является тип обучения, который включает в себя:

- 1) ясность;
- 2) краткие инструкции;
- 3) краткость вопросов;
- 4) неторопливый темп;
- 5) эмоциональность речи;
- 6) акцентуация речи.

При определении темы логопедического занятия необходимо четко представлять, как распределяется внимание детей в группе. На каждом занятии полезно использовать индивидуальный наглядный материал. С его помощью нужно следить за усвоением детьми знаний и навыков, повышать активность дошкольников, более экономно использовать время занятий.

Таким образом, в ходе успешной, хорошо структурированной и длительной коррекционной работы можно устранить лексические и грамматические нарушения.

#### Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2007. – 470 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) // Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи у детей. Основы теории и практики логопедии : учебное пособие / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М. : Изд-во Альянс, 2013. – 367 с.
4. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

УДК [37.014.6 : 005.6] – 021.321

**А.А. Хропот,**  
магистрант 2 курса направление подготовки  
«Управление образовательными организациями»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*annaanatolevna28@yandex.ru*

Научный руководитель: **А.П. Кондратенко,**  
кандидат педагогических наук, доцент

### ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности управления профессиональным развитием педагогического коллектива образовательной организации.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, управление, компоненты управления.

Развитие современной образовательной организации требует эффективного, компетентного управления, которое будет обеспечивать ее постепенный рост, а также удовлетворение потребностей всех участников учебно-воспитательного процесса – педагогов, обучающихся, родителей.

Педагогический коллектив образовательной организации развивается и функционирует в достаточно трудных условиях, что связано с высоким уровнем требований к педагогической деятельности и, непосредственно, к самим педагогам. Педагогический коллектив находится в постоянном развитии и взаимодействии его членов между собой, предполагающем совместные усилия для достижения продуктивного результата педагогической деятельности.

Рассматривая особенности управления профессиональным развитием педагогического коллектива образовательной организации, Ж.Ю. Дербышева делает акцент на взаимосвязи качества образования и профессионального развития членов

педагогического коллектива и выделяет следующие аспекты управления профессиональным развитием:

– психологический – повышение уровня развития познавательных процессов и степень проявления психических новообразований членов педагогического коллектива;

– педагогический – обеспечение успешности и результативности профессиональной деятельности;

– социальный – повышение степени удовлетворенности индивидуального и общественного потребителя результатами деятельности;

– комплексный – установление оптимального соотношения результатов деятельности членов педагогического коллектива с заданными целями и задачами образовательной деятельности школы [2, с. 262].

По мнению ученых, управление профессиональным развитием педагогического коллектива предполагает построение внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации его членов. Это означает, что профессиональное развитие должно основываться на активной позиции самих педагогов, на их интенсивной практико-ориентированной деятельности, а завершаться конкретным результатом (продуктом). При этом продукт оценивается с точки зрения сформированных компетентностей и результативности в реальной образовательной практике.

Рассматривая проблему управления профессиональным развитием педагогического коллектива образовательной организации, ученые акцентируют внимание на том, что само профессиональное развитие педагогического коллектива должно рассматриваться как процесс формирования нового педагогического мышления, вхождения каждого педагога в профессиональную инновационную среду, овладение новыми стандартами, ориентирами и ценностями профессионального сообщества с учетом перспективы индивидуального роста. По мнению Г.М. Ахметзяновой, профессиональное развитие педагогического коллектива связано с такими характеристиками, как саморазвитие, самосовершенствование, самореализация [1, с. 20].

Важным аспектом профессионального развития педагогического коллектива является наличие мотивационного механизма, который обеспечивает процесс профессионального развития коллектива в системе научно-методической работы общеобразовательной организации на основе стимулирования мотивации субъектов управленческой деятельности научно-методической работы [3, с. 52].

Использование мотивационного механизма должно быть направлено на формирование у сотрудников чувства уверенности в успехе профессиональной деятельности, подготовку субъектов управления к созданию индивидуального стиля образовательной организации, направленного на развитие организационной культуры и укрепление связей социального партнерства.

Управление профессиональным развитием педагогического коллектива рассматривается через согласованность действий всех субъектов управления и самоуправления: руководителя образовательного учреждения, его заместителей, руководителя методического объединения, психолога, учителей.

Если учесть степень и значимость влияния каждого из них на профессиональное развитие педагогического коллектива, то иерархическую структуру субъектов управления, которые одновременно являются представителями соответствующих организационных структур образовательной организации, можно представить следующим образом: руководитель образовательной организации – педагогический совет; заместитель директора по учебно-методической работе – учебно-методический совет; заведующий учебно-методическим объединением образовательной организации – учебно-методическое объединение; психолог образовательной организации – социально-психологическая служба; члены педагогического коллектива – творческие группы.

Анализ научной литературы позволили выделить следующие функции управления педагогическим коллективом [1; 2]:



– профессионально-образовательную – помощь в повышении уровня общенаучной, профессиональной и методической подготовки педагогов, усовершенствование их умений и навыков профессиональной деятельности;

– диагностическую – диагностирование и мониторинг личностных качеств и способностей членов педагогического коллектива, изучение результатов профессиональной деятельности;

– оценочно-прогностическую – диагностика имеющегося уровня профессиональной компетентности и прогнозирование направлений развития;

– аналитическую – анализ инструктивных документов по особенностям преподавания учебных предметов, анализ школьной документации, которая характеризует профессиональную деятельность педагогов;

– организационно-координационную – обеспечение условий для профессионального развития коллектива и влияния на него внешних и внутренних факторов;

– контролирующую – получение информации о количественных и качественных изменениях в профессиональной компетентности членов педагогического коллектива, осуществление контроля за состоянием его профессионального развития.

Система управления педагогическим коллективом должна иметь опережающий характер, целенаправленный и систематический, индивидуальную траекторию движения каждого отдельного педагога, а также меру личной ответственности и инициативы.

Таким образом, система управления профессиональным развитием педагогического коллектива образовательной организации включает такие основные компоненты, как психологический, педагогический, социальный и комплексный. При этом, профессиональное развитие должно основываться на активной позиции самих педагогов, на их интенсивной практико-ориентированной деятельности. Ведущую роль в профессиональном развитии педагогического коллектива играет руководство образовательной организации. Управление профессиональным развитием педагогического коллектива выступает через согласованность действий всех субъектов управления и самоуправления: директора школы, заместителя директора, руководителя методического объединения, психолога, учителей.

### **Список литературы**

1. Ахметзянова, Г. М. Управление профессиональным развитием педагогического коллектива школы / Г. М. Ахметзянова // Школьные технологии. – 2020. – № 3. – С. 19–25.

2. Дербышева, Ж. Ю. Мониторинг профессионального развития педагогического коллектива: исторический аспект / Ж. Ю. Дербышева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 260–264.

3. Дзарасова, Д. З. Развитие педагогического коллектива в образовательной организации / Д. З. Дзарасова, Ф. Т. Османова // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект. – 2019. – С. 51–55.

**В.Е. Цыплугина,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*galaxy\_nika@mail.ru*

Научный руководитель: **Ю.В. Полупан,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности пространственной ориентации у старших дошкольников с задержкой психического развития. Раскрыта последовательность и этапность данного процесса в онтогенезе.

**Ключевые слова:** пространственная ориентация, старшие дошкольники, задержка психического развития (ЗПР).

Пространственная ориентировка – это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы. Ориентировка в пространстве играет важную роль для всех сторон человеческой деятельности, в том числе охватывая многие стороны взаимодействия с окружением, действительностью, и является важным свойством психики человека. Малыш с ранних лет сталкивается с необходимостью ориентироваться в пространстве. Задачей взрослых является помочь ребёнку усвоить самые простые представления о пространстве и направлениях: слева, справа, вверху, внизу, в центре, над, под, между, по часовой стрелке, против часовой стрелки, в одну и ту же сторону, в противоположную и т.д. [5].

После формирования вертикального положения тела ребёнка и его собственного перемещения (ходьбы) существенно расширяется практическое освоение пространство. Когда ребёнок передвигается самостоятельно, он осваивает расстояние между объектами, возможно даже совершает попытки, которые напоминают измерение расстояния. Например, он держится за спинку кровати одной рукой, а другой тянется к дивану, до которого желает добраться, и, будто бы нащупав самое короткое расстояние, отрывается от кровати и двигается вперёд, опираясь на сидение дивана. С освоением ходьбы появляются новые ощущения преодоления расстояния, такие как ощущение равновесия, замедление или ускорение движений, сочетаемые со зрительными ощущениями.

Подобное практическое исследование функционально видоизменяет всё строение его ориентировки в пространстве. Наступает новый период в формировании восприятия пространства, пространственных признаков и взаимосвязей объектов окружающего мира.

Сохранение опыта о практике освоения пространства позволяет постепенно овладеть и речью, которая обобщает этот опыт. Отдельные аспекты ориентировки в пространстве нуждаются в умении использовать какую-либо систему пространственной ориентировки счета. Во время раннего детства малыш ориентируется в пространстве отталкиваясь от схемы собственного тела [1].

Пространственное восприятие является одной из самых важных функций психической деятельности ребенка, а также является одним из основных для развития чтения, письма, математики, изобразительного искусства и всей жизнедеятельности человека в целом. Очень важно вовремя установить способность ребенка воспринимать объекты по их признакам, например, по цвету, форме, величине, расположению и т.д. К семи годам у ребенка должны быть сформированы три формы представлений о

пространстве: пространственные свойства объектов (форма, величина); пространственные связи между предметами (справа, слева, сверху, снизу, над, под, между, около, и т.д.), направления в пространстве (налево, направо, вперед, назад, вверх, вниз) [2].

Если выявлены отклонения или отставание в развитии пространственного представления, то необходимо внести коррекционные и целевые занятия в процессе руководства преподавателя. Старшие дошкольники с задержкой психического развития, у которых несформированность пространственных представлений очень заметна уже в этом возрасте, сталкиваются с риском школьной неуспеваемости. Соответственно, появляется необходимость проведения ранней коррекции недоразвития функций пространственного ориентирования, которая будет являться ведением успеваемости в школьном обучении. Коррекционная работа по формированию пространственных представлений охватывает в себе задания на определение формы, размера, расположения и передвижения объектов относительно друг друга, относительно собственного тела и окружающих предметов.

Формирование пространственных представлений – это достаточно долгий и сложный процесс, который начинается ещё в детстве. Он продолжается в дошкольном возрасте, а после улучшается во время школьного обучения. Несформированность этого серьёзного процесса влияет на интеллектуальный уровень развития ребенка и во время обучения в школе может проявляться в виде нарушения чтения, письма и счета [4].

У детей с ЗПР могут страдать различные звенья, которые входят в работу пространственного восприятия: предметно-пространственная ориентировка, ощущения, подкрепляемые рецепторами, вербализация пространственных составляющих, пространственная организация и контроль движений.

Пространственная ориентация производится достаточно продолжительно из-за практических действий, поэтому появляются проблемы во время пространственного синтеза и анализа ситуации. Сами дошкольники не могут анализировать изменения в пространстве, не могут видоизменять пространство, а также сталкиваются с трудностями во время переноса навыков ориентации на ситуацию объекта. Их пространственные представления разделены, нестабильны и недостаточно обобщены [3].

Полноценное диагностирование детей с ЗПР в обязательном порядке включает в себя беседу, тесты на память, восприятие, способность к анализу полученной информации, а также проводится оценка уровня развития эмоционально-волевой сферы и способности к межличностному общению. Диагноз «ЗПР» всегда ставится только в специальных учреждениях психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) после полного обследования всех функций ребёнка.

Одними из начальных принципов коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР являются принцип динамического исследования (о зонах актуального и ближайшего развития согласно концепции Л.С. Выготского) и принцип единства диагностики и коррекции. Группы дошкольников с ЗПР можно назвать диагностико-коррекционными [1]. Свои задачи на первом году обучения они воплощают в течение четырех недель диагностики, а после на протяжении первых трех недель учебного года. Помимо этого, периодической диагностике, которая связана с оценением обучаемости детей и динамикой их развития, отданы две недели в январе, а итоговой проверке группы, устанавливающей результативность освоения группой программы коррекционной работы, обучения и воспитания, отдаётся две недели в мае.

Опираясь на анализ результатов обследования и учитывая программные требования, учителя-дефектологи выполняют планирование работы, а также составляют рабочие программы. Помимо этого, они сотрудничают со специалистами консилиума образовательной организации и обмениваются информацией, совещаются при определении образовательного направления и составлении индивидуальной образовательной программы, когда ребенок с ЗПР посещает общеразвивающую группу [2].

Таким образом, проведение ранней коррекции недоразвития пространственных функций необходимо, так как из-за несформированности пространственных представлений

дети с ЗПР попадают в группу риска неуспеваемости, и необходимые для обучения в школе навыки развиваются медленно или не развиваются вовсе.

#### Список литературы

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2000. – 273 с.
2. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учебное пособие для студентов факультетов психологии / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2003. – 365 с.
3. Крушельницкая, О. И. Вправо – влево, вверх – вниз. Развитие пространственного восприятия у детей 6-7 лет / О. И. Крушельницкая, А. Н. Третьякова. – М. : Творческий центр «Сфера», 2004. – 346 с.
4. Лубовский, В. И. Задержка психического развития / В. И. Лубовский // Специальная психология. – 2003. – № 4. – 63 с.
5. Мусейбова, Т. А. Формирование некоторых пространственных ориентировок. Дошкольное воспитание / Т. А. Мусейбова. – М. : Сфера, 1987. – 132 с.

УДК 373.2.016:811'373.421'373.422-056.264

**Е.В. Чмелёва,**  
магистрант 1 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*evchmeleva@mail.ru*

Научный руководитель: **Т.А. Рычкова,**  
кандидат медицинских наук, доцент

### ОСОБЕННОСТИ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СИНОНИМАМИ И АНТОНИМАМИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности и важность обогащения лексического запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня синонимами и антонимами.

**Ключевые слова:** лексика, антонимы и синонимы, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатый словарный запас ребенка – это признак высокоразвитой речи. Расширение словарного запаса необходимое условие для развития коммуникативных умений детей [3, с. 82].

Хорошо развитая речь – является важным условием полноценного и всестороннего развития детей. Ребенок легко высказывает свои мысли, если его словарный запас богатый, а речь правильная. В этом случае возможности ребенка в познании окружающей действительности практически безграничны, общение со сверстниками и взрослыми содержательное и полноценное, его психическое развитие гармоничное. Современная образовательная система предъявляет к детям высокие требования, одно из которых – достаточный уровень оперирования языковыми единицами. Наиболее благоприятный для формирования данных умений, является дошкольный период детства.

Развития содержательной стороны мышления неразрывно связано с овладением словарем, объем которого во многом решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий.

В последние годы стремительно возрастает количество дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором нарушается развитие всех сторон речи, в том числе отмечаются проблемы в формировании словаря. Общеизвестно, что совершенствование речевого общения без расширения лексического запаса ребенка невозможно. Вопросы формирования импрессивного и экспрессивного словаря у детей дошкольного возраста отражены в работах Р.Е. Левиной, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. [1, с. 14].

Особое место в лексической системе занимают синонимы и антонимы, употребление которых помогает раскрыть многообразие явлений, предметов, их качеств, придают точность и яркость речи.

Свободное владение словом и понимание тонкостей его значения являются необходимыми условиями для освоения всех сторон речи. Поэтому в работу по обогащению словаря детей важно включать и такие задачи, как ознакомление с синонимами и антонимами и обучение использованию лексических средств родного языка.

Раскрытие смыслового богатства синонимов и антонимов помимо количественного увеличения словарного запаса, способствует качественному преобразованию словаря за счет углубления понимания смысла уже известных слов и их противопоставления по смыслу [2, с. 27].

Богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимией и антонимией. Понятия о предметах, действиях, признаках имеют множество вариантов и оттенков. Чем больше в словаре синонимов, тем богаче, выразительнее возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Антонимы не только обогащают словарный запас и речь ребенка в целом, но и способствуют развитию логического мышления, образной памяти, концентрации внимания при их подборе. Следует констатировать, что дети старшего дошкольного возраста слабо владеют синонимической и антонимической лексическими системами, вследствие чего не разнообразят свою речь словами-синонимами и антонимами.

Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над словом уточняет представление ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность.

По А.Н. Гвоздеву, выделяют три периода в становлении коммуникативной функции слова.

В первом периоде главным компонентом ситуации выступает предмет.

Во втором периоде главным компонентом ситуации становится взрослый. Ребенок переводит взгляд с предмета на взрослого и останавливается на последнем. Дети стремятся обратить внимание взрослого на свои попытки достать предмет.

В третьем периоде центр ситуации переносится на слово. Ребенок смотрит на взрослого, присматривается к артикуляциям. У ребенка появляются первые очертания произносительного образа, и ребенок произносит требуемое слово – название предмета [3, с. 64].

Дошкольники в большинстве случаев правильно подбирают синонимы антонимы к хорошо знакомым словам, допуская при этом единичные ошибки.

Дети часто называют несколько синонимов на 1 слово-стимул (боец – солдат, воин; верный – правильный, хороший), что свидетельствует о начале усвоения многозначности слова.

На основе психолингвистического подхода был проведен сравнительный качественный анализ нарушений лексики и динамики её формирования у дошкольников 5-7 лет с речевыми нарушениями. Выявлено, что у детей с ОНР имеются нарушения как семантических, так и формально-знаковых операций с преобладанием нарушений семантического аспекта лексики. Особенно это затрагивает организацию семантических полей, структуры значения слова, процессы антонимии и синонимии. У дошкольников с ОНР лексика как система многомерных связей не сформирована. Для этих детей характерна ограниченность словарного запаса, расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. Ассоциации у детей с речевой патологией носят немотивированный характер. Наиболее трудным звеном формирования семантических полей у детей с нарушениями речи является выделение ядра семантического поля и его структурная организация. Малый объём семантического поля проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. При этом в парадигматических ассоциациях у детей с речевой патологией преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые встречаются редко. У детей с нормальным речевым развитием отношения противопоставления к 7 годам составляют более половины всех парадигматических ассоциаций, кроме того, латентный период реакции на слово-стимул у детей с речевыми нарушениями гораздо длиннее, чем в норме [1, с. 16].

В работах известных логопедов отмечаются такие лексические особенности при общем недоразвитии речи III уровня: расхождение в объёме активного и пассивного словаря. Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи их смешивают. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыряться. Они не знают названий оттенков цветов: «розовый», «серый», «голубой». В их словаре мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы (характеризуя величину предмета, используют только понятие: «большой – маленький», которыми заменяют слова: «длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий»). Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Таким образом, ограниченность словаря синонимов и антонимов делают речь детей бедной и стереотипной.

#### **Список литературы**

1. Богатырева, А. В. Формирование словаря антонимов и синонимов у детей / А. В. Богатырева, М. А. Косткина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 3 (20). – С. 14–16.
2. Вологодина, С. С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР / С. С. Вологодина // Специальное образование. – 2016. – Т. 2. – № 12. – С. 27–30.
3. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во «Сарат. ун-та», 2011. – 109 с.

**Д.В. Чуб,**  
студент 4 курса направления подготовки  
«Психология» (профиль «Практическая психология»),  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*lisamuc67@gmail.com*

Научный руководитель: **А.В. Семенихина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СО СКЛОННОСТЬЮ К АУТОАГРЕССИИ У СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен проявления аутоагрессии, ее особенности проявления у студентов.

**Ключевые слова:** аутоагрессия, самоповреждающее поведение, самоповреждение, юношеский возраст.

В условиях обострения военно-политического конфликта на территории Украины происходит изменение психологического состояния населения, переживающего это, а также это отображается на еще несформированной психике детей. На судьбу жителей Донбасского края выпало немало тягот, и им еще долго нужно будет адаптироваться к неблагоприятным условиям проживания.

Изучая взаимосвязь личностных особенностей со склонностью к аутоагрессии у студентов Луганской Народной Республики, мы сможем оценить психологическое состояние и уровень аутоагрессии той части населения, которая проживала подростковый этап взросления на фоне влияния военных действий и продолжает переживать его уже в юношеские годы.

Понятие «аутоагрессия» имеет латинское происхождение и переводится как «нападение на самого себя». Этот тип поведения также можно называть саморазрушением, обращением против самого себя.

Аутоагрессивное поведение включает в себя разнообразные способы осознанного и неосознанного причинения вреда личности самой себе.

Среди схожих по значению понятий, также выделяют следующие. «Самоповреждение» – это непосредственно повреждение собственного тела. «Самоповреждающее поведение» – это вид неосознаваемого поведения, при котором осуществляется не прямой вред здоровью. Примерами такого поведения могут быть: kleptomания, сексуальная расторможенность, передание и злоупотребление алкоголем/наркотиками.

При изучении работ А. Фрейд мы делаем вывод о связи аутоагрессии и аутоэротизма. Она пишет следующее по этому поводу: «В этом явлении есть нечто общее с аутоэротическими проявлениями, а именно ритм, который может привести к кульминационному моменту, хотя в случае со "стучанием головой" это момент саморазрушительный» [7].

В работах Э. Эриксона особое внимание уделяется «кризису идентичности», как фактору риска суицидального поведения. То есть на суицидальное поведение в юношеские годы могут влиять: стресс от выбора места получения образования (вуза), выбора профессии, членства в группе сверстников, употребления алкоголя и/или наркотиков [9].

По мнению В.А. Тихоненко, юношеский возраст наиболее чувствителен к суицидальному поведению, поскольку в этом возрасте происходит формирование смыслов жизни, их оценка и переоценка [5; 6].

К. Хорни в своих работах выделяет мотивационную основу аутоагрессивного поведения, в виде:

- прямой защиты: личность посредством самокритики избегает обвинений, а ставя себя в унижительное положение – избегает соперничества;
- достижения желаемого: терзание и беспомощность для него – действенные средства получения любви, помощи и контроля;
- завуалированного обвинения других людей [8].

Из работ В.Т. Кондрашенко мы делаем вывод, что большинство аутоагрессивных действий в подростковом и юношеском возрасте, микро-социально обусловлены. И несут в себе мотивационную основу в виде восстановления нарушенных социальных связей с окружающими, а не направлены на самоуничтожение [3].

В своих работах В.Ф. Войцех, Е.А. Бобров пишут о «семантически закрепленной осознанной или неосознанной установке на аутоагрессию». Иными словами, в юношеском возрасте легко возникают стереотипные реакции, именуемые «клише». Однажды положительно закрепленное сомповреждающее поведение переходит в зафиксированную социально обусловленную стратегию стереотипного поведения [1].

А.А. Реан в своем исследовании агрессии пришел к выводу, что аутоагрессия является не просто изолированной личностной чертой, но она является сложным комплексом личностных черт, функционирующим на разных уровнях [4].

В своих исследованиях А.Г. Ефремов выявил ряд характерных проявлений у аутоагрессоров юношеского возраста.

1. Преобладание стратегии избегания над стратегиями разрешения проблем и поиска социальной поддержки; несбалансированность функционирования когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов; неразвитость когнитивно-оценочных механизмов; дефицит социальных навыков разрешения проблем; интенсивное использование несвойственных возрасту стратегий.

2. Преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха; отсутствие готовности к активному противостоянию среде; негативное отношение к проблеме и оценка ее как угрожающей; псевдокомпенсаторный, защитный характер поведенческой активности; низкий функциональный уровень копинг-поведения.

3. Направленность копинг-поведения не на стрессор как на причину негативного влияния, а на психоэмоциональное напряжение с целью его редукции.

4 Низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов (негативная слабо сформированная Я-концепция; низкий уровень восприятия социальной поддержки, эмпатии, экстернальный локус контроля) [2].

Таким образом, мы видим, что в юношеском возрасте на развитие аутоагрессивного (саморазрушающего) поведения влияют такие личностные особенности, как стратегия избегания; дисбаланс когнитивных, поведенческих и эмоциональных компонентов личности; дефицит социальных навыков разрешения проблем; негативное отношение к проблеме и оценка ее как угрожающей; защитный характер поведенческой активности; низкий функциональный уровень копинг-поведения; негативная слабо сформированная Я-концепция; низкий уровень восприятия социальной поддержки, эмпатии и экстернальный локус контроля.

### Список литературы

1. Войцех, В. Ф. Варианты нарушений адаптации у студентов / В. Ф. Войцех, Е. А. Бобров // Проблемы организационной и социальной психиатрии. – М. : Издательский дом «Медпрактика-М», 2000. – 313 с.
2. Ефремов, А. Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / А. Г. Ефремов; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2006. – 23 с.
3. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков / В. Т. Кондрашенко. – Мн.. : Беларусь, 1998. – 207 с.



4. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности: монография / А. А. Реан. – СПб. : Наука, 1996. – С. 47–52.
5. Тихоненко, В. А. Жизненный смысл выбора смерти / В. А. Тихоненко // Человек. – 1992. – № 6. – С. 49–56.
6. Тихоненко, В. А. Классификация суицидальных проявлений / В. А. Тихоненко // Актуальные проблемы суицидологии. Труды Московского НИИ психиатрии. – 1978. – Т. 82. – С. 59–73.
7. Фрейд, А. Детский психоанализ / А. Фрейд. – СПб. : Питер, 2003. – 477 с.
8. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни, пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М. : Канон-РООИ, 2012. – 288 с.
9. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1997. – 592 с.

УДК 378.136: 372.147: 144

**Л.А. Чубатова,**  
студент 4 курса направления подготовки  
44.03.01 «Педагогическое образование»,  
профиль подготовки «Музыкальное образование»  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*chubatoval@mail.ru*

Научный руководитель: **Н.Н Самохина,**  
доктор педагогических наук, профессор

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Аннотация.** В статье выявлены особенности формирования музыкально-эстетической культуры учащихся-подростков общеобразовательной организации.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическая культура личности, формирование музыкально-эстетической культуры подростка, психолого-педагогические особенности.

Проблема формирования музыкально-эстетической культуры (далее МЭК) школьников-подростков – одна из наиболее актуальных в современной музыкальной педагогике. Как свидетельствуют исследователи, задача современного образования заключается не только в передаче базовых знаний по точным и гуманитарным дисциплинам, но и в развитии разносторонней творческой личности, способной ценить и понимать «прекрасное». В связи с этим, формирование музыкально-эстетической культуры обучающихся – одна из ключевых задач современного образования.

Проблема формирования МЭК обучающихся определяет поле научных интересов таких исследователей, как: Л.Н. Дорогова, Д.Б. Кабалевский, Л.П. Печко, А.А. Радугин, О.А. Старовойтова, Р.А. Тельчарова, А.П. Терещенко и др. В данных исследованиях акцентировано внимание на особенностях развития МЭК у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Меньше внимания уделено учащимся-подросткам, что и определило цель данной публикации – выявить особенности формирования МЭК у школьников-подростков.

Музыкально-эстетическая культура – сложное понятие, интегрирующее социально-художественный опыт личности, обуславливающий удовлетворение высоких духовных потребностей и формируемый, прежде всего, под непосредственным воздействием музыки. В данной работе музыкально-эстетическую культуру личности будем понимать как совокупность качеств музыкально-эстетического сознания и музыкально-эстетической

деятельности личности, раскрывающих меру освоения ею духовных ценностей общества. В этом контексте эстетическое восприятие и понимание музыки рассматриваются как необходимый компонент в процессе формирования музыкально-эстетической культуры личности школьников-подростков.

В определении структурных компонентов МЭК школьников-подростков будем ориентироваться на классификацию, разработанную И.Ю. Павловой. В качестве составляющих исследуемого феномена автор выделяет:

- а) музыкально-эстетические потребности;
- б) музыкально-эстетические знания, умения и навыки;
- в) эстетическое восприятие и понимание музыки;
- г) музыкально-эстетические оценочные представления и суждения;
- д) музыкально-эстетический вкус;
- е) музыкально-эстетическая деятельность [1, с. 18].

Представим краткую характеристику каждого из компонентов. Музыкально-эстетические потребности – это потребности в эстетическом наслаждении, переживании, создании определённого настроения средствами соответствующей музыки. У творческих людей к этому добавляются потребности в самовыражении средствами музыки, потребность признания.

Эстетическое восприятие и понимание музыки подразумевает объём, качество, системность художественно-эстетических и музыкальных знаний практического и теоретического характера как основу формирования эстетического отношения к явлениям музыкального искусства. В связи с этим можно говорить о потребности в приобретении музыкально-эстетических знаний, умений, навыков в области музыкального искусства с целью образования, саморазвития, самооценки, самореализации.

Приобретённый необходимый объём знаний позволяет давать оценочные представления, которые проявляются в музыкально-эстетических взглядах, убеждениях и выражаются в суждениях личности. Способность дать эстетическую оценку произведению характеризует достаточно высокий уровень развития личности в плане восприятия музыки и может служить одним из показателей музыкальной культуры. Также способность человека адекватно воспринимать и оценивать произведения искусства, наслаждаться красотой музыки, переживать её содержание, уметь оценивать образцы музыкального искусства, выбирать, отдавать предпочтение самому ценному, свидетельствует о его музыкально-эстетическом вкусе.

Поскольку музыка играет важную роль в эстетическом развитии человека, исследователи утверждают, что музыкальное искусство может выступать эффективным средством в воспитании подрастающего поколения, которое особенно остро нуждается в правильном и надёжном наставлении и руководстве. В связи с этим при определении роли музыкального искусства в эстетическом воспитании подростка выявляются (согласно ФГОС) основные задачи по формированию их музыкально-эстетической культуры: развитие художественного вкуса, общей культуры как части всей духовной культуры обучающихся, системы ценностей, эмоционального интеллекта [2].

Успешное решение поставленных задач зависит от содержания музыкального воспитания: качества используемого репертуара, методов и приёмов обучения, форм организации музыкальной деятельности, применяемых в работе с обучающимися.

Формирование МЭК подростков обусловлено их возрастными особенностями. Учащиеся старших классов отличаются повышенной эмоциональностью, неуравновешенностью, несдержанностью, частыми переменами настроения. Они могут бурно проявлять свои эстетические чувства, причём как в отношении прекрасного, так и безобразного, и эти обстоятельства актуализируют необходимость формирования МЭК обучающихся-подростков. Данный возраст представляет идеальную возможность приобщения формирующейся личности к ценностям отечественной и мировой культуры, и в целом к процессу художественного освоения мира.

В психологии подростковый период называют переходным, трудным, критическим возрастом. На данном этапе взросления происходят не только физические, гормональные, но и такие серьёзные психологические изменения во всём организме, как:

- переход на новый уровень самосознания, проявляющийся, главным образом, в стремлении познать самого себя как личность;

- резкое ухудшение поведения, проявление упрямства, драчливости, противопоставление себя учителям и взрослым; протестное поведение по отношению к взрослым, стремление освободиться из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых (реакция эмансипации) [3, с. 135];

- желание быть «как все» (а «все» – это исключительно «свои») распространяется и на музыкальные, вкусы, пристрастия.

Данные психологические особенности, свойственные подростковому возрасту, определяют и особенности формирования их музыкально-эстетической культуры.

Таким образом, исследовав особенности формирования музыкально-эстетической культуры у школьников-подростков, мы пришли к заключению о том, что формирование у обучающихся-подростков МЭК обусловлено, прежде всего, их возрастными особенностями. В связи с этим особенность формирования музыкально-эстетической культуры подростков заключается в специфике их личностного формирования – возраста самоопределения, становления характера, постепенной и активной, развивающейся в сторону зрелости, психологической и физиологической эволюции.

#### Список литературы

1. Павлова, И. Ю. Формирование музыкально-эстетической культуры студентов педвуза на основе использования национального музыкального фольклора / И. Ю. Павлова. – Казань : Сфера, 2001. – 239 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.02.2023.

3. Хилько, М. Е. Возрастная психология / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Высшее образование, – 2008. – 135 с.

УДК 343.2.091.31-043.84

**Д.Ю. Шаповалова,**

магистрант 2 курса направления подготовки  
44.04.01 – «Педагогическое образование».

Магистерская программа «Дошкольное образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*moiseenkodarya1@mail.ru*

Научный руководитель: **А.А. Шматченко,**  
кандидат педагогических наук

### **МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье практические требования по организации проектной деятельности в ДОО, предложены примерные этапы работы над проектом.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста; метод проектов; этапы.

Развитие системы дошкольного образования на основе личностно ориентированной педагогики требует поиска средств обучения, которые предоставят детям старшего дошкольного возраста возможность для целостного развития интеллектуальных и творческих способностей, формирования умения самостоятельно усваивать новые знания и реализовывать познавательные потребности.

Максимально отвечает этим требованиям метод проектов, в основе которого лежит идея о направленности деятельности на результат, достигаемый в процессе совместной работы взрослого и детей над определенной практической проблемой [1; 3]. Мы полагаем крайне важным внедрять метод проектов в деятельность дошкольных образовательных организаций, так как он позволяет развивать у детей активную жизненную позицию, веру в свои силы, творческое отношение к делу.

При организации проектной деятельности необходимо учитывать интересы детей группы, их восприятие окружающей действительности [1, с. 12]. Так, для достижения данной цели требуется выполнение ряда практических требований. Остановимся на них подробнее.

Основное требование к организации проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении – это наличие проблемы, для решения которой необходимо проведение исследования [1, с. 24 – 25]. Это может быть практически любая реальная жизненная ситуация, которую нельзя навязывать детям, поскольку она должна быть интересной. Особенностью применения метода проектов с детьми старшего дошкольного возраста, является то, что взрослый создает условия для возникновения проблемной ситуации, помогает дошкольникам её обнаружить, вызывает к ней интерес, обсуждает с детьми решение, но не предлагает свои варианты. Один из способов введения в тему связан с использованием модели «трёх вопросов»: «Что знаю?», «Чего хочу узнать?», «Как узнать?».

Не менее важное требование – обучение целеполаганию и планированию. Требуется помочь ребенку научиться находить и извлекать необходимую информацию, усваивать ее в виде новых знаний [3, с. 32]. В ходе презентации (выступления) перед другими детьми, ребёнок также приобретает навыки владения невербальными средствами общения (мимикой, жестами и т.д.).

Важной является позиция самих дошкольников. Старший дошкольный возраст является фундаментом общего развития ребенка. Активность и позитивное отношение к созданию проекта, проявление воспитанниками инициативы, энтузиазма, заинтересованности, будут способствовать успешному обучению в школе [2, с. 45 – 48].

В ходе организации и воплощения проекта целесообразно создать эмоционально-положительное взаимодействие между участниками образовательного процесса, вовлекать в проект родителей. В процессе общения с взрослыми и сверстниками, дети учатся учитывать мнение других, договариваться, решать спорные вопросы, принимать общее решение. Учатся следить за соблюдением правил и адекватно реагировать на их нарушение. Развивается умение вовремя замечать и исправлять ошибки, оказывать помощь партнерам. Во время реализации проекта происходит развитие и детско-родительских отношений [2, с. 33].

Создание комфортной предметно-пространственной среды так же важное требование для успешной реализации детьми поставленных задач. Создание в группе условий для осуществления детских замыслов, является одной из главных задач воспитателя, т.к. реализация детских проектов происходит через различные виды деятельности (продуктивную, творческую, экспериментальную) [3, с. 76].

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие этапы работы над проектом:

1. Первый этап – Выбор темы.

Задача педагога – осуществить вместе с детьми выбор темы для более глубокого изучения, составить план познавательной деятельности.

Последовательность работы: педагог ставит перед собой цель, исходя из

потребностей и интересов ребёнка; вовлекает дошкольников в решение проблемы; намечает план движения к цели (поддерживает интерес детей и родителей); обсуждает план с семьями на родительском собрании; обращается за рекомендациями к специалистам ДОО; вместе с детьми и родителями составляет план-схему проведения проекта; собирает информацию, материал.

Второй этап – Реализация проекта.

Реализация проектов происходит через различные виды деятельности (творческую, экспериментальную, продуктивную). Задача воспитателя на данном этапе – создать в группе условия для осуществления детских замыслов. Уникальность применения метода проектов в данном случае заключается в том, что второй этап способствует разностороннему развитию, как психических функций, так и личностных качеств ребёнка. Познавательная деятельность на данном этапе активизируется за счет проблемного обсуждения, которое помогает обнаруживать всё новые проблемы, а так же использования операций сравнения и сопоставления.

Последовательность работы педагога на данном этапе: проводит НОД, игры, наблюдения, поездки (мероприятия основной части проекта); даёт домашние задания родителям и детям; поощряет самостоятельные творческие работы детей и родителей (поиск материалов, информации, изготовление поделок, рисунков, альбомов и т. д.);

Третий этап – презентация проекта.

Важно, чтобы в основу презентации был положен материальный продукт, имеющий ценность для детей. В ходе создания продукта раскрывается творческий потенциал дошкольников, находят применения сведения, полученные в ходе реализации проекта [2, с. 22].

Задача воспитателя – создать условия для того, чтобы дети имели возможность рассказать о своей работе, испытать чувство гордости за достижения, осмыслить результаты своей деятельности. В процессе своего выступления перед сверстниками, ребёнок приобретает навыки владения своей эмоциональной сферой.

Последовательность работы педагога над проектом на данном этапе: организует презентацию проекта (праздник, занятие, досуг), составляет книгу, альбом совместно с детьми; подводит итоги (выступает на педсовете, родительском собрании, обобщает опыт работы).

Четвёртый этап – рефлексия.

Взаимодействие педагога и ребёнка в проекте может изменяться по мере нарастания детской активности. Позиция педагога выстраивается поэтапно по мере развития исследовательских умений и нарастания самостоятельной деятельности от обучающе-организующей на первых этапах к направляющей и координирующей к окончанию проекта.

Таким образом, проектная деятельность нацелена на приобретение дошкольниками новых знаний в тесной связи с реальной жизнью, формирование специфических умений и навыков благодаря системной организации проблемно-ориентированного обучающего поиска. Однако результативность проектной деятельности как средства развития познавательной активности старших дошкольников зависит от выполнения определенных требований, имеет определенную последовательность и тесно связана с другими видами деятельности дошкольников в образовательном процессе.

#### **Список литературы**

1. Атемаскина, Ю. В. Проектная деятельность в ДООУ. Проект – это игра всерьез / Ю. В. Атамаскина. – М. : «Наша новая школа», 2016. – 48 с.
2. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 112 с.
3. Деркунская, В. А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие / В. А. Деркунская. – М. : Центр педагогического образования, 2012. – 144 с.

**А.Н. Шведова,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
37.04.01 «Психология»,  
программа магистратуры «Кризисная психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*anastasiashvedova17@mail.ru*

Научный руководитель: **Е.И. Барышева,**  
кандидат психологических наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕСУРСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу проблемы изучения ресурсного поведения взрослой личности.

**Ключевые слова:** личность, ресурсы, ресурсное поведение.

В научной психологии ресурсный подход является относительно новым, поскольку активно начал разрабатываться в конце XX– начало XXI века. Однако само понятие «ресурс» может быть отнесено к различным направлениям исследований психологии индивидуального и группового субъекта. В разрезе изучаемых разными авторами ресурсов личности (И.В. Абакумова, В.А. Бодрова, Н.Е. Водопьяновой, К. Муздыбаева, Д.А. Леонтьева, Л.А. Александровой, Я.В. Малыхина, А.Г. Маклаков и др.), не менее важным, остается проблема ресурсного поведения личности. Поведение человека – это не просто «дали мотивацию», и человек пошел в заданном направлении, а в свою очередь, саморегулирующий универсальный принцип активности живых и квазживых систем, направляемых целями или другими высшими критериями желательного. Иначе говоря, психологические ресурсы выступают как системная, интегральная характеристика личности, которая обеспечивает личности возможность преодолевать трудные жизненные ситуации. Любая сложная жизненная ситуация приводит к нарушению деятельности, ухудшению сложившихся отношений с окружающими людьми, порождает переживания и негативные эмоции, вызывает различные неудобства, что может иметь отрицательные ментальные и физические последствия для развития личности.

Многие авторы рассматривают ресурс неоднозначно, совмещая в предлагаемых определениях различные варианты трактовки данного понятия. В.А. Бодров отмечает различные варианты рассмотрения ресурса: как определенного и объективно регистрируемого явления, как идеального свойства системы для преобразования себя и действительности при ограниченности средств, как возможности человека в области саморегуляции функций организма и психики [2, с. 118]. К.В. Карпинский также дает многозначное определение ресурса, рассматривая его как предметные условия жизни, индивидуальные возможности, собственные психические свойства и весь репертуар возможных видов деятельности, доступных для субъекта [4, с. 5].

Наряду с изучением отдельных ресурсов личности создаются интегративные модели. Так, С. Хобфолл объединил ресурсы разного уровня и содержания в «Модель сохранения ресурсов». Модель основана на утверждении, что люди стремятся сохранить, защитить и создать ресурсы, а их потенциальная или фактическая потеря, а также нехватка связаны с переживанием стресса. Процесс копинга эффективен, когда ресурсы скомпенсированы или увеличены, когда в них делаются «инвестиции» [1, с. 388].

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолл к ресурсам относит: материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда, объектные фетиши) и нематериальные (желания,

цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях либо служат средствами достижения лично значимых целей [3, с. 190].

В представленной публикации представляем результаты эмпирического исследования особенностей ресурсного поведения личности в трудной жизненной ситуации. Выборку исследования составили 85 взрослых людей, из которых 79 женщин (92,94%) и 6 мужчин (7,06%). Возраст испытуемых составил от 17 до 55 лет: до 25 лет – 44 человека (51,76%), от 26 до 35 лет – 14 человек (16,47%), от 36 до 55 лет – 27 человек (31,76%). Средний возраст по выборке составляет  $N=29,82$ .

Для проведения эмпирического исследования ресурсного поведения взрослой личностями был подобран ряд следующих методик: авторская анкета; методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой; методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)» С. Хобфолла; опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» Н. Водопьянова, М. Штейн; методика «Стратегии овладевающего поведения» адаптированный вариант Е.И. Барышевой.

Как показали результаты социологического исследования согласно опросу, основными факторами вызывающими стресс у взрослой личности до 25 лет являются в 27,27% случаев бытовые эпизоды (проблемы), к которым нередко относятся стрессы, возникающие из-за учебы; у взрослой личности от 26 до 35 лет – в равной доле по 21,43% стресс вызывают экстремальные ситуации (война, потеря близких, развод, и т.д.), а также материальные проблемы и здоровье, благополучие близких; у взрослой личности от 36 до 55 лет – в 29,63% случаев стресс вызывают также экстремальные ситуации в жизни.

При этом, проявление стресса у исследуемых респондентов происходит по-разному, например, в возрасте до 25 лет и от 26 до 35 лет чаще всего в 54,55% и 50% соответственно, преобладает физиологическая реакция на стресс. У них это выражается в повышенной температуре тела, в учащенном сердцебиении, в частой головной боли, в дрожи и треморе, в заикании. В возрастной группе от 36 до 55 лет преобладает в 37,04% эмоциональная реакция на стресс. В первую очередь респонденты обращали свое внимание на такие чувства как беспокойство, неуверенность, тревожность, страх, раздражительность.

При выявлении особенностей жизнестойкости взрослой личности по всей выборке, было установлено, что способность противостоять трудностям основывается на «принятии риска» (37,64%) и обуславливается верой в то, что стрессы и перемены являются естественной частью жизни и они дают ценный опыт для личности в трудных жизненных обстоятельствах. При соотнесении персональных ресурсов в различных по возрастам группах, был выявлен высокий уровень ресурсов: до 25 лет – 43,18%, от 26 до 35 лет – 42,86%, от 36 до 55 лет – 51,11%. Низкий же уровень ресурсности практически не наблюдается: низкие показатели обнаружены в группе до 25 лет – 11,4% и в группе 36–55 лет – 11,11%.

На вопрос, что же является поддержкой в переживании трудной жизненной ситуации, респонденты ответили: поддержка семьи и друзей, общение с ними (64,71%); никто, сам человек (одиночество, медитация, саморелаксация) (14,12%); прослушивание музыки, соц. сети и просмотр фильмов (11,76%); действия по поиску решения ситуации (9,41%). Как видим, поддержка близких имеет большое значение для взрослой личности в момент стресса.

В свою очередь, при выявлении стратегии преодоления стрессовых ситуаций, было установлено, что самый высокий уровень наблюдается по показателям «агрессивные действия» (50,59%) и «избегание» (49,41%). В первом случае – это асоциальная стратегия преодоления, а во втором случае – это пассивная стратегия преодоления. Зачастую именно

выброс эмоций или, наоборот, стремление отдалиться от конфликтной ситуации помогают мобилизовать внутренние ресурсы, снять напряжение, успокоиться и успешно преодолеть кризис.

Таким образом, были рассмотрены теоретические аспекты изучения проблемы ресурсного поведения личности, представлены некоторые результаты нашего эмпирического исследования. Согласно исследованию, именно социальная и эмоциональная поддержка значимых людей являются важным фактором, формирующим поведение личности в преодолении трудных ситуаций. Мы надеемся, что наши практические результаты будут полезны практикующим психологам в своей деятельности.

#### Список литературы

1. Битюцкая, Е. В. Успешность копинга / Е. В. Битюцкая // Психология. Журнал ВШЭ. – 2022. – № 2. – С. 382–404.
2. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т.27. – №2. – С. 113–123.
3. Калашникова, С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С. А. Калашникова // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 190–194.
4. Карпинский, К. В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: к пониманию механизмов личностного кризиса / К. В. Карпинский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – № 4. – С. 3–33.

УДК 37.018.1:316.647.8:159.922.83-057.87

**О.А. Ядрова,**

студент 4 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*yadrovaolya@yandex.com*

Научный руководитель: **А.А. Суворова-Григорович,**  
кандидат медицинских наук

### **НАРУШЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ ШИПЯЩИХ ЗВУКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ И МЕТОДИКА ИХ КОРРЕКЦИИ**

**Аннотация.** В статье раскрыты нарушения произношения шипящих звуков у старших дошкольников со сложной дислалией, методы и методики их коррекции.

**Ключевые слова:** шипящие звуки, сложная дислалия, старшие дошкольники.

Полноценное развитие дошкольников невозможно без развития правильной речи. В структуру речи входят такие компоненты, как звукопроизношение, словарь, грамматический строй речи, фонематические процессы и связная речь. Самыми распространенными недостатками речи у детей дошкольного возраста являются нарушения звукопроизношения [1, 2].

Звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [4, с.155].

Отмечается тенденция увеличения числа речевых расстройств. Одним из самых распространенных нарушений речи считается дислалия [4].



Дислалия, по Л.С. Волковой, – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [3, с. 83]. Особенности звукопроизношения при дислалии описываются в трудах М.Е. Хватцева, О.В. Правдиной, Б.М. Гриншпуна, М.Ф. Фомичевой и др. В зависимости от того, какое количество звуков дефектно произносится, выделяют простую и сложную дислалию.

Нарушение произношения шипящих звуков у детей старшего дошкольного возраста может привести к появлению нарушений чтения и письма при поступлении в школу. Преодоление недостатков произношения шипящих звуков у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией требует определенной системы и особых методов коррекционной работы.

Исследователи отмечают, что в возрасте до 4,5 лет неправильное произношение шипящих звуков считается нормой. Дети к концу старшего дошкольного возраста с нормативным развитием овладевают правильным и четким произношением шипящих звуков. Фонетическая сторона речи достигает высокого уровня, что отражается на успешном развитии лексико-грамматической категории речи и на развитии психических процессов.

Базовым звуком из группы шипящих является звук [ш]. Если звук [ш] произносится правильно, то добавив голос, мы получим звук [ж]; добавив подъем средней части спинки языка, получим [щ]; добавив подъем средней части спинки языка и смычку перед щелью, получим [ч] [5, с. 60].

Известно, что характерными особенностями произношения шипящих звуков у старших дошкольников со сложной дислалией является появление сигматизма или парасигматизма (замена другими звуками). У детей может встретиться межзубный, боковой, носовой сигматизм или губно-зубной, призубный, шипящий, свистящий парасигматизм. Нередко дети осознают свои недостатки звукопроизношения, начинают стесняться говорить, избегают речевого общения. Неуверенность ребенка накладывает негативный отпечаток на речевое и психологическое развитие.

В коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста со сложной дислалией важно соблюдать последовательность этапов логопедического воздействия:

1. Развитие слухового внимания и фонематического восприятия формируемого звука.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Постановка звука.
4. Автоматизация звука.
5. Дифференциация формируемого и смешиваемого звука в произношении.

Игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Поэтому необходимо в течение дня предлагать детям различные игровые упражнения, тогда это воспитает у них контроль над своим произношением, таким образом, звук закрепится в речи намного быстрее. Данную цель можно достичь с помощью артикуляционной гимнастики и речевых игр, которые связаны с движениями.

В свою очередь использование детского фольклора (пословиц, поговорок, загадок, скороговорок, чистоговорок и так далее) является эффективным методом не только исправления произношения шипящих звуков у детей со сложной дислалией, но и развивает их словарный запас, грамматический строй речи, что делает речь выразительной и красноречивой. Детский фольклор может использоваться на всех этапах коррекции.

При отборе фольклорных произведений необходимо опираться на принципы: доступность содержания детям дошкольного возраста; познавательная и нравственная значимость; возможность совершенствования на их основе речевых умений, в том числе правильного звукопроизношения [6].

В логопедии разработаны различные методики по преодолению нарушений произношения шипящих звуков у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией, например, методики с использованием визуализации: методика сенсорно-графических схем, предметно-схематических моделей, методика блоков-квадратов, коллаж, мнемотаблицы и многое другое. Перечисленные методики необходимо использовать в коррекционной работе, так как они способствует проявлению большего интереса ребенка к

занятиям, более легкое воспроизведение пройденного материала, что в свою очередь благоприятно сказывается на проведении работы по коррекции шипящих звуков у детей со сложной дислалией [2].

В коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста со сложной дислалией помогают кинезиологические упражнения. Кинезиология является одним из наиболее эффективных методов всестороннего развития детей.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. В комплексы упражнений включены: растяжки, дыхательные, телесные, глазо двигательные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж. Примером могут служить следующие кинезиологические упражнения: «Кулак – ребро – ладонь», «Лезгинка», «Ухо – нос», «Мельница», «Вращения», «Руки – ноги» [1].

Таким образом, при выполнении необходимых условий и принципов, при соблюдении последовательности этапов коррекционного воздействия с детьми старшего дошкольного возраста со сложной дислалией можно добиться положительных результатов. Наиболее эффективным является применение в логопедической работе игровых упражнений, так как это основной вид деятельности детей дошкольного возраста. Так же разработаны различные инновационные методики, которые позволят наилучшим образом усваивать материал.

#### Список литературы

1. Аммосова, В. Г. Кинезиологические упражнения в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста / В. Г. Аммосова, Л. В. Николаева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 24–27.
2. Бурькина, М. Ю. Визуализация как средство коррекции звукопроизношения у детей с дислалией / М. Ю. Бурькина, А. Д. Миляева // Modern Science. – 2020. – № 5-1. – С. 305–310.
3. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
5. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
6. Юрловская, И. А. Система работы по коррекции речевых нарушений при дислалии с использованием произведений детского фольклора / И. А. Юрловская, З. Б. Муртазова // Педагогика и современное образование: традиции и инновации. – 2022. – С. 188–193.

УДК 373.2.015.3:159.955-056.36

**А.А. Яковлева,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Специальное (дефектологическое) образование»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*xxx-aleksej@mail.ru*

Научный руководитель: **Л.П. Лабезная**  
кандидат психологических наук

#### **ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** наглядно-образное мышление, дети с задержкой психического развития, ЗПР, методики.

Мышление – это процесс интеллектуальной деятельности человека, характеризующийся опосредованным и обобщенным отражением действительности. Мышление является центральным звеном во всей цепочке психических процессов, от уровня его развития зависит успешность ребенка в разных видах деятельности, в том числе в учебной. Впервые мыслительные механизмы запускаются у ребенка в период исследования и изучения свойств и взаимоотношений окружающих его предметов, объектов и явлений в процессе их восприятия, и в процессе собственных манипуляций с предметами и объектами окружающей среды.

В отечественной психологии и педагогике вопросы формирования всех видов мышления, и в частности, наглядно-образного, у детей старшего дошкольного возраста отражены в работах: Л.С. Выготского, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой и многих других ученых [1; 8].

Мышление – это процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [3].

Р.С. Немов рассматривает наглядно-образное мышление как метод определения и решения задач, в том числе наблюдения за обстановкой и оперированием образами объектов без практических действий с ними [8].

По мнению А.А. Крылова наглядно-образное мышление – это своего рода мышление, в котором мыслительный процесс напрямую связан с восприятием окружающей реальности человека [3].

В норме ребенок дошкольного возраста проходит три этапа формирования наглядно-образного мышления: перенос практического опыта в наглядно-образный план; установка причинно-следственных связей между предметами и явлениями; анализ сюжетов со скрытым смыслом (тщательное рассмотрение и осознанное воображение) [3].

Для детей с ЗПР эти этапы становятся недоступными, т.к. возможность провести анализ, вычленив элементы проблемной ситуации, подобрать способ решения задачи вызывает значительные затруднения. Поэтому у педагога, работающего с детьми с ЗПР, часто возникает необходимость многократно повторять условие задачи, оказывать различные виды помощи, и несмотря на это, дети с ЗПР с поставленной задачей так и не справляются [3].

Таким образом, исследование особенностей наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития является на сегодняшний день актуальным и требует дальнейшего изучения.

Исследователями замечено, что к концу дошкольного периода мышление достигает весьма высокого уровня своего развития, опираясь на модели, схемы, на словесные эталоны, взаимосвязи и взаимоотношения между определенными объектами действия. Доказано, что наглядно-образное мышление к концу дошкольного возраста теснейшим образом связано с речью ребенка. Результатом развития наглядно-образного мышления становится усиление и проявление творческого потенциала, а в дальнейшем осознанного овладения детьми навыками учебной деятельности.

В своей работе С.А. Доминикевич подчеркивает, что главным условием развития наглядно-образного мышления является формирование у детей способностей выстраивать план реальных объектов и событий, отражающих эти объекты. Благодаря этим отраженным моделям ребенок может представить себе внутренние, скрытые особенности той или иной ситуации. В процессе представления модели у детей выстраиваются определенные пути решения проблемы или задачи с двойной направленностью – они, и осуществляются

ребенком на модели, и относятся им к оригиналу. Это создает ситуацию «отрыва» действий от модели и от оригинала и осуществления их в плане представлений [2].

Так, И.С. Якиманская считает, что развитие образного отражения действительности у дошкольников идет в основном по двум направлениям:

1) усовершенствования и усложнения системы определенных образов, которые обеспечивают общее отражение предметов и явлений;

2) формирования структуры конкретных представлений о том или ином предмете или явлении [7].

Дети с задержкой психического развития отличаются сниженным уровнем познавательного интереса. Это проявляется, например, в их недостаточной любознательности и мотивации. Дети данной группы, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, вообще не задают вопросов. Они, как правило, заторможенные, неуверенные, с вялой речью. Некоторые из детей с ЗПР, если и задают вопросы, то это вопросы поверхностные и затрагивают лишь внешние свойства окружающих их предметов. Эти дети, как правило, наоборот, чаще расторможенные и неумолкающие ни на минуту. Способность задавать вопросы и возможность самостоятельно находить на них ответы являются основными проявлениями мыслительной деятельности у детей с нормой развития. У детей с ЗПР нет интереса и мотивации к решению познавательных задач и самостоятельной деятельности.

У детей с задержкой психического развития также снижен уровень интеллектуальной деятельности. Это отчетливо видно уже на ориентировочном этапе, основная функция которого состоит в анализе условия задания и в самом предварительном составлении общего плана решения, в правильной линии поиска решения задачи. Этот главный этап у детей с ЗПР фактически отсутствует [4; 6].

Следующей немаловажной особенностью является недостаточный уровень сформированности операции обобщения (умение мысленно сравнивать предметы и явления и вычленять у них общий признак) и классификации, низкий уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между предметами и явлениями окружающего мира. Это отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Родовые понятия носят у детей с ЗПР спутанный, плохо дифференцированный характер. Неспособность к абстрактному мышлению проявляется во всех сферах нервно-психической деятельности [5].

Учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития можно определить одно из главных направлений коррекционно-развивающей работы с этой категорией детей – это своевременное развитие интеллектуальной деятельности детей, развитие основных видов мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного, и стимуляция интереса к познанию. Так как, до конца дошкольного возраста у детей с ЗПР без специальной помощи практически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках решать такие задачи у них наблюдается лишение связи между словом и образом. У детей с ЗПР проявляется слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Смысл», 2006. – 512с.
3. Крылов, А. А. Психология: учебник / под ред. А. А. Крылова, Б. Л. Гроженко. – М. : Наука, 2000. – 325 с.
4. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2000. – 431 с.

5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 384 с.
6. Лурия, А. Р. Язык и мышление / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1989. – 262 с.
7. Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития / В. И. Лубовский. – Смоленск. : Просвещение, 1994. – 276 с.
8. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

УДК 37.018.1:316.647.8:159.922.83-057.87

**Д.В. Янченко,**  
студент 2 курса направления подготовки  
«Психология»,  
Луганский государственный педагогический университет,  
г. Луганск  
*dashulya4854@gmail.com*

Научный руководитель: **А.В. Семенихина,**  
старший преподаватель кафедры психологии

## **ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению психологических особенностей самосознания студентов направления подготовки «Психология».

**Ключевые слова:** самосознание, структура самосознания, особенности самосознания.

Одной из центральных проблем в психологии является проблема самосознания. Самосознание – это сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов: во-первых, сознание своей тождественности; во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала; в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств; в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок [1, с. 273].

Феноменом самосознания занимались такие отечественные психологи, как: А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, В.В. Столин и многие другие. Без внимания данную тему не оставили и зарубежные психологи: К. Роджерс, У. Джеймс, К. Хорни.

В.В. Столин описывает самосознание как совокупность психических процессов, благодаря которым происходит выделение личности из окружающего мира, проявление ее внутренней сущности, изменение отношения к прошлому, настоящему и будущему [2, с. 3].

Самосознание имеет собственную структуру. Существует наиболее принятая и универсальная трехкомпонентная структура самосознания, сторонниками которой являются такие ученые, как У. Джеймс, И.И. Чеснокова, И.С. Кон, К.К. Платонов, В.В. Столин, П.Р. Чамата и др. В основе этой концепции лежит опора на три компонента в структуре самосознания: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [3, с. 89]. Рассмотрим подробнее каждый из этих компонентов.

Когнитивный компонент самосознания основан на самопознании личности: умении сравнивать себя с другими, сопоставлять свои уже имеющиеся качества со своими идеалами. Как итог самопознания – формирование «Я-образа», который отражает целесообразное знание человека о себе.

Эмоциональный компонент включает в себя самоотношение и самооценку. Самоотношение – то, как человек относится к себе, своим личностным качествам,

характеристикам. Самооценка – результат способности человека оценивать самого себя. Данный компонент формирует некую оценочную подструктуру самосознания – человек обладает критической позицией по отношению к самому себе, способен оценивать себя и свои действия и сопоставлять их с нормами и ценностями, которые приняты в обществе.

Поведенческий компонент заключается в умении человека регулировать себя (саморегулирование). Данный компонент реализуется в двух плоскостях: в умении регулировать свою деятельность по отношению к другим; в умении регулировать свою деятельность в отношении себя.

На основании теоретических сведений о самосознании было составлено и проведено исследование. В исследовании приняли участие 60 студентов возрастом от 18 до 22 лет; из них 30 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология», остальные 30 студентов обучаются на различных непсихологических направлениях подготовки.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что студенты психологической специальности имеют особенности в структуре самосознания, а именно существенные отличия будут наблюдаться в уровне самооценки, аутосимпатии, самопонимания.

Исследование было проведено с использованием теста-опросника самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, а также методики исследования самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

В результате обработки и анализа полученных данных, были выявлены следующие особенности (см. табл. 1).

Таблица 1

**Анализ показателей самосознания студентов-психологов и студентов других направлений подготовки**

Шкалы опросника самоотношения	Студенты-психологи			Студенты других направлений подготовки		
	Признак не выражен	Признак выражен	Признак ярко выражен	Признак не выражен	Признак выражен	Признак ярко выражен
Интегральная шкала	20,0%	10,0%	70,0%	23,3%	23,3%	53,3%
Шкала самоуважения	46,7%	16,7%	36,7%	43,3%	20%	36,7%
Шкала аутосимпатии	26,7%	20%	53,3%	43,3%	13,3%	43,3%
Шкала ожидаемого отношения от других	60%	33,3%	6,7%	43,3%	40%	16,7%
Шкала самоинтересов	20,0%	23,3%	56,7%	16,7%	23,3%	60,0%
Шкала самоуверенности	53,3%	16,7%	30%	43,3%	20%	36,7%
Шкала отношения других	60,0%	30%	10%	40%	36,7%	23,3%
Шкала самопринятия	26,7%	20%	53,3%	23,3%	30%	46,7%
Шкала самопоследовательности (саморуководства)	36,7%	26,7%	36,7%	30%	36,7%	33,3%
Шкала самообвинения	63,3%	10%	26,7%	46,7%	26,7%	26,7%

Шкала самоинтереса	30,0%	16,7%	53,3%	23,3%	16,7%	60%
Шкала самопонимания	43,3%	23,3%	33,3%	43,3%	26,7%	30%

Значения по показателю «Интегральной шкалы» методики исследования самоотношения у студентов-психологов значительно превышают показатели студентов других направлений подготовки. Это говорит о том, что большая часть студентов-психологов имеют чувство «за» собственное «Я».

Результаты по «Шкале самоуважения» у студентов-психологов ниже, чем у студентов других направлений подготовки, что говорит о том, что меньшее количество студентов-психологов обладают верой в собственные силы и способности, однако у студентов-психологов выше показатели по «Шкале самопонимания».

Значения по показателю «Шкалы аутосимпатии» у студентов психологов также превышают показатели студентов других специальностей, что говорит о том, что большая часть студентов дружелюбно относятся к собственному «Я». Следует отметить, что по «Шкале самообвинения» студенты-психологи имеют более низкие показатели, что говорит о том, что меньшее число студентов имеет склонность к переживанию чувства вины.

Результаты по «Шкале ожидаемого отношения от других» у студентов-психологов ниже, чем у студентов других направлений подготовки. Это говорит о том, что меньшая часть студентов настроена на позитивное отношение к себе со стороны окружающих.

Результаты по «Шкале самоинтереса» у студентов психологов ниже, что говорит о том, что меньшее количество студентов проявляют интерес к собственным мыслям и чувствам.

Таблица 2

**Анализ самооценки студентов-психологов и студентов других направлений подготовки**

Уровень самооценки	Студенты-психологи	Студенты других направлений подготовки
Низкий	10,0%	3,3%
Средний	40,0%	36,7%
Высокий	30,0%	43,3%
Очень высокий	20,0%	16,7%

Относительно результатов диагностики самооценки студентов можно сделать вывод, что у студентов других направлений подготовки более высокий уровень самооценки, чем у студентов-психологов (см. табл. 2).

Таким образом, по результатам исследования самосознания можно сделать вывод о том, что у студентов направления подготовки «Психология» и студентов других направлений подготовки существуют значимые различия. Большая часть студентов-психологов имеет чувство «за» собственное «Я», дружелюбно относится к собственному «Я», а также имеет высокие показатели по самопониманию и низкие показатели по самообвинению. Данные показатели могут быть обусловлены множеством факторов, включая наличие определенных знаний и умений в области психологии.

**Список литературы**

1. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М., Воронеж, 1996. – С. 272–303.
2. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин.– М. : Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
3. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 143 с.

## ДЛЯ ЗАПИСЕЙ



Научное издание

# **ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ**

## **ТОМ II**

**Материалы VIII Открытой научно-практической конференции**

Авторы материалов несут полную ответственность за подбор, точность предоставленных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных, а также за то, что материалы не содержат закрытой информации, запрещенной к открытой публикации.

Под общей редакцией – Н. И. Пантыкиной, Л. В. Дзюбы

Подписано к печати 10.05.2023.

Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Формат 60×84 1/8. Усл. печат. л. 33,02. Тираж 100 экз. Заказ № 51.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, ЛНР г. Луганск, 291011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: knitaizd@mail.ru