

студенческое научное общество

ДОНГУ

ISSN 2522-4824

ВЕСТНИК СНО

ВЫПУСК 17

ТОМ 2:

*Социально-гуманитарные
науки*

Педагогические и психологические науки

Часть 3



Донецк 2025

ISSN 2522-4824

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО**

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

ВЫПУСК 17

ТОМ 2

*Социально-гуманитарные науки
(Педагогические и психологические науки)*

Часть 3

Донецк – 2025

Вестник студенческого научного общества ФГБОУ ВО «ДонГУ». – Донецк: ДонГУ, 2025. – Вып. 17, Том 2: *Социально-гуманитарные науки (Педагогические и психологические науки), часть 3.* – 529 с.

Редакционная коллегия
Вестника студенческого научного общества
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Главный редактор – Белый А.В., канд. хим. наук, доцент, проректор
Зам. главного редактора – Пласкина М.М., председатель Совета СНО
Ответственный секретарь – Самарева Т.Н.
Технический редактор – Дегтярева А.А.

Члены редакционной коллегии:

Бурляй А.С., старший преподаватель
Войтенко Е.Ю., канд. филол. наук, доцент
Воробьева Ю.С., старший преподаватель
Разумный В.В., канд. ист. наук, доцент
Ручица Т.С., старший преподаватель
Сафонов А.И., канд. биол. наук, доцент

Третьяков И.А., канд. тех. наук, доцент
Финкина А.П., старший преподаватель
Химченко А.Н., канд. экон. наук, доцент
Щепин Н.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент
Щепина Н.Д., канд. хим. наук, доцент

В семнадцатом выпуске ежегодного сборника (в 4 томах) опубликованы результаты научных исследований студентов ФГБОУ ВО «ДонГУ» в области естественных (том 1), социально-гуманитарных (том 2 в 3-х частях), экономических (том 3) и юридических наук (том 4). Работы печатаются в авторской редакции, максимально снижено вмешательство в структуру отобранных материалов. *Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей.* Редакционная коллегия не несет ответственность за достоверность информации, представленной в рукописях, и оставляет за собой право не разделять взгляды некоторых авторов на те или иные вопросы.

Вестник СНО включен в Аналитическую базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), номер договора № 132-06/2025.

Адрес редакции:

283001, г. Донецк, пр-т Гурова, 14, гл. корпус ДонГУ, к. 215;
Тел.: +7 (856) 302-92-26;
E-mail: sovetsno@donnu.ru
URL: <http://donnu.ru/science/sno>

Печатается по решению Ученого совета
ФГБОУ ВО «ДонГУ»
протокол № 4 от 17.04.2025 г.

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аверкина В. М. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРАКТИКЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	8
Антошенко Н. С. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО	12
Антюхова В. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИМПРОВИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	16
Астахова Е. С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	23
Баранова О. Д. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА И ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	29
Беличенко Т. В. ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	34
Благоданская Ю. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	40
Бондаренко А. С. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	45
Боровая Т. С. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	50
Бородина Л. П. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ	55
Бурова В. А. РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ И ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ	61
Бутнару С. С. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	70
Бутова Е. А. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	76
Васина Е. Н. КРИТЕРИИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА ДОШКОЛЬНИКОВ	82
Вершибалюк К. А. ОНТОГЕНЕЗ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ	88
Вишневская П. Ю. ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	94
Воеводенко С. В. РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ	99
Войтенко Ю. А. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ МАКЕТИРОВАНИЯ	104
Ворона Ю. Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	109
Гальцова В. В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МНЕМОТЕХНИКИ	114
Гончаренко В. А. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	121
Горошук Д. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	126
Дакал Т. В. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	131
Дуброва Ю. А. ОБУЧЕНИЕ СОЛЬНОМУ ПЕНИЮ: ГОЛОСООБРАЗОВАНИЕ И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ	136
Домнина Т. А. ПРАЗДНИКИ И РАЗВЛЕЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО	141
Жилина А. С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ	146

Задоя Н. Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	151
Заикина В. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ТИПА	156
Закотнюк О. А. РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	162
Засадинская М. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ	168
Изотова А. А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ	173
Ильенко Е. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	178
Калитенко И. Н. ТЕХНОЛОГИЯ EDUTAINMENT КАК СРЕДСТВО ПОЗНОВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	183
Канивец А. Н. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	188
Карпачёва М. С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	193
Качанова А. С. О РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	199
Кирикосова А. В. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПУТЁМ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	206
Киселёва Г. А. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТФИЛЬМОВ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	211
Клочко А. Ю. АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ	216
Ковалева Е. Д. ШАХМАТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	222
Коваленко Н. А. РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	228
Коврига А. М. ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТРУДУ СРЕДСТВАМИ УРОКОВ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	234
Ковчуга Н. Ф. ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ	239
Колиенко Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	244
Коляда М. Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ	248
Конивец О. В. РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В КЛАССЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА	254
Косова Д. А. РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	259
Костина А. М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	264
Кудренко Е. В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	269
Курбонова Л. Х. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР	270
Курганская О. А. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	282
Лаврова Д. В. КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	288
Лаврова Д. В. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	293

Лесная А.Р. ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	298
Луговская Е.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	302
Мамонова М.А., Тохтарова А.Е. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	308
Матвеев Э. А. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	314
Мельник А.С. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	320
Мещерякова О.В. К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНОМ И ЖИВОТНОМ МИРЕ РОДНОГО КРАЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	325
Мишнев Е.П. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	330
Мухина Е.В. ПРОБЛЕМЫ ГАДЖЕТОЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	336
Назарова М.А., Тесленко М.А. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	341
Насилевич Е.И. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	347
Нейман О. И. ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	352
Некрасова Е.С. РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	357
Пина К.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	363
Половинкина А.Л. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	369
Седикова О.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	374
Серикова Н.Г. ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	379
Слободянюк Е.А. РУЧНОЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	384
Сорокина Е.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	389
Стулиус Ю. Р. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	394
Троцай А. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	399
Федоренко А. О. ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	404
Харина А.Э. ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	409
Хрусталева Р. К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	414
Цюрюпа А. И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	420
Чуста Д.И. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ ПРЕДМЕТНОГО МИРА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	427
Шаймухаметова В.А. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	431
Шафоростова И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР	436
Шелест М.Э. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	442

Шилан С. А. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	449
Шинкарева А. К. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	454
Шкурова А. С. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ЗАЙКАЮЩИМИСЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ	460
Шмигель Е. Э. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	467
Шульгина В. В. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	472
Кудрявцева И. А. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ	477
Прылипко Д. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	481
Шановалова А. А. БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ. ПРОБЛЕМЫ УРБАНИЗАЦИИ	488

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гончар Ю. А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДИНОЧЕСТВЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ СЕМЕЙНЫМ СТАТУСОМ	493
Ерофеева Д. А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕМОБИЛИЗОВАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	498
Лаврова М. С., Капранова И. С. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОКОЛЕНИЙ: УЧЕНИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ ИДЕЙ А. В. ПЕТРОВСКОГО	504
Машура А. С. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ	509
Палагута Н. В. ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	515
Потапова Ю. В. ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПРИ РАЗНЫХ СПОСОБАХ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ	519
Хащивская Ю. В. ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	524

Педагогические науки

УДК 372.3/4

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРАКТИКЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Аверкина В. М.

*Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы комплексного подхода к практике выявления одаренных детей дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии. Тема предполагает исследование, анализ методов и инструментов, позволяющих эффективно идентифицировать и развить творческие способности детей в дошкольном возрасте. В условиях современного образования особое внимание уделяется художественно-эстетическому развитию, которое включает в себя различные формы художественной деятельности.

Ключевые слова: комплексный подход, художественно-эстетическое развитие, дошкольник, одаренный ребенок, дошкольник, воспитание.

Введение.

Актуальность исследования исходит из «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В Постановлении определены принципы развития работы с талантливыми детьми на всех уровнях образования. [4]

В многочисленных исследованиях показано, что комплексный подход к практике выявления одаренных детей дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии играет большую роль. В данной статье автор рассматривает понятие комплексного подхода, его значение и влияние на развитие детей дошкольного возраста. Знакомит читателей с педагогами, работающими в данной области, и описывает формы и виды комплексного подхода к практике выявления одаренных детей дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии.

Основная часть.

Понятие «комплексный подход» является важным инструментом для достижения качественных изменений в образовательной сфере, направленных на совершенствование воспитательно-образовательного процесса и повышение его результативности. (степени развития) В словаре профессионально педагогических понятий И. В. Осипова выделяла «комплексный подход» – исследовательский метод, рассматривающий профессиональное образование в единстве его социально-экономической, психологической и педагогической проблематики; важное требование комплексного подхода – учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность профессионального образования.

В толковом педагогическом словаре Н.В. Маслова «комплексный подход» - методологическая стратегия, направленная на всестороннее и многогранное развитие личности детей с учетом различных аспектов их жизни, обучения и воспитания. Этот подход подразумевает интеграцию различных педагогических теорий, методов и форм работы, а также сотрудничество различных специалистов и субъектов образовательного процесса.

В педагогическом словаре основных понятий А.М. Новикова предполагается, что системное и многогранное исследование способностей детей, их творческих проявлений и интересов. Комплексный подход основан на концепции как основе развития у воспитанника способностей решать важные практические задачи и развития личности в целом. [1]

По определению Ю. К. Бабанского и Г. А. Победоносцева, комплексный подход - сочетание разнообразных приёмов воздействия на ребёнка для формирования целостной, гармонично развитой личности. Он предполагает взаимосвязь познавательного, речевого, социально коммуникативного, художественно-эстетического и физического развития. [3]

По нашему мнению, комплексный подход в педагогике — это система принципов и методов, которая подразумевает всестороннее рассмотрение образовательного процесса с учетом всех его сторон и факторов. Основная идея этого подхода заключается в том, что обучение и воспитание не могут быть эффективно организованы, если не учитывать как индивидуальные особенности детей, так и социальные, культурные и экономические условия, в которых происходит образование.

Мнения исследователей подчеркивает, что комплексный подход к практике выявления одаренных детей дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии не только способствует более точной диагностике, но и создает условия для полноценного и гармоничного развития детей. Комплексный подход является важным инструментом в современной педагогике, способствующий более глубокому и эффективному, развитию личности.

Тамара Семёновна Комарова, подчёркивала значимость комплексного подхода в воспитании детей. Она отмечала, что комплексное сочетание разнообразных средств и форм в процессе воспитательного воздействия на детей, делает этот процесс более плодотворным и интересным. Взаимосвязь различных занятий позволяет углубить и расширить представления детей об окружающем мире, повысить эмоционально положительное влияние на процесс воспитания.

Лев Семенович Выготский, подчеркивал, что психическое развитие ребенка нельзя рассматривать в изоляции, а нужно учитывать влияние социокультурной среды, исторического контекста и взаимодействия ребенка с окружающими. Он ввел концепцию зоны ближайшего развития, в которой акцентировал внимание на том, что обучение должно быть направлено на те области, которые находятся на границе текущего уровня развития ребенка. Это требует комплексного анализа индивидуальных способностей и социального контекста. Комплексный подход в понимании развития ребенка по мнению Выготского включает взаимодействие различных факторов: культурных, социальных, исторических и индивидуальных. Это позволяет более глубоко и полноценно подходить к вопросам воспитания и обучения, обеспечивая гармоничное развитие личности.

Василий Александрович Сухомлинский, считал, что воспитание должно быть интегрированным и учитывать различные аспекты жизни и деятельности детей. Он подчеркивал, что воспитание не может быть изолированным от жизни, и важно связывать воспитательный процесс с реальными жизненными ситуациями и нравственными ценностями. В своих работах Сухомлинский отмечал необходимость создания таких условий, в которых каждый ребенок мог бы раскрыть свои таланты и способности. Он предлагал использовать разнообразные методы и приемы, которые способствовали бы развитию критического мышления, творчества и самосознания детей. Таким образом, комплексный подход по мнению Сухомлинского заключается в гармоничном развитии личности, ориентированном на интеграцию знаний, умений и навыков, а также на формирование нравственных и эстетических устоев. [2]

Федеральная образовательная программа дошкольного образования рекомендует использовать разные формы и виды комплексного подхода к практике выявления одаренных детей дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии. Акцентируется внимание на важности комплексного подхода к выявлению одаренных детей, особенно в области художественно-эстетического развития. Использование разных форм и видов работы позволяет лучше понимать индивидуальные способности и интересы детей, а также создавать условия для их проявления и развития.

Формы комплексного подхода:

Диагностика и оценка включает в себя использование разнообразных методов диагностики (тесты, наблюдения, портфолио), направленных на выявление творческих способностей, художественного восприятия, а также уровня художественных навыков. Проведение выставок, конкурсов и фестивалей, где дети могут продемонстрировать свои навыки и таланты.

Индивидуальные и групповые занятия: Организация как индивидуальных занятий (для детального подхода к каждому ребенку), так и групповых (для анализа взаимодействия и социального аспекта развития творчества).

Интеграция различных дисциплин: Введение междисциплинарных программ, которые объединяют художественные, музыкальные, театральные и художественно-практические направления для создания целостного образовательного процесса.

Виды комплексного подхода:

Творческие мастерские: Организация мастер-классов, на которых дети могут изучать различные художественные техники и направления, что позволяет выявить их интересы и предрасположенности.

Проектная деятельность: Участие детей в творческих проектах, где они могут работать в команде, развивать свои идеи и проявлять лидерские качества, что также дает возможность оценить их способности. Эстетическое воспитание: Введение образовательных программ, направленных на развитие эстетического восприятия, что помогает детям не только развивать свои способности, но и формировать культуру восприятия искусства.

Психолого-педагогическая поддержка: Привлечение специалистов в области психологии и педагогики для работы с потенциально одаренными детьми, что позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и предоставлять необходимую поддержку.

Комплексное выявление одаренных детей в художественно-эстетическом развитии требует системного подхода, который учитывает различные аспекты их развития. Важно создавать условия для самовыражения и поддержки творческого потенциала, используя разнообразные формы и виды деятельности, что позволит выявить и развить таланты детей.

Заключение.

Комплексный подход к практике выявления одаренных детей в художественно-эстетическом развитии позволяет более эффективно определить и развить таланты, создавая условия для творческого роста и самовыражения детей. Такой подход, ориентированный на индивидуальные потребности и потенциал, в конечном итоге способствует формированию гармоничной личности и развитию культуры. Комплексный подход играет важнейшую роль в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Способствует развитию критического мышления, творческих способностей и социальной ответственности у детей, а также позволяет формировать более устойчивые и разнообразные навыки, необходимые для жизни в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. / А. М. Новиков — 2-е изд. — Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013 — 268 с.
2. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сухомлинский В. А. — 3-е изд. — Москва: Политиздат, 1979 — 270 с.
3. Ю. К. Бабанский Комплексный подход в формировании представлений о форме и цвете у детей 3 года жизни по средством дидактической игры. / Ю. К. Бабанский // Концепт, научно-методический электронный журнал. — 2015. — № 27. — С. 1-6.
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. — URL: <https://sudact.ru/law/prikazminprosveshcheniia-rossii-ot25112022-n> 1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/ (дата обращения: 22.10.2024). — Текст: электронный.

AN INTEGRATED APPROACH TO THE PRACTICE OF IDENTIFYING GIFTED PRESCHOOL CHILDREN IN ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT

Annotation. The article discusses the issues of an integrated approach to the practice of identifying gifted preschool children in artistic and aesthetic development. The topic involves research and analysis of methods and tools that effectively identify and develop the creative abilities of children in preschool age. In the context of modern education, special attention is paid to artistic and aesthetic development, which includes various forms of artistic activity.

Keywords: integrated approach, artistic and aesthetic development, preschooler, gifted child, preschooler, upbringing.

Averkina V. M.

Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., art.

DonGU Federal State Budgetary Educational Institution

E-mail: vichka.averkina.04@mail.ru

УДК 373.24

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО

Антошенко Н.С.

*Научный руководитель: Головинова А.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье представлено теоретическое обоснование проблемы формирования трудовых навыков у старших дошкольников в условиях ДОО. Раскрыто понятие, компоненты и показатели трудолюбия. Определена специфика трудовых умений старших дошкольников.

Ключевые слова: трудовые навыки, трудолюбие, старшие дошкольники, дошкольная образовательная организация.

Формирование трудовых навыков у старших дошкольников является одной из важнейших задач, стоящей перед педагогами и родителями. В современном обществе акцент делается на развитие личности ребенка, а трудовые навыки становятся неотъемлемой частью общего образовательного процесса, потому что они способствуют подготовке детей к школе, формируют у них ответственность, самостоятельность и умение работать в коллективе [3].

Проблема заключается в недостаточном внимании к трудовым навыкам в рамках дошкольного образования. В дошкольных образовательных организациях часто упор педагогов сосредоточен на интеллектуальном развитии ребенка, тогда как формирование практических навыков остается на втором плане. В результате такого подхода многие дети, приходя в школу, не обладают необходимыми трудовыми навыками, что затрудняет их адаптацию.

Значение данной проблемы нельзя переоценить, так как в настоящее время навыки практической деятельности становятся все более актуальными, и все образовательные учреждения должны стремиться к тому, чтобы обеспечить гармоничное развитие ребенка. Трудовые навыки формируют у детей старшего дошкольного возраста различные практические умения, развивают креативность, организованность и настойчивость.

Современное состояние решения данной проблемы требует комплексного подхода. В последние годы в России отмечается рост педагогического интереса и внимания к процессу формирования трудовых навыков у старших дошкольников. На это указывает разработка новых программ и методических рекомендаций, направленных на интеграцию трудового обучения в образовательный процесс. Однако многие из этих инициатив остаются на уровне экспериментов и не внедряются в широкую практику.

Нерешенная ранее часть общей проблемы заключается в недостаточной разработанности методических подходов к формированию трудовых навыков у старших дошкольников. Считаем необходимым создать систему, учитывающую индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста, их интересы и потребности. Также важным аспектом является взаимодействие с родителями, которые играют ключевую роль в процессе формирования трудовых навыков, выступая первым и главным примером для подрастающего поколения.

Таким образом, проблема формирования трудовых навыков у старших дошкольников в условиях ДОО требует внимания и комплексного подхода. Необходимы новые методики, программы и активные подходы к процессу сотрудничества с родителями воспитанников для успешного решения этой задачи, ведь только так мы сможем подготовить подрастающее поколение к будущей жизни в обществе.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании проблемы формирования трудовых навыков у старших дошкольников в условиях ДОО.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования указано, что цель трудового воспитания заключается в формировании ценностного отношения детей к труду, трудолюбию и приобщению ребёнка к труду. Его ценность – в том, что труд лежит в основе трудового направления воспитания. Из ФОП ДО следует, что трудовое направление воспитания направлено на формирование и поддержку привычки к трудовому усилию, к доступному напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; стремления приносить пользу людям. Повседневный труд постепенно приводит детей к осознанию нравственной стороны труда. Самостоятельность в выполнении трудовых поручений способствует формированию ответственности за свои действия [6]. Все это, в совокупности, способствует развитию трудолюбия у детей.

О.Ю. Бутвина подчеркивает, что трудолюбие, являясь результатом трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации, представляет собой личностное качество, которое характеризуется устойчивой потребностью, основанной на мотивационной сфере, а также глубоким осознанием преобразующей и воспитательной силы труда [2]. Это качество включает в себя знания и убеждения, а также умение и стремление добросовестно выполнять любые необходимые задания, проявляя волевые усилия для преодоления преград, встречающихся в процессе трудовой деятельности.

Т.В. Першина выделяет три основных подхода к пониманию содержания понятия трудолюбия:

1. Трудолюбие как привычка или черта характера, проявляющаяся в стереотипах поведения.
2. Трудолюбие как потребность в труде, что соответствует определённому чувству или мотиву.
3. Трудолюбие как нравственная черта личности, которая служит основой для формирования таких морально-волевых качеств, как упорство в достижении поставленной цели, сила воли, инициатива и старательность [5].

Трудолюбие, как важный аспект формирования личности, включает в себя несколько структурных компонентов, которые помогают детям осознать значимость труда и развивать соответствующие навыки. По О.Ю. Бутвиной, основными компонентами трудолюбия являются:

1. Потребность в трудовой деятельности представляет собой базовый компонент трудолюбия, который формируется у дошкольников в процессе социализации. Она включает в себя социальные и личные мотивы. Социальные мотивы проявляются в осознании того, что труд необходим для общества. Личные мотивы связаны с формированием внутренней мотивации к труду, основанной на ощущении удовлетворения от выполнения задач, гордости за свои достижения и стремлении к самосовершенствованию.

2. Понимание пользы труда для общества и для себя. Дети должны осознать, что труд приносит пользу обществу и имеет значение для их личного развития. Сюда входит осознание общественной значимости труда, когда дети учатся понимать, как их усилия могут влиять на окружающий мир — будь то помощь в домашних делах, участие в общественных мероприятиях или выполнение задач в группе. Кроме того, важно, чтобы воспитанники осознавали, как труд помогает им развивать свои навыки, получать знания и опыт, а также как он может привести к положительным эмоциям и удовлетворению от достигнутых результатов.

3. Наличие трудовых умений и навыков, а также их постепенное совершенствование. Дошкольники осваивают основные трудовые операции, начиная с

простых задач, таких как уборка игрушек, и постепенно переходя к более сложным, например, участию в совместных проектах, что выступает основой для дальнейшего обучения и развития. Важно, чтобы у каждого ребенка была возможность постепенно развивать свои навыки через практику, чего можно достичь через разнообразные формы деятельности — игры, проекты, экскурсии и другие виды активностей. Постепенное усложнение задач дает возможность воспитанникам уверенно справляться с новыми вызовами и развивает их трудовые способности [2].

Изучив исследовательские труды М.А. Арсеновой [1], Л.В. Куцаковой [4], Т.В. Першиной [5], установили показатели трудолюбия у старших дошкольников, среди которых:

1. Интерес к деятельности — дети охотно занимаются тем, что им нравится, например, рисованием или конструированием.
2. Уважение к труду других — дошкольники наблюдают за работой взрослых и могут помогать им, что формирует понимание ценности труда.
3. Участие в совместной деятельности — воспитанники, особенно среднего и старшего дошкольного возраста, с удовольствием работают в группе, что развивает навыки сотрудничества и коммуникации.
4. Выполнение обязанностей — привлечение к простым задачам, таким как уборка игрушек, способствует развитию ответственности.
5. Понимание процесса труда — с помощью игры можно показать детям различные трудовые действия, регулярная реализация которых способствует развитию трудовых навыков.
6. Позитивные эмоции от труда — удовольствие от завершения задач формирует положительное отношение к труду.
7. Стремление довести начатое до конца — настойчивость при выполнении заданий показывает желание трудиться.
8. Поощрение самостоятельности — возможность выполнять задания самостоятельно развивает уверенность в собственных силах.

Перечисленные аспекты способствуют формированию трудолюбия и готовят детей старшего дошкольного возраста к будущей жизни, в частности, к школьному обучению.

В этот период закладываются основы для будущей самостоятельной жизни, и труд начинает восприниматься не только как обязательство, но и как источник радости и удовлетворения от достигнутых результатов.

Трудовые умения старших дошкольников характеризуются развитием самостоятельности, разнообразием навыков, осознанием социальной значимости труда и эмоциональной привязанностью к результатам своей деятельности. Эти аспекты способствуют подготовке воспитанников к дальнейшему школьному обучению и социальной жизни.

В старшем дошкольном возрасте дети становятся более самостоятельными и способны к выполнению более сложных видов деятельности. Специфика трудовых умений у старших дошкольников включает в себя следующие элементы:

- осознание последовательности своих действий, способность составлять простые планы и предсказывать результаты своей деятельности;
- понимание важности выполнения поручений и осознание последствий своих действий для окружающих;
- умение работать в группе, обсуждать идеи и совместно решать задачи;
- анализировать свои действия и результаты, делая выводы о том, что удалось осуществить, а что нет, и почему [2].

Старшие дошкольники способны выполнять более сложные поручения по сравнению с воспитанниками младших групп.

Согласно М.А. Арсеновой, методические подходы к формированию трудовых навыков включают игровые технологии, которые позволяют осваивать навыки в непринужденной обстановке, а также проектную деятельность, способствующую развитию инициативы через создание проектов. Совместная деятельность формирует навыки сотрудничества и взаимопомощи [1].

По мнению Л.В. Куцаковой, принципы работы с детьми включают в себя:

- доступность заданий, соответствующих возрасту;
- интересность и увлекательность занятий;
- постепенность — от простых задач к более сложным [4].

Таким образом, процесс формирования трудовых навыков у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации является важной задачей, закладывающей основы трудового поведения и социальной ответственности. Роль воспитателя заключается в создании условий для проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, поддержке их инициативы и обеспечении обратной связи. Эффективное формирование трудовых навыков в ДОО требует учета психологических, социальных и методических аспектов, способствуя подготовке детей к будущей школьной жизни и трудовой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсенова, М.А. Ценностные основания трудолюбия у дошкольников / М.А. Арсенова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – №1. – С. 178–187.
2. Бутвина, О.Ю. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / О.Ю. Бутвина // International scientific review. – 2019. – № 3. – С. 61–63.
3. Иванова, Н.А. Трудовая деятельность как средство и форма социального развития дошкольников / Н.А. Иванова // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования. – Волгоград, 2019. – С. 25-27.
4. Куцакова, Л.В. Трудовое воспитание в детском саду: система работы с детьми 3-7 лет / Л.В. Куцакова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2015. – 128 с.
5. Першина, Т.В. Специфика трудовых умений у детей старшего дошкольного возраста / Т.В. Першина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2019. – №3. – С. 90–94.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 25.11.2022 № 1028 – URL: <https://madou59.ru/wp-content/uploads/2022/12/federalnaja-obrazovatel'naja-programma-doshkol'nogo-obrazovanija.pdf> (дата обращения: 05.01.2025).

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PROBLEM OF LABOR SKILLS FORMATION IN OLDER PRESCHOOLERS IN PRE-SCHOOL CONDITIONS

Annotation. This article presents a theoretical justification for the problem of the formation of work skills among older preschoolers in pre-school settings. The concept, components and indicators of diligence are revealed. The specifics of the labor skills of older preschoolers are determined.

Keywords: labor skills, diligence, senior preschoolers, preschool educational organization.

Antonenko N.S.

Scientific supervisor: Golovinova A.A., senior lecturer
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

УДК 37.036.5

ФОРМИРОВАНИЕ ИМПРОВИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Антюхова В.В.

*Научный руководитель: Слота Н.В., канд. пед. наук, зав. кафедрой
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования импровизаторских способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-дидактических игр. Рассматриваются сущность понятия «импровизаторские способности», условия для их успешного формирования в музыкальной деятельности, использование музыкально-дидактических игр в различных направлениях работы по формированию импровизаторских способностей у старших дошкольников. Подчеркивается значимость музыкального воспитания и развития творческих способностей в старшем дошкольном возрасте, а также актуальность задачи формирования импровизаторских способностей, которой уделяется недостаточное внимание в современной системе дошкольного образования.

Ключевые слова: импровизаторские способности, творчество, музыкально-дидактические игры, старший дошкольный возраст.

В настоящее время с изменением экономической и социальной жизни общества возросла потребность в уникальных, деятельностных, творческих людях, поэтому формирование творческой личности является одной из важнейших задач педагогического процесса и сферы образования в целом. Доказано, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития психических процессов, образного мышления, воображения, которые составляют основу творческой деятельности ребенка. Вследствие этого, становление детского творчества считается одной из ключевых задач дошкольного воспитания. Об этом свидетельствуют и нормативно правовые документы.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) подчёркивает важность создания благоприятной среды для всестороннего развития детей, учитывая их индивидуальные особенности и потребности. Одним из приоритетов стандарта является раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка через разнообразные виды деятельности, включая игры, рисование, музыку, театральную деятельность и другие формы творчества. [1].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) среди планируемых результатов освоения программы в старшем дошкольном возрасте выделяет, что к шести годам ребёнок проявляет интерес и (или) с желанием занимается музыкальной, изобразительной, театрализованной деятельностью; различает виды, жанры, формы в музыке, изобразительном и театральном искусстве; проявляет музыкальные и художественно-творческие способности. Также ФОП ДО рекомендует педагогам использовать песни, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах, музыкально-театрализованную деятельность в повседневной жизни и различных видах досуговой деятельности для реализации музыкально-творческих способностей ребёнка [2].

Значимость творческого развития и музыкального воспитания детей дошкольного возраста доказана в многочисленных исследованиях Э.Б. Абдуллина, Л.С. Выготского, Е.В. Николаевой, Б.М. Теплова, Н.А. Ветлугиной, О.П. Радыновой и др., которые охватывают широкий спектр вопросов, связанных с развитием творческих способностей детей. По мнению Б.В. Асафьева, Г.М. Цыпина, Б.Р. Иофиса, одним из действенных методов активизации творческих способностей в музыкальной деятельности является импровизация. Она позволяет ребенку проявить свою индивидуальность и креативность.

Как отметил Б.В. Асафьев, дети начинают импровизировать, как только накапливают достаточное количество слуховых впечатлений. Это означает, что даже самые маленькие дети способны создавать свои собственные мелодии, основываясь на тех звуках, которые они слышат вокруг себя [4]. Н.Н. Гилярова подчеркивает, что импровизация является самым доступным видом музыкального творчества для детей. Она считает, что дети воспринимают импровизацию как игру, что само по себе имеет большое значение. Играя и импровизируя, дети учатся выражать свои эмоции и мысли через музыку, развивая тем самым свое творчество и музыкальный вкус [3].

Однако в практике дошкольного музыкального образования формированию импровизаторских способностей уделяется очень мало внимания. Это связано с ограниченным числом теоретико-методических и технологических разработок, готовых к применению в дошкольных учреждениях. Таким образом, организация работы по формированию импровизаторских способностей у старших дошкольников является актуальной задачей для современного дошкольного образования.

Импровизация в психолого-педагогической литературе обычно ассоциируется с творчеством и рассматривается как специальная способность. Исследования отечественных ученых, таких как Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский, показали, что музыкальный талант и способность к импровизации развиваются на основе народных традиций и импровизационной практики. Творческие способности можно развивать, творчеству можно обучать, поэтому для развития музыкальной способности к импровизации необходимо предоставить ребенку возможность проявлять себя в творческой деятельности.

Для понимания сущности понятия «импровизаторские способности» рассмотрим значения понятий «способности» и «импровизация».

Учёный Б.М. Теплов, который внёс значительный вклад в теорию способностей, определил их как *индивидуально-психологические особенности*, определяющие успешность выполнения той или иной деятельности. При этом он подчёркивал, что способности нельзя свести исключительно к знаниям, умениям и навыкам, хотя они и способствуют лёгкости и скорости освоения новых способов и приёмов деятельности. Теплов утверждал, что врожденными способностями можно считать лишь анатомо-физиологические особенности, которые служат базой для дальнейшего развития способностей. Сам же процесс формирования способностей невозможен вне практической деятельности [11]. Р. С. Немов под способностями понимал *индивидуальные особенности людей*, от которых зависит приобретение знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности [8].

Что касается импровизации, то этот феномен остаётся недостаточно изученным в литературе о художественном творчестве. Однако в педагогике, особенно музыкальной, импровизация получила значительное внимание. В первую очередь, она рассматривается как *творчество без предварительной подготовки*. Этимология термина указывает на его связь с внезапностью, что отражено в определении Большого энциклопедического словаря: «импровизация (от лат. Improvises – неожиданный, внезапный) – сочинение стихов, музыки и т. п. в момент исполнения; выступление с чем-либо, не подготовленным заранее; произведение, созданное таким образом» [5].

На основании вышеизложенного, можно сформулировать понятие «импровизаторские способности» следующим образом: *импровизаторские способности* – это индивидуально-психологические свойства личности, позволяющие человеку без предварительной подготовки и репетиций во внезапно возникшей ситуации увидеть проблему, быстро сориентироваться и найти её решение, используя оригинальные методы. Эти способности позволяют мгновенно реагировать на изменения обстоятельств и создавать новый материал в реальном времени.

Многие исследователи отмечают, что импровизация играет ключевую роль в творческом процессе. Например, Б.М. Рунин считает, что импровизация является не просто элементом творчества, а его основой [10]. П.Я. Гальперин акцентирует внимание на том, что в импровизации процесс и результат совпадают, что делает её уникальным феноменом [7]. Таким образом, импровизация представляет собой многогранное явление, которое одновременно является продуктом, видом, компонентом и основой творчества.

Необходимо подчеркнуть важность музыкального воспитания именно в дошкольном возрасте, когда дети наиболее восприимчивы к творчеству и эмоциональному восприятию. Детское музыкальное творчество – это не просто развлечение, а мощный инструмент для самовыражения, который помогает детям развивать воображение, эмоциональную сферу и креативное мышление. Когда дети участвуют в музыкальной деятельности, будь то пение, танцы или игра на музыкальных инструментах, они не только учатся воспринимать музыку, но и начинают создавать что-то своё, уникальное. Это может проявляться в импровизациях, сочинении мелодий, придумывании танцевальных движений или даже в изменении известных песен. Именно в таких моментах ребёнок проявляет свою индивидуальность и развивает свои творческие способности.

Заметим, что творческие способности проявляются у каждого ребёнка по-разному. У кого-то больше выражена способность к пению, у кого-то – к танцам, а у кого-то – к игре на музыкальных инструментах. Поэтому важно, чтобы взрослые поддерживали и развивали все способности детей, создавая условия для их проявления. Это может быть участие в музыкальных кружках, создание домашней музыкальной среды или просто поощрение детского творчества в повседневной жизни. Особенно важен индивидуальный подход к каждому ребёнку, ведь дети развиваются в своём темпе и имеют разные интересы и способности. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка является ключом к успешному развитию его творческих способностей.

Значительный вклад в понимание того, как развивается музыкально-творческая активность у детей, внесли исследования Н.А. Ветлугиной, которая акцентировала внимание на том, что восприятие музыкально-художественного искусства играет ключевую роль в формировании творческих способностей ребёнка [6]. Когда дети слушают музыку, смотрят картины или участвуют в других видах искусства, они накапливают впечатления, которые впоследствии могут стать основой для их собственных творческих идей и импровизаций. Кроме того, Ветлугина подчёркивала важность исполнительского опыта. В процессе музыкально-игровой деятельности дети учатся не только воспринимать музыку, но и исполнять её, что помогает им лучше понимать музыкальные структуры и развивать свои исполнительские навыки. Это, в свою очередь, способствует свободному выражению их впечатлений и эмоций через музыку.

Таким образом, для успешного развития музыкально-творческой активности у детей необходимо создавать условия, в которых они смогут накапливать впечатления от искусства и приобретать необходимые знания, умения и навыки. Это позволит им не только наслаждаться музыкой, но и активно участвовать в её создании, выражая свои мысли и чувства через творчество.

Успешность творческих проявлений детей в музыке тесно связана с развитием их певческих и двигательных навыков. Пение – это не только техническая сторона, но и способность выразить эмоции и настроение через голос. К старшему дошкольному возрасту дети обычно уже овладевают этими навыками, но начинать развивать их нужно

гораздо раньше, предлагая детям простые творческие задания, такие как пение своего имени или колыбельной для куклы.

Творческие проявления в ритмике и танцах также являются важным показателем музыкальной развитости ребёнка. Импровизация и создание собственного музыкально-игрового образа или танца возможны только при условии, что ребёнок хорошо воспринимает музыку, её характер и выразительные средства. Кроме того, владение двигательными навыками позволяет ребёнку свободно выражать свои идеи и эмоции через движение.

Инструментальное творчество детей проявляется в импровизациях, когда они играют на детских музыкальных инструментах. Это спонтанное выражение их впечатлений, основанное на их жизненном и музыкальном опыте. Для успешного инструментального творчества важно, чтобы дети владели элементарными навыками игры на музыкальных инструментах и умели извлекать различные звуки, что позволяет им передавать простейшие музыкальные образы.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что для успешного формирования импровизаторских способностей детей в музыкальной деятельности необходимо выполнение ряда условий, представленных на рисунке 1.

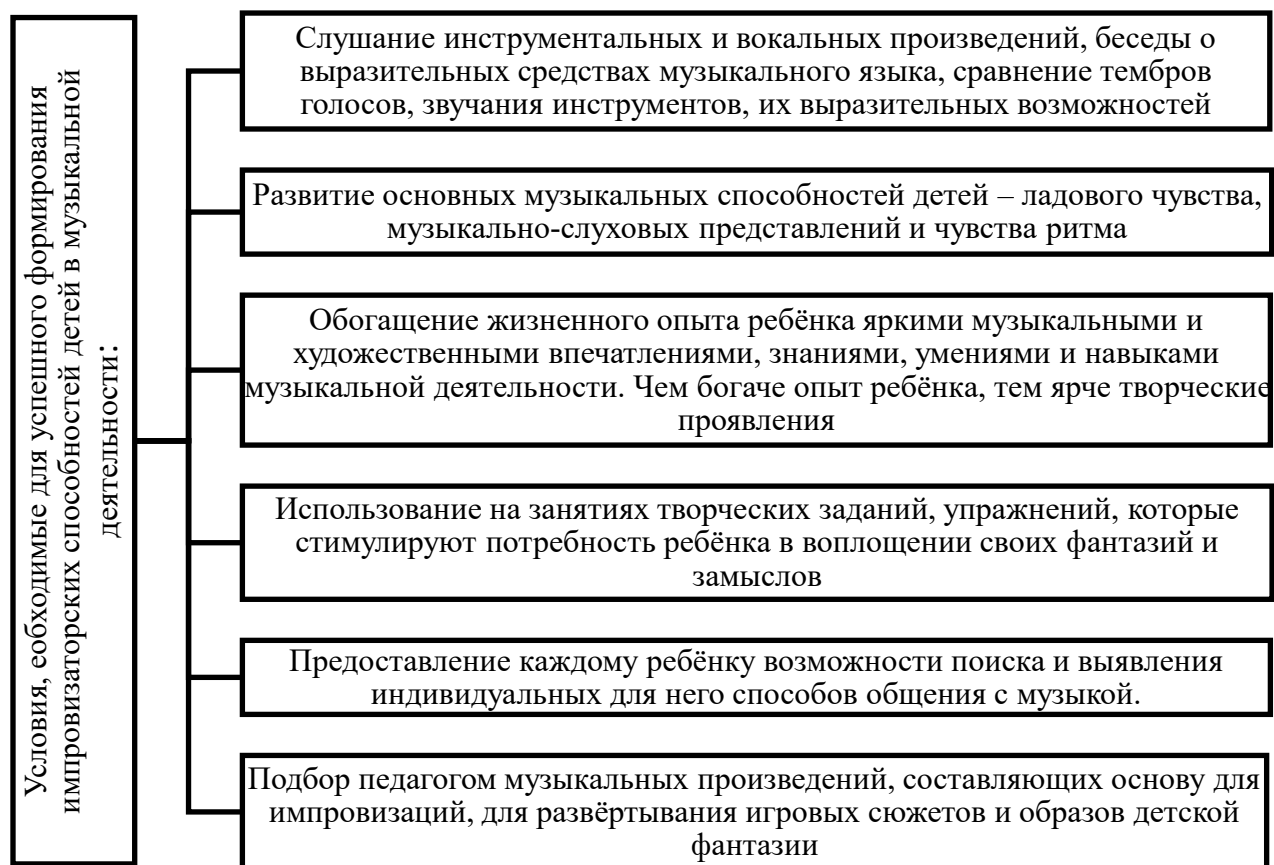


Рисунок 1. – Условия для успешного формирования импровизаторских способностей детей в музыкальной деятельности

Одним из главных условий для успешного формирования импровизаторских способностей детей в музыкальной деятельности является развитие основных музыкальных способностей – ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма.

Эффективным средством развития музыкальных способностей у старших дошкольников являются музыкально-дидактические игры. Они создают благоприятную атмосферу для развития этих способностей, позволяя детям свободно экспериментировать с музыкальными элементами без страха совершить ошибку. Такие игры не только обогащают дошкольников новыми впечатлениями, но и развивают у них инициативу, самостоятельность и способность к восприятию и различению основных свойств музыкального звука. Это активизирует воображение и способствует развитию креативного мышления, что особенно важно для формирования творческих способностей.

Цель игровых действий заключается в том, чтобы помочь ребёнку услышать, различить и сравнить некоторые свойства музыкальных звуков, такие как их высота, сила, длительность и тембр. В процессе этой музыкально-сенсорной деятельности ребёнок учится различать свойства музыкальных звуков, музыкальные средства выразительности и музыкальные жанры, что создаёт основу для дальнейшего музыкального творчества и импровизации.

В педагогической практике для развития музыкально-творческих способностей у детей средствами музыкально-дидактических игр и пособий используется классификация О.П. Радыновой, которая предлагает три основные категории игр, каждая из которых направлена на развитие определённых музыкальных способностей:

1. *Игры для развития ладового чувства.*
2. *Игры для развития музыкально-слуховых представлений.*
3. *Игры для развития чувства ритма [9].*

По нашему мнению, классификация Радыновой предоставляет педагогам структурированный подход к развитию музыкально-творческих способностей у детей, что способствует их всестороннему музыкальному развитию.

Однако мы считаем, что использование музыкально-дидактических игр эффективно и в других направлениях работы по формированию импровизаторских способностей у старших дошкольников. Приведём примеры возможных направлений работы и подходящих музыкально-дидактических игр:

– развитие музыкального слуха и ритма: игры, направленные на различение высоты, тембра, длительности звуков, а также на развитие чувства ритма (например, «Угадай мелодию», «Ритмическая эстафета», игры с музыкальными инструментами). Важно использовать разнообразные инструменты – металлофоны, ксилофоны, барабаны, треугольники и т.д., чтобы стимулировать экспериментирование со звуком.

– Развитие музыкальной памяти и фантазии: игры, требующие запоминания мелодий, ритмических рисунков, а также их последующего воспроизведения с вариациями (например, «Составь мелодию», «Придумай ритм», «Музыкальная сказка»). Чтобы стимулировать воображение, необходимо включать элементы сюжета, образов и ассоциаций.

– Развитие чувства формы и структуры музыкального произведения: игры, направленные на понимание музыкальной фразы, повтора, контраста, кульминации (например, «Музыкальный конструктор», «Повтори и измени», «Прогулка по музыкальной карте»). Можно использовать карточки с музыкальными символами или графическими изображениями музыкальных фрагментов.

– Развитие двигательной импровизации: игры, сочетающие музыкальное сопровождение с танцевальными движениями, пантомимой, инсценировками (например, «Музыкальные танцы», «Изобрази настроение музыки», «Музыкальные истории»). Важно поощрять спонтанность и свободу выражения.

– Развитие вокальной импровизации: игры, стимулирующие импровизацию голосом – пение с использованием различных звуковысотных и тембровых оттенков,

придумывание мелодий к стихотворениям, импровизация на заданную тему (например, «Волшебный голос», «Пой, как...», «Музыкальные звуки природы»).

Таким образом, для формирования импровизаторских способностей у старших дошкольников необходимо систематически использовать комплекс музыкально-дидактических игр, направленных на развитие различных музыкальных способностей. Использование разнообразных музыкально-дидактических игр позволит эффективно планировать занятия и подбирать дидактические материалы, учитывая индивидуальные особенности и возрастные потребности детей. А это, в свою очередь, создаст условия для всестороннего музыкального воспитания, способствуя гармоничному развитию творческих способностей ребёнка.

Перспективы дальнейших исследований в области формирования импровизаторских способностей у старших дошкольников *посредством музыкально-дидактических игр мы видим* в интеграции современных (цифровых) технологий (например, интерактивные приложения, виртуальная реальность) в процесс обучения импровизации и оценке их влияния на качество и скорость приобретения навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/77677348/paragraph/7:0/> (дата обращения: 04.02.2025). – Текст: электронный.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/> (дата обращения: 04.02.2024). – Текст: электронный.
3. Абдуллин Э.Б. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие по специальности 030700 «Музыкальное образование» / Э.Б. Абдуллин, Н.Н. Гилярова, А.А. Деркач и др.; под ред. Г. М. Цыпина. – Москва: Академия, 2003. – 366 с.
4. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Москва: Музыка, 1977. Кн. 2. – 269 с.
5. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bes/ИМПРОВИЗАЦИЯ> (дата обращения: 18.01.2025).
6. Ветлугина Н.А. О теории и практики художественного творчества детей / Н.А. Ветлугина // Дошкольное воспитание, 2004. – С. 64.
7. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – Москва: Университет, 2000. – 336 с.
8. Немов, Р.С. Психология : учеб для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов. – Кн. 3. Психодиагностика. – Москва: Владос, 2003. – 640 с.
9. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей: в 2-х ч./ О.П. Радынова. – Москва: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 606 с.
10. Рунин Б.М. О психологии импровизации / Б.М. Рунин. – Москва, 2011. – 38 с.
11. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов; под ред. Э.А. Голубевой, Е.П. Гусевой, В.А. Кольцовой и др. – Москва: Наука, 2003. – 377 с.

**FORMATION OF IMPROVISATIONAL ABILITIES IN OLDER PRESCHOOLERS THROUGH
MUSICAL AND DIDACTIC GAMES**

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of improvisational abilities in older preschool children through musical and didactic games. The article examines the essence of the concept of "improvisational abilities", the conditions for their successful formation in musical activity, the use of musical and didactic games in various areas of work on the formation of improvisational abilities in older preschoolers. The importance of musical education and the development of creative abilities in the senior preschool age is emphasized, as well as the relevance of the task of forming improvisational abilities, which is given insufficient attention in the modern preschool education system.

Keywords: improvisational abilities, creativity, musical and didactic games, senior preschool age.

Antyukhova V.V.

Scientific adviser: Slota N.V., Candidate of Pedagogical Sciences

Donetsk State University

E-mail: vikavi2012@mail.ru

УДК 373.24

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Астахова Е.С.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные методы педагогической работы, направленные на развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста. Подчеркивается важность мелкой моторики для общего развития ребенка, включая когнитивные, социальные и эмоциональные навыки, которые играют ключевую роль в формировании личности.

Ключевые слова: педагогическая работа, мелкая моторика, дети дошкольного возраста, дошкольники, развитие.

Вступление. Важность педагогической работы по развитию мелкой моторики у дошкольников крайне высока, особенно в условиях современного мира, где двигательная активность детей часто ограничена из-за различных факторов. Мелкая моторика является основой не только успешного выполнения различных практических задач, но и важный компонент общего развития ребенка. По данным Министерства образования и науки РФ, более 70% детей в возрасте от 3 до 6 лет имеют те или иные нарушения в развитии мелкой моторики, что может негативно сказаться на их дальнейшем обучении и способности к самостоятельной деятельности. Тему нашего исследования изучали многие отечественные педагоги. В число таких входят: М.М. Кольцова, И.Г. Топоркова, С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина, С.В. Щербинина, Т.И. Гризик, Е.В. Владимирова, Р.Д. Триггер и другие [3, С. 400-406].

Основная часть. Дошкольный возраст представляет собой уникальный период в жизни ребёнка, который характеризуется высоким уровнем развития как психической, так и физической сферы. В этот важный этап активность дошкольника значительно возрастает. Он становится более любознательным, стремится исследовать окружающий мир и активно взаимодействует с ним. Физическое развитие детей в дошкольном возрасте проявляется в увеличении точности, разнообразия и координации движений. Если раньше малыш только учился держать игрушки, то теперь его руки становятся настоящими инструментами для исследования.

Дети начинают осваивать более сложные и функциональные предметы, что способствует развитию мелкой моторики. Они могут собирать конструкторы, рисовать, лепить из пластилина и выполнять другие действия, требующие ловкости и точности. Эти навыки не только развивают физические способности, но и способствуют формированию умственных процессов. Важнейшей особенностью дошкольного возраста является целенаправленность действий ребёнка. Ведущей деятельностью в этот период становится предметно-действенное сотрудничество. Малыши учатся не просто манипулировать предметами, но и использовать их для достижения конкретных целей. С помощью взрослых они знакомятся с различными орудиями труда и учатся взаимодействовать с ними. Это сотрудничество помогает развивать не только практические навыки, но и социальные: ребёнок учится делиться, сотрудничать и общаться.

Таким образом, дошкольный возраст является временем интенсивного развития, когда ребёнок открывает для себя мир через игру и взаимодействие с окружающей средой. Каждое новое открытие, каждое освоенное действие становится шагом к самостоятельности и уверенности в своих силах. Родители и воспитатели играют

ключевую роль в этом процессе, направляя и поддерживая детскую активность, что в конечном итоге закладывает основы для успешного обучения и социализации в будущем [2, С. 930-936].

Мелкая моторика, в общем понимании, представляет собой комплекс согласованных действий, связанных с выполнением точных и мелких движений кистями и пальцами рук и ног. Она формируется благодаря слаженной работе нервной, мышечной и костной систем, а также зрительного восприятия. Мелкая моторика включает в себя широкий спектр движений, начиная от захвата объектов и заканчивая написанием текста. Мелкая моторика рук играет важнейшую роль в развитии ребёнка. Она оказывает значительное влияние на его высшие психические функции и свойства сознания. Эти навыки непосредственно связаны с такими аспектами, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие, воображение, наблюдательность, а также зрительная и двигательная память. Развитие мелкой моторики благоприятно сказывается на формировании различных когнитивных процессов, необходимых для эффективного обучения и взаимодействия с окружающим миром.

При выполнении различных упражнений и заданий, требующих точных движений, ребенок задействует внимание, учится сосредотачиваться на конкретной задаче. Это помогает ему развивать умение контролировать свои действия и повышает уровень концентрации. Мелкая моторика также тесно связана с мышлением: когда дети манипулируют мелкими предметами, они не только развивают свои физические навыки, но и решают разные задачи, анализируя и сопоставляя информацию. Оптико-пространственное восприятие активно развивается в процессе обучения мелкой моторике. Дети учатся координировать свои движения с визуальной информацией, что является основополагающим для их дальнейшего успешного взаимодействия с окружающим миром. Благодаря развитию этого аспекта, малыши становятся более наблюдательными и внимательными, что в свою очередь способствует развитию их воображения и творчества.

Важность мелкой моторики не ограничивается лишь развитием когнитивных функций. На протяжении всей дальнейшей жизни ребенка будет требоваться использование точных и скоординированных движений кистей и пальцев для выполнения повседневных действий. Одевание, рисование и письмо, а также множество бытовых и учебных задач требуют от нас не только физической ловкости, но и координации, сформированной в раннем детстве. Умение выполнять эти действия с легкостью и уверенностью повышает качество жизни и способствует успешной адаптации в школьной и социальной среде. Следовательно, развитие навыков мелкой моторики в дошкольном возрасте является залогом успешного обучения и полноценного взаимодействия с окружающей действительностью на протяжении всей жизни.

Особенно важна связь мелкой моторики с речью. Овладение родным языком является важным процессом для ребёнка, особенно в дошкольном возрасте. Речь позволяет детям выражать свои чувства, эмоции и желания, а также взаимодействовать с окружающим миром. Развитие речи происходит благодаря согласованной работе головного мозга и отделов нервной системы. Ведущие каналы восприятия, такие как визуальный, аудиальный, кинестетический и двигательные анализаторы (губы, язык и т. д.), участвуют в этом процессе. Научно доказано, что тренировка тонких движений пальцев рук развивает более совершенную речь. Развитая мелкая моторика помогает ребёнку получать социальный опыт, формирует адекватную самооценку и способствует полноценному психическому развитию. В дошкольном возрасте важно учить детей лепить, рисовать, клеить, вырезать и другим подобным занятиям. Поддержка и одобрение взрослых стимулируют развитие речи и помогают детям не бояться и не стесняться рассказывать о своих действиях [4, С. 145-150].

Развитие рук у детей – это важный аспект, на который обращают внимание педагоги. Кандидат педагогических наук Т.И. Гризик и логопед Л.Е. Тимошук выделяют три основных направления, развития мелкой моторики у дошкольников: формирование правильного захвата орудия письма, правильное распределение мышечной нагрузки руки и развитии мелкой моторики.

1. Формирование правильного захвата орудия письма. Один из первых шагов в подготовке ребенка к письму – это обучение его правильному захвату карандаша или ручки. Правильный захват предполагает, что палец, удерживающий инструмент, находится в оптимальном положении, что помогает контролировать движения и создавать четкие линии. Важно, чтобы ребенок держал орудие так, чтобы не напрягать кисть и пальцы. Обычно используют метод наглядного показа и игры, чтобы ребенку было легче адаптироваться к правильному захвату. Регулярные упражнения и практические задания по написанию или рисованию помогут усовершенствовать этот навык.

2. Правильное распределение мышечной нагрузки руки. Ребенок должен научиться контролировать напряжение мышц при выполнении различных действий. Правильное распределение мышечной нагрузки также позволит избежать усталости и перенапряжения, что особенно важно при длительном письме или рисовании. Здесь используются разнообразные задания, где дети учатся расслаблять и напрягать мышцы рук в зависимости от выполняемых упражнений. Например, можно предложить ребенку выполнить рисование с помощью разных давлений на карандаш или ручку, чтобы он осознал, как меняется результат в зависимости от мышечного усилия.

3. Развитие мелкой моторики руки. Этот аспект включает в себя выполнение множества упражнений, направленных на координацию движений пальцев и кистей. Мелкая моторика оказывает влияние на многие навыки, необходимые для письма, такие как точность и ловкость. В этом направлении предлагаются разные активности — от простых задач, например, переключивания мелких предметов, до более сложных, таких как вырезание, раскрашивание и лепка. Такие упражнения не только укрепляют мышечную память, но и развивают концентрацию и внимание ребенка.

Комплексное совершенствование всех трех направлений, связанных с развитием рук дошкольников, является ключевым для усвоения ими необходимых навыков в процессе жизни. В своих трудах Мария Монтессори обнаружила взаимосвязь между развитием тонких движений рук и речевой деятельностью детей. Она пришла к выводу, что проблемы с речью зачастую могут быть связаны с недостаточным развитием мелкой моторики. Действительно, для развития мелкой моторики в педагогике существует множество методов: в число таких входят: игры со счетными палочками; игры с предметами домашнего обихода; вырезальный тренажер; ниткография; игры моталочки; пластилинография; упражнения с массажным мячом; рисование пальчиками, ладонью; пальчиковая гимнастика; игры с конструктором, мозаикой, пазлами; рисование пальчиками и ладонью; переключивание предметов; игры с нажимными кнопками, создание аппликаций и многие другие. Каждый из данных методов по-своему эффективен и только при комбинировании данных занятий ребёнку будет интересно [1, С. 209-215].

В контексте данного исследования мы выбрали 10 рекомендаций для педагогов и родителей по проведению любых занятий с дошкольником по развитию у них мелкой моторики рук.

1. Задания следует выполнять в медленном темпе: сначала одной рукой, потом другой, а в конечной стадии – обеими руками одновременно. Такой подход позволяет ребенку сосредоточиться на каждом движении, осознанно их выполнять и лучше понимать, как работают его мышцы и координация. Постепенное увеличение скорости

помогает избежать ошибок и формирует уверенность в своих действиях. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и может двигаться в своем темпе, поэтому не стоит торопить его. Таким образом, постепенно усложняя упражнения, вы обеспечиваете качественное освоение необходимых навыков, что положительно сказывается на развитии моторики и общей координации движений. Это также способствует формированию устойчивых привычек и уверенности в своих силах.

2. Учителям важно тщательно готовиться к занятиям, включая репетицию движений и изучение текстов, чтобы правильно направить детей и создать максимально эффективную образовательную среду. Подготовка помогает избежать недоразумений и создает четкую структуру для урока, что особенно важно в процессе обучения. Четкие указания и уверенность воспитателя передаются детям, что играет ключевую роль в успешном обучении и формировании положительного отношения к учебе. Таким образом, хорошо подготовленный педагог может сосредоточиться на взаимодействии с детьми, не отвлекаясь на поиск необходимых инструментов или материалов, что позволяет более эффективно использовать время урока. Это также способствует развитию доверительных отношений между учителем и учениками, что в свою очередь повышает мотивацию и интерес к учебному процессу.

3. Основные упражнения стоит начинать с простых и понятных заданий, постепенно усложняя их по мере того, как ребенок будет уверенно их выполнять. Такой подход значительно снижает уровень стресса у детей и создает ощущение достижений, что является крайне важным для их мотивации и желания продолжать занятия. Постепенное увеличение сложности упражнений позволяет детям развивать новые навыки и умения, что способствует их общему развитию. Кроме того, такой метод обучения помогает ребенку чувствовать себя комфортно и уверенно, делая каждый шаг на пути к освоению мелкой моторики. Важно помнить, что уверенность в своих силах играет ключевую роль в формировании положительного отношения к обучению. Когда дети видят прогресс, они становятся более заинтересованными в процессе и готовы к новым вызовам.

4. Процесс занятий должен быть активным и эмоционально насыщенным, что будет способствовать поддержанию интереса к обучению. Создание динамичной и живой атмосферы позволяет детям легче воспринимать информацию и активно участвовать в занятиях. Использование различных форматов, таких как игры, песни и движения, делает процесс обучения не только увлекательным, но и разнообразным. Это помогает детям развивать их творческие способности и воображение. Эмоциональная вовлеченность положительно влияет на усвоение материала и стимулирует желание заниматься. Когда дети чувствуют радость от обучения, они становятся более открытыми к новым знаниям и готовы исследовать окружающий мир, что в конечном итоге способствует их всестороннему развитию.

5. Следует помнить о необходимости регулярности занятий, особенно когда речь идет о развитии моторики у детей. Занятия по этому направлению должны проводиться систематически, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Регулярные занятия не только помогают укреплять знания и навыки на долгосрочной основе, но и создают устойчивую основу для дальнейшего обучения. Создание четкого расписания занятий способствует выработке полезных привычек у детей, что в свою очередь влияет на их самоорганизацию и дисциплину. Это также позволяет родителям и воспитателям более эффективно оценивать прогресс ребенка, выявлять сильные и слабые стороны, а при необходимости корректировать подходы к обучению, чтобы обеспечить максимальную эффективность и удовольствие от процесса.

6. Важно для детей сочетать выполнение движений с прослушиванием или произнесением стихотворений. Это не только делает процесс обучения более красочным

и увлекательным, но и формирует у детей творческие способности. Стихи предоставляют возможность ребенку развивать слуховую память и ритмичность, что усиливает эффект от занятий. Сочетание движений с речью позволяет ребенку запомнить материал благодаря ассоциациям, что значительно увеличивает интерес к заданиям. Такой подход активизирует и удерживает внимание детей, делая занятия более продуктивными и результативными.

7. Следует тщательно следить за правильностью выполнения всех упражнений и обеспечивать необходимую поддержку детям. Оценка выполнения заданий позволяет оперативно выявлять и исправлять ошибки на ранних этапах, что важно для формирования правильных навыков с самого начала. Обеспечение поддержки помогает детям не чувствовать себя неуверенно и побуждает их просить о помощи, когда это необходимо. Создание доверительной атмосферы важно для психологического комфорта ребенка, а также для поддержки его стремления к самостоятельности. Такой подход способствует не только развитию моторики, но и укрепляет позитивные отношения между детьми и взрослыми, что является залогом успешного обучения и формирования уверенности в себе у детей.

8. Родителям и педагогам важно без стеснения и с искренним энтузиазмом хвалить дошкольников за их достижения. Положительная обратная связь не только укрепляет уверенность в себе, но и способствует возникновению желания продолжать занятия и развиваться дальше. Успехи, даже самые незначительные, должны быть отмечены и поддержаны, так как это вдохновляет детей на новые свершения и усиливает интерес к обучению. Похвала создает положительные ассоциации с процессом обучения и формирует стремление к саморазвитию, что в свою очередь развивает их мотивацию к дальнейшему обучению и новым знаниям.

9. Чередование активностей обязательно: внедряйте как уже знакомые, так и новые игры, чтобы поддерживать интерес ребенка на высоком уровне. Свежие задания пробуждают любопытство и желание узнать больше, а знакомые игры создают чувство безопасности и уверенности в своих силах. Комбинирование старых и новых элементов обеспечивает разнообразие и динамику в процессе обучения. Это важный фактор, позволяющий избежать усталости и рутинных занятий, которые могут снизить мотивацию. Благодаря такому подходу дети становятся более активными участниками образовательного процесса, развивают креативное мышление и становятся более открытыми для изучения нового.

10. Указания должны быть ясными и дружелюбными, чтобы создать комфортную и располагающую атмосферу для обучения. Четкие формулировки помогают снизить уровень стресса у детей, поскольку они точно понимают, что от них ожидается в каждой конкретной ситуации. Дружелюбный подход способствует созданию атмосферы открытости, что в свою очередь повышает готовность ребенка сотрудничать и участвовать в занятиях. Важно, чтобы дети чувствовали поддержку и понимание со стороны взрослых на протяжении всего процесса обучения. Такой подход не только облегчает усвоение материала, но и способствует формированию доверительных отношений между детьми и взрослыми.

Выводы. Таким образом мы выяснили, что педагогическая работа по развитию мелкой моторики с дошкольниками является важной составляющей их общего развития. Эффективные занятия, включающие игры и упражнения, способствуют улучшению координации движений, развитию речи и интеллектуальных навыков. Чередование знакомых и новых активностей поддерживает интерес детей, а создание доверительной и поддерживающей атмосферы помогает им чувствовать себя уверенно. Работая над мелкой моторикой, мы закладываем прочный фундамент для дальнейшего обучения и

социализации детей, что делает эту работу одной из приоритетных задач дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гущина Н.П. Система работы по развитию мелкой моторики у детей школьного возраста // Дошкольное воспитание. - 2021. - №10. - С 209-215.
2. Нуриева А. Р. Проблема развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста // Экономика и социум. - 2018. - №5. - С. 930-936.
3. Нугаева Р.Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника // Молодой ученый. - 2022. - №7. - С. 400-406.
4. Хасенова Г.А. Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с использованием нетрадиционных методик // Теория и практика современной науки. - 2021. - №9. - С. 145-150.

PEDAGOGICAL WORK ON DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS WITH CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

Annotation. The article discusses effective methods of pedagogical work aimed at developing fine motor skills in children of primary preschool age. The importance of fine motor skills for the overall development of the child is emphasized, including cognitive, social and emotional skills that play a key role in the formation of personality. Various play and creative approaches that can be used in the educational process are described. Attention is also focused on the significant role of the teacher in creating a stimulating and supportive educational environment, which contributes to the active involvement of children in the learning process and the development of their creative potential.

Keywords: pedagogical work, fine motor skills, preschool children, preschoolers, development.

Student: Elena Sergeevna Astakhova

Scientific supervisor: Elena Yurievna Chumakova

E-mail студента: elena171086@mail.ru

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА И ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Баранова О.Д.

**Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В статье рассматриваются способы развития пространственных представлений у дошкольников с ОНР. Приводятся методические рекомендации по развитию пространственного гнозиса и праксиса детей дошкольного возраста. Описываются упражнения и игры, позволяющие развивать пространственные функции детей с ОНР.

Ключевые слова: пространственный праксис, гнозис, восприятие, представления, ориентация в пространстве, пространственные функции, общее недоразвитие речи (ОНР), динамические игры и упражнения, подвижные игры.

В рамках актуальных психолого-педагогических исследований дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается, что ключевые особенности развития речевых способностей этих детей напрямую воздействуют на формирование интеллекта и познавательных процессов. Процесс становления пространственных представлений у данной категории детей происходит по аналогичным принципам, как в случае с нормальным речевым развитием, но отличается замедленными темпами, отсроченностью сроков и наличием отклонений из-за специфики их психического развития [4]. Пространственные представления выступают важным психологическим компонентом, вовлечённым во все аспекты познавательной деятельности. Они не только являются результатом этой деятельности, но и активно способствуют повышению когнитивной активности в процессе восприятия окружающего мира.

Пространственное восприятие можно представить как способность мозга создавать трехмерную карту окружающего мира. Оно позволяет нам понимать, насколько далеко находятся предметы друг от друга, как они расположены в пространстве, и какую форму и размер они имеют. Если говорить о гнозисе, это более широкое понятие – своего рода "система распознавания" нашего мозга. Пространственный гнозис, как часть этой системы, не просто определяет физические характеристики предметов, но и связывает их с нашими знаниями о них – что это такое, как это называется, для чего используется. Что касается праксиса, это можно сравнить с "двигательной памятью" – способностью выполнять осмысленные движения на основе предыдущего опыта. Например, когда мы завязываем шнурки или пишем, мы используем праксис. У детей с общим недоразвитием речи особенно важно развивать эти навыки в комплексе, поскольку пространственное восприятие, гнозис и праксис тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга в процессе развития ребенка. Все эти процессы работают вместе как единая система, позволяющая нам эффективно взаимодействовать с окружающим миром и выполнять целенаправленные действия.

Пространственная ориентация человека во многом зависит от взаимодействия двух важных систем - проприоцептивной (кожно-мышечной) и вестибулярной (чувства равновесия). Для развития этих систем особенно эффективны активные игры на коррекционных занятиях. Наиболее результативными являются упражнения, где ребенок учится выполнять направленные движения каждой рукой. Это связано с тем, что на ранних этапах развития дети лучше воспринимают направления через движение, а не через статичные предметы. Важно в ходе занятий укреплять связь между взаимосвязанными понятиями: правая рука, правая сторона, справа, направо; аналогично

для левой стороны. Хорошим примером служит игра для младших дошкольников "Наши ручки, наши ножки", где дети, сидя полукругом:

- поднимают и опускают руки, следуя указаниям воспитателя;
- учатся определять правую и левую руки;
- тренируются класть руки на соответствующие колени;
- выполняют действия с правым и левым ухом;
- отрабатывают движения правой и левой ногой.

Такие упражнения помогают детям освоить схему собственного тела и базовые пространственные ориентиры [6].

После того как речевое обозначение ведущей руки и соответствующей стороны тела было закреплено, проводится невербальная и вербальная дифференциация правой и левой частей тела и лица. Малиюванова Е. Л. рекомендует использовать динамические упражнения с авторскими стихами для физкультминуток с целью закрепления этих навыков и развития ориентации в схеме тела [5]. Также для этих целей можно применять мультимедийные презентации с музыкальным сопровождением и интерактивные игры, такие как «А ты так можешь?», которые стимулируют двигательную активность, развивают общую моторику и способствуют формированию «схемы тела» [7].

Для закрепления схемы тела и улучшения межполушарного взаимодействия Ахальцева Е. Н. разработала комплекс кинезиологических упражнений, основанных на нейропсихологических методиках. Детям шести лет рекомендуется посещать два занятия в неделю продолжительностью 40 минут каждое. Занятия включают следующие этапы: растяжка (3–4 минуты), дыхательные упражнения (2–4 минуты), глазодвигательные упражнения (2–4 минуты), телесные упражнения (10 минут), упражнения для развития мелкой моторики рук (5 минут) и упражнения для релаксации, развития коммуникативных и когнитивных навыков (10–15 минут) [1].

Сюжетные подвижные игры, которые часто проходят в коллективе, представляют собой условное изображение реальных или сказочных событий. Дети с энтузиазмом примеряют на себя роли игровых персонажей, таких как птицы и автомобили, пилоты, волки и гуси, обезьяны и охотники, что вызывает у них яркие эмоции и стимулирует стремление к общей цели. Это помогает детям лучше понять задание, точнее ориентироваться в пространстве и условиях игры, а также быстрее справляться с поставленными задачами [3].

Для развития пространственной ориентации также подходят бессюжетные подвижные игры, включающие интересные для детей двигательные задания, направленные на достижение понятных им целей. Такие игры, как «Ловишки» и перебежки, не имеют сюжета и образов, но похожи на сюжетные игры благодаря наличию правил и взаимосвязанности действий участников. Они требуют от детей самостоятельности, быстроты, ловкости и умения ориентироваться в пространстве. К бессюжетным играм также относятся игры с использованием различных предметов, таких как кегли, серсо, колецброс, городки и «школа мяча».

Для развития пространственного мышления в сотрудничестве с руководителем физического воспитания Ахальцевой Е. Н. были разработаны комплексы утренней зарядки с элементами логоритмики. Разминка, сопровождаемая чтением стихов, является важной составляющей двигательного-пространственных упражнений. Например, во время ходьбы колонной дети делают два шага, останавливаются, топают левой ногой и хлопают в ладоши. Затем они ходят с высоко поднятыми коленями, изображая лошадок. Далее следует бег с выбрасыванием прямых ног вперед, имитируя Буратино. Во время свободной ходьбы дети повторяют стихотворный текст, отражающий движения [1].

В дошкольном возрасте также популярны подвижные игры с элементами соревнования, такие как «Чьё звено соберётся быстрее» и «Кто первый до флажка». Элементы соревнования стимулируют активность при выполнении физических задач. В некоторых играх, например «Поменяй предмет» и «Кто быстрее до флажка», каждый ребёнок действует самостоятельно, стремясь показать наилучший результат. Если же игра проходит в командах (эстафеты), ребёнок старается выполнить задание, чтобы помочь своей команде достичь лучших результатов.

Малиованова Е. Л. разработала эстафеты для развития пространственной ориентации. Например, детям объясняют, что сначала они должны двигаться вправо, а затем влево: обежать озеро с правой стороны, перепрыгнуть через ручейки правым боком, пролезть под правой аркой, пройти через тоннель, перейти бурную реку по правому мосту, обежать правый конус, перейти через болото по кочкам с правой стороны и обогнуть дуб справа. На обратном пути все препятствия нужно преодолеть с левой стороны и прыгать левым боком.

Чтобы поддерживать интерес во время занятий, необходимо менять игровые ситуации и разнообразить упражнения. Малиованова Е. Л. предлагает такие варианты игровых ситуаций: «Снежная королева взмахнула рукой, и снеговики рассыпались на части. Педагог просит детей помочь собрать их обратно», «Часы пробили двенадцать, и карета Золушки развалилась на части. Нужно собрать карету и помочь Золушке вернуться домой», «За тремя поросятами гонится волк. Необходимо помочь им построить крепкий каменный дом, чтобы укрыться от хищника», «У Аладдина порвался ковёр-самолёт. Нужно починить его, чтобы Аладдин смог спасти принцессу» [5].

Взаимодействие с инструктором по физической подготовке заключается в развитии пространственной ориентации во время занятий фитбол-гимнастикой. Ахальцева Е. Н. рекомендует заниматься фитбол-гимнастикой индивидуально и в группах. После освоения работы с мячом следует выполнять ритмические упражнения с речью, направленные на развитие пространственно-динамической координации и автоматизированных речевых рядов. Например, можно делать упражнение «Тик-так, тик-так»: наклонять голову влево и вправо по два раза и поднимать плечи влево — «тик», вправо — «так», также наклоняя голову влево и вправо по два раза. На последующих занятиях проводятся сюжетные игры с фитболами, такие как «Путешествие», бессюжетные игры, например, «Попрыгунчики», игры-забавы, например, «Футбол моржей», и другие [1].

Пальчиковые игры и упражнения также важны для развития мелкой моторики, речи и формирования пространственной ориентации. Чернова В. И., Тарасов М. А. и Надтока М. В. предлагают набор физкультминуток и пальчиковых упражнений, которые помогут детям развить навыки ориентации в пространстве и времени, закрепить понятия «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и так далее.

Развитие пространственного праксиса также происходит благодаря интерактивным играм. Например, интерактивный педагогический портал «Мерсибо» предлагает такие интерактивные пальчиковые игры и упражнения, как «Настольные пальчики» и «Ручные привидения», которые помогают развивать мелкую моторику, сочетать ритмичные движения и речь, а также пространственный ручной праксис [7].

При совместной разработке коррекционно-педагогического плана для развития пространственной ориентации важно, чтобы специалисты по физической культуре и музыке использовали наречия и предлоги с пространственным значением в инструкциях к упражнениям. Чтобы дети лучше воспринимали эти понятия, нужно делать акцент на этих словах, использовать жесты, мимику и движения-«подсказки» на начальных этапах обучения, а также применять зрительные ориентиры для определения сторон зала (левая/правая), понятий «вверху» и «внизу», «далеко» и «близко». Например, можно

предложить детям ориентироваться на клоунов, самолёты или окна и просить их посмотреть направо или поднять руки вверх [1].

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) возникают сложности с выполнением двигательных заданий, связанных с пространством и временем. Они могут нарушать последовательность действий и пропускать важные элементы. Ритмические хлопки и движения под музыку вызывают дополнительные затруднения. Однако музыкальное сопровождение может помочь организовать движения, сделать их более плавными, точными и выразительными. [6] Поэтому взаимодействие с музыкальным руководителем и совместные логоритмические занятия имеют большое значение для развития пространственной ориентации. Например, при изучении темы «Наша армия» можно провести логоритмическое занятие «Крокодил Гена идёт в армию», где дети выполняют упражнения согласно стихотворному тексту: «Два раза вперёд наклонись, затем два раза назад — не ленись! Вправо и влево наклоняйся, делай красиво, не ошибайся».

С целью развития пространственных представлений Ахальцева Е. Н. предлагает комплекс упражнений, который изучается на музыкальных занятиях и напоминает маленькую песенку. Эти упражнения можно выполнять как стоя, так и сидя (например, на фитболе, кубе или стуле) [1]. Бабушкина Р. Л. также рекомендует использовать серию упражнений игрогимнастики для развития пространственной ориентации. Эта серия включает такие блоки: игроритмика, инструментальное музицирование, дыхательно-артикуляционный тренинг и игровой массаж [6].

Таким образом, ключевые методы для развития пространственной ориентации у детей с общим недоразвитием речи включают опору на визуальные образы, активное использование двигательных и ритмических упражнений, работу с предметами, дидактические игры с различным содержанием и применение разнообразных наглядных материалов. Кроме того, создание игровых и проблемных ситуаций способствует поддержанию интереса ребёнка [2].

Использование графических средств обучения имеет большое значение для формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В практической деятельности широко применяются различные модели: материальные (муляжи овощей и фруктов, игрушечные машины и т. д.), макеты (например, при изучении тем «Животные Арктики», «Животные жарких стран», «Наш дом, улица»), идеальные (рисунки, схемы, чертежи, знаки) и живые (аквариум). Наблюдение за рыбками и перемещение картонной стрелки помогают детям наглядно освоить пространственные ориентировки с предлогами и наречиями.

Для решения общей задачи применяются кукольный, пальчиковый, театр бибабо и настольный театр. Управление куклами помогает закрепить порядок расположения персонажей сказки друг за другом. Например, при постановке сказки «Репка» дети изучают не только порядок героев, но и предлоги (бабка за дедку и т. д.), а также противоположное направление (перед внучкой, между бабкой и Жучкой) [1].

Ключевым аспектом всей коррекционно-развивающей деятельности по улучшению пространственного гнозиса и праксиса у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является комплексный подход к организации занятий [3]. В рамках этого подхода один и тот же материал представляется в разных формах с использованием различных систем знаков, чтобы дети могли научиться воспринимать и воспроизводить реальные пространственные связи через жесты, наглядные модели и речь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахальцева, Е. Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед — 2008. — № 4. — С. 4–21.
2. Бурачевская, О. В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 139–142.
3. Бурачевская, О. В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования / О. В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — № 2. — С.55–57.
4. Давыдова, М. С. Особенности формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проблемы современного педагогического образования, 2019 — С. 73-76.
5. Маливанова, Е. Л. Развитие пространственных представлений как профилактика школьной неуспеваемости // Дошкольное воспитание — 2008, № 11, с.67–74.
6. Панкратова И.В., Николаева Е.В. "Логопедическая ритмика для детей с общим недоразвитием речи: Практическое пособие". - Москва: ВЛАДОС, 2021.
7. Сорокина, М. А., Петрова, Н. В.. Применение виртуальной реальности в коррекционной работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи: пространственные представления и ориентировка. Специальное образование, 2023 — С. 158-172.

THE DEVELOPMENT OF SPATIAL GNOSIS AND PRAXIS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article discusses ways to develop spatial representations in preschoolers with OCD. Methodological recommendations on the development of spatial gnosis and praxis of preschool children are given. It describes exercises and games that help develop the spatial functions of children with OCD.

Keywords: spatial gnosis, praxis, perception, representations, orientation in space, spatial functions, general speech underdevelopment, dynamic games and exercises, outdoor games.

Baranova O.D.

Supervisor: Kuzmina V.A. Senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: ob568089@gmail.com

УДК 37.0

ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Беличенко Т.В.

**Научный руководитель: Матузова И.Г., канд.пед.наук, зав. кафедрой
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В данной работе исследуется актуальная проблема интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин в процессе экологического воспитания младших школьников. Особое внимание уделяется роли междисциплинарного подхода в формировании у детей экологической культуры, осознанного отношения к окружающей среде и ответственности за её сохранение. В работе анализируются теоретические основы интеграции знаний из различных областей науки и практики, а также предлагаются конкретные методические рекомендации по реализации данного подхода в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Исследование подчеркивает значимость сотрудничества педагогов, использование современных образовательных технологий и создание условий для развития творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: экологическое воспитание, младшие школьники, интеграция дисциплин, естественно-научные знания, гуманитарные дисциплины, междисциплинарный подход.

Каждое новое десятилетие усиливает противоречия во взаимодействии общества и природы. Причины этого негативного явления разнообразны. Формирование у людей ответственного отношения к окружающей среде, а также развитие знаний и навыков для её защиты и улучшения, должно стать ключевым элементом системы образования. Одним из главных компонентов этой системы является экологическое образование школьников.

Современная экологическая ситуация, рассматриваемая как среда жизнедеятельности человека, находится в кризисном состоянии, что подтверждается многочисленными исследованиями и наблюдениями. В рамках Федеральных целевых программ развития образования, а также в контексте реализации Федеральной целевой программы «Дети России» (начиная с 2003 года), были определены ключевые требования к состоянию окружающей среды, признавая её основным фактором, влияющим на сохранение здоровья населения [6].

Закон Российской Федерации «Об образовании», принятый 29 декабря 2012 года (№ 273-ФЗ), в статье 3, пункте 3, устанавливает «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования». Среди них особое место занимает гуманистическая направленность образования, а также акцент на формирование у обучающихся ответственного и бережного отношения к природе, окружающей среде и рациональному использованию природных ресурсов [9].

Международные организации, такие как ЮНЕСКО и ЮНЕП, подчеркивают, что экологическое образование является одной из глобальных задач человечества. Решение этой проблемы рассматривается как фундаментальное условие для обеспечения устойчивого будущего планеты Земля.

Экологическая культура представляет собой интегративное качество личности, которое формируется не только в процессе экологического образования, но и в ходе социализации. Этот процесс включает приобщение человека к социальным нормам, моральным и нравственным ценностям, которые способствуют осознанному и ответственному отношению к окружающей среде.

Понимание масштабов экологического кризиса, сложившегося на современном этапе развития человечества, стимулирует интеграцию экологических принципов в качестве ключевых и фундаментальных во все сферы общественной жизни. Современная

философская парадигма строится на экологических приоритетах, где акцентируется идея целостности мира, его единства и взаимосвязанности всех компонентов, а также ответственность человека за сохранение этой системы. Процесс экологизации общественного сознания охватывает не только экономику и естественные науки, но и такие области, как идеология, культура и образование.

Исследователи и мыслители XX века сходятся во мнении, что глобальный экологический кризис является как причиной, так и следствием духовного кризиса цивилизации. В этой связи духовная составляющая рассматривается как базис современной экологической науки, что подчеркивает необходимость изучения взаимодействия между естественнонаучным и гуманитарным знанием для решения экологических проблем общества. Этот подход становится особенно актуальным в условиях поиска путей устойчивого развития и гармонизации отношений человека с окружающей средой.

Предтечей современной экологии как феномена взаимопроникновения естественнонаучной и гуманитарной мысли выступил на рубеже XIX-XX вв. русский «космизм» (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский).

Концепция экологического образования в российской педагогике была утверждена в 1977 году на Межправительственной конференции в Тбилиси. Её разработкой занимались такие учёные, как И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный и И.Т. Суравегина. Значительный вклад в развитие методики формирования экологической культуры младших школьников внесли известные методисты: Н.Ф. Виноградова, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Л.П. Симонова, С.Н. Николаева, И.Т. Понамарева, А.А. Плешаков, Н.А. Рыжова и Т.И. Тарасова [5, с. 352].

Современное экологическое образование ставит следующие цели:

- формирование у школьников целостного представления о мире через изучение интегрированного курса «Окружающий мир», где подчеркивается взаимосвязь всех элементов природы, включая человека;
- развитие у младших школьников способности к познавательной и рефлексивной деятельности в процессе изучения природы;
- воспитание готовности детей к сохранению биоразнообразия планеты.

Известный методист Т.И. Тарасова подчеркивает, что интегративный курс «Окружающий мир» является эффективным инструментом экологического образования, направленного на формирование у детей целостного восприятия окружающего мира. По её мнению, такая работа строится на добровольных началах и проводится во внеурочное время. Она основывается на общих дидактических принципах, таких как научность, связь с жизнью, трудом и практикой, которые определяют её цели, содержание, методы и формы организации [8, с. 32].

Таким образом, содержание интегрированного курса «Окружающий мир» представляет собой систему знаний и понятий о природе, взаимосвязях живой и неживой материи, а также способствует формированию идеи целостного восприятия окружающего мира.

Системные знания о мире и взаимосвязях в природе, обладающие сложной организацией и структурой, требуют от педагога применения специальных методик в процессе обучения. Важно отметить, что экологические знания не только информативны, но и имеют практическую направленность. Например, для осуществления природоохранной деятельности младшими школьниками необходимы конкретные практические умения и навыки, которые помогут решать экологические проблемы.

Восприятие окружающего мира детьми может происходить как в повседневной жизни, однако оно не всегда является целенаправленным. Для формирования осознанного восприятия природы требуется систематическая работа, например, через фенологические наблюдения или другие виды исследовательской деятельности. При этом наглядность играет ключевую роль как основной дидактический принцип, особенно значимый для данного возраста, в изучении различных аспектов окружающей природы.

И. Данилов-Данильян характеризует экологическую культуру как «передаваемый из поколения в поколение опыт взаимодействия человека с окружающей природной средой, способствующий здоровому образу жизни и устойчивому социально-экономическому развитию» [2].

Все это свидетельствует о необходимости поиска эффективных путей экологического образования младших школьников через разнообразие методологических и технологических подходов, обуславливающих использование комплекса форм, методов, средств, обеспечивающих включенность младших школьников в активную, самостоятельную, познавательную деятельность в рамках интегрированного курса «Окружающий мир»

Таким образом, экологическое образование школьников – приоритетное направление в работе школы, осуществляющееся с учетом возраста обучающихся, имеющее конечной целью формирование экологической культуры. Интегрированный курс «Окружающий мир» обладает содержательным ресурсом, освоение которого младшими школьниками формирует целостное восприятие окружающего мира во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Интеграция естественно-научных и гуманитарных дисциплин в экологическом воспитании младших школьников представляет собой актуальную образовательную проблему современности, требующую комплексного подхода к решению вопросов формирования экологической культуры подрастающего поколения. В условиях глобальных экологических проблем окружающей среде особую значимость приобретает задача создания эффективной системы экологического воспитания, которая должна начинаться с самого раннего возраста. По мнению Зиннуровой С.Н., младший школьный возраст является оптимальным периодом для формирования основ экологического мышления и ответственного отношения к природе, поскольку именно в этот период происходит активное познание мира и закладываются базовые ценности и установки личности [3, с. 142]. Современная парадигма экологического образования предполагает отказ от традиционного разделения знаний на отдельные дисциплины и переход к интегративному подходу, объединяющему различные области знания в единую систему. Интеграция естественно-научных и гуманитарных дисциплин позволяет создать целостную картину мира для ребенка, где научные факты органично сочетаются с художественными образами, литературными произведениями и культурными традициями. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание экологических проблем и способствует формированию устойчивой мотивации к экологически ответственному поведению.

Современные исследования в области экологического образования демонстрируют, что интеграция различных дисциплин способствует более глубокому пониманию экологических процессов и явлений, помогает формировать системное мышление и развивать способность видеть взаимосвязи между различными компонентами природной и социальной среды. Особую актуальность приобретает проблема разработки методических подходов к реализации интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин в учебном процессе младшей школы, где

необходимо учитывать возрастные особенности восприятия и познавательные возможности детей.

Теоретические основы интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин в экологическом воспитании младших школьников базируются на фундаментальных положениях системно-деятельностного подхода, который рассматривает процесс обучения как целостную систему взаимосвязанных элементов. Согласно этому подходу, успешное освоение экологических знаний возможно только при условии их практического применения и интеграции в различные виды деятельности учащихся.

Концепция развивающего обучения Алексеева С.В. и Симонова Л.В. подчеркивает важность учета зоны ближайшего развития ребенка и создания условий для его активной познавательной деятельности. В контексте экологического воспитания это означает необходимость создания образовательной среды, где естественно-научные знания органично сочетаются с художественно-эстетическим восприятием мира, литературным творчеством и культурными традициями [1, с. 78].

Методологическая база исследования интеграции дисциплин в экологическом воспитании включает комплексный подход, сочетающий различные методы научного познания. Качественные методы исследования, такие как наблюдение, анкетирование и интервьюирование, позволяют получить детальную информацию о процессах формирования экологического сознания у младших школьников. Количественные методы, включающие тестирование и статистическую обработку данных, обеспечивают возможность объективной оценки результативности интегративных подходов в экологическом образовании. Педагогический эксперимент выступает как основной метод проверки эффективности различных моделей интеграции дисциплин, позволяя сравнить традиционные и инновационные подходы к экологическому воспитанию. Системный анализ помогает выявить взаимосвязи между различными компонентами образовательного процесса и определить оптимальные условия для реализации интегративного подхода.

Практическая реализация интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин в экологическом воспитании младших школьников требует разработки специальных образовательных технологий и методик. Одним из эффективных подходов является проектная деятельность, где дети работают над комплексными задачами, требующими применения знаний из различных предметных областей. Например, экологический проект по изучению местной флоры может включать элементы ботаники, литературы (создание рассказов о растениях), изобразительного искусства (рисование растений) и музыки (создание звуковых образов природы). Интерактивные формы работы, такие как ролевые игры, экологические спектакли и творческие мастерские, способствуют более глубокому усвоению экологических знаний и формированию положительной мотивации к экологически ответственному поведению. Особое внимание уделяется использованию современных информационных технологий, которые позволяют создавать интерактивные модели экологических процессов и визуализировать сложные природные явления.

Организационно-педагогические условия успешной интеграции включают создание специальной образовательной среды, обеспеченной необходимыми материально-техническими ресурсами и методическим сопровождением. Как отмечала Красова П.А., важным фактором является профессиональная подготовка педагогов, владеющих методиками интегративного обучения и способных эффективно координировать междисциплинарное взаимодействие [4, с. 107]. Необходима разработка специальных программ и учебно-методических комплексов, учитывающих особенности интеграции различных дисциплин в рамках экологического образования. Существенную

роль играет организация внеурочной деятельности, включающей экскурсии, экологические акции, природоохранные мероприятия и участие в экологических конкурсах и фестивалях. Создание системы мониторинга и оценки результатов интегративного обучения позволяет своевременно корректировать образовательный процесс и повышать его эффективность

Анализ результатов реализации интегративного подхода в экологическом воспитании младших школьников демонстрирует положительную динамику в формировании экологической культуры и развитии познавательной активности учащихся. Исследования показывают, что дети, обучающиеся по интегративным программам, проявляют более высокий уровень экологической осведомленности и ответственности, лучше понимают взаимосвязи в природе и демонстрируют большую готовность к практическому участию в природоохранных мероприятиях [7]. При этом важно отметить, что успех интеграции дисциплин во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов и качества методического обеспечения образовательного процесса. Результаты педагогического эксперимента подтверждают эффективность использования комплексных проектов и интерактивных форм работы в формировании целостного экологического мировоззрения младших школьников. Сравнительный анализ показывает, что интегративный подход способствует более глубокому усвоению экологических знаний и лучшему развитию экологического мышления по сравнению с традиционными методами обучения.

Таким образом, перспективы дальнейшего исследования проблемы интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин в экологическом воспитании связаны с необходимостью разработки новых методических подходов и технологий обучения, учитывающих современные тенденции развития образования и особенности цифровой образовательной среды. Требуется дальнейшего изучения вопроса влияния различных форм интеграции дисциплин на развитие экологического мышления и формирование ценностных ориентаций младших школьников. Перспективным направлением является исследование возможностей использования искусственного интеллекта и машинного обучения для создания персонализированных образовательных траекторий в экологическом образовании. Также представляют интерес вопросы разработки критериев и методов оценки эффективности интегративных подходов, создания системы непрерывного экологического образования и формирования экологической культуры на всех этапах школьного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев С.В., Симонова Л.В. Идея ценности в системе экологического образования младших школьников / С.В. Алексеев, Л.В. Симонова // Начальная школа. – 2019. – №1. – С. 78-79.
2. Данилов-Данильян, В.И. Возможна ли коэволюция природы и общества? / В.И. Данилов-Данильян // Вопросы философии. – 2018. – № 8. – С. 15-25.
3. Зиннурова С.Н. Экологические игры как средство воспитания экологической культуры младших школьников / С.Н. Зиннурова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 1 (2). – С. 142-143.
4. Красова П.А. Экологические игры как средство воспитания экологической культуры младших школьников / П.А. Красова // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2022. – № S2. – С. 107-108.
5. Малькова О.М., Сабуров В.Г., Томакова Р.А. Интеграция мультимедийной обучающей программы в процесс экологического образования и воспитания младших школьников / О.М. Малькова, В.Г. Сабуров, Р.А. Томакова // В сборнике: Актуальные проблемы экологии и охраны труда. Сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Курск. – 2017. – С. 351-356.
6. Проект Федерального закона N 90060840-3 «Об экологической культуре» [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=9544#eyJZAdUYUdjEGtrB> (дата обращения: 18.02.2025). – Загл. с экрана.

7. Соловьёва Т.А. Эмоциональные реакции младших школьников на экологическую обстановку в регионе как элемент экологического воспитания / Т.А. Соловьёва // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 63-7. – С. 8-12.

8. Тарасова Т.И., Калашникова П.Т. Экологическое образование младших школьников во внеклассной работе: Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Т.И. Тарасова, П.Т. Калашникова. – Борисоглебск: БГПИ. – 2019. – 146 с.

9. Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 ФЗ N 273 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.02.2025). – Загл. с экрана.

INTEGRATION OF NATURAL SCIENCES AND HUMANITIES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. This paper examines the actual problem of integrating natural science and humanities disciplines in the process of environmental education of younger schoolchildren. Special attention is paid to the role of an interdisciplinary approach in the formation of children's ecological culture, conscious attitude to the environment and responsibility for its preservation. The paper analyzes the theoretical foundations of the integration of knowledge from various fields of science and practice, as well as offers specific methodological recommendations for the implementation of this approach in the educational process of primary schools. The study highlights the importance of collaboration between teachers, the use of modern educational technologies and the creation of conditions for the development of students' creative potential.

Keywords: environmental education, primary school students, integration of disciplines, natural science knowledge, humanities, interdisciplinary approach.

Belichenko T.V.

Scientific supervisor: Matuzova I.G., Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department

УДК 376.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Благоданская Ю.А.

*Научный руководитель: Попова Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности развития моторного праксиса у дошкольников с задержкой психического развития. Проанализированы основные аспекты данной проблемы. Раскрыты основные педагогические условия развития моторного праксиса у детей данной категории.

Ключевые слова: моторный праксис, дошкольный возраст, задержка психического развития, педагогические условия.

В широком смысле моторный праксис определяется как произвольное практическое (предметное) действие. В узком смысле – это способность выполнять человеком комплекс последовательных движений, способность понять, спланировать и реализовать какое-либо двигательное действие, скоординированное посредством взаимодействия важнейших систем организма: нервной, мышечной и костной.

Л.О. Бадалян подразумевал под праксисом систему не только предметных, но и произвольных действий [2]. Поэтому нарушение способности воспроизводить определенные произвольные действия относится к заболеваниям, вызванным повреждениями головного мозга, и носит название апраксии. При апраксии человек теряет способность выполнять двигательные акты именно произвольно.

Целью данной статьи является изучение особенностей развития моторного праксиса у дошкольников с задержкой психического развития

Моторный праксис – это целый набор различных двигательных актов, регулируемых разными уровнями (структурами) нервной системы и управляемых воздействиями разного рода афферентных импульсов.

На данный момент единая, общепринятая классификация видов моторного праксиса отсутствует.

В представлении А.Р. Лурии, все двигательные акты подразделяются на 2 вида: кинестетические (статические) и кинетические (динамические). К статическим актам относится способность человека к произвольному воспроизведению различных движений и поз. Динамические акты подразумевают произвольное воспроизведение серии движений, возможность образования двигательных автоматизмов [4].

Начиная с младенчества и до подросткового периода, наблюдается интенсивное развитие моторного праксиса. В младенчестве развиваются основные двигательные навыки, такие как ползание, умение переворачиваться и, в конечном итоге, ходьба. В младшем дошкольном возрасте развивается координация движений, появляются более сложные действия, развиваются как общая, так и мелкая моторика. В старшем дошкольном детстве моторные навыки приобретают большую согласованность, последовательность, точность. Дети осваивают новые виды деятельности, требующие определенной координации и контроля движений. Совершенствование двигательных функций продолжается и на более поздних этапах онтогенеза, но происходит косвенно, при влиянии высших центров: активно развивается произвольность и программирование двигательных актов.

Однако, известно, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) проявляется недоразвитие моторного праксиса, недостаточная скоординированность и целенаправленность движений. У дошкольников с ЗПР часто

наблюдаются слабость мышечной мускулатуры, трудности в выполнении простых двигательных действий и тем более, выполнении более сложных и мелких движений.

Н.А. Деревянкина указывает, что моторика дошкольников с ЗПР в большинстве случаев недостаточна. Движения не всегда координированные, им не хватает ловкости, четкости. Отмечается несформированность технических навыков рисования, неловкость движений рук. Дети часто не могут правильно держать кисти, фломастеры, карандаши. Рисование и раскрашивание мелких предметов и деталей затруднено [3].

У дошкольников с ЗПР могут наблюдаться черты церебрастенического синдрома, проявляющиеся в виде повышенной психической истощаемости, слабости и неустойчивости внимания, колебаниях работоспособности, эмоциональной ранимости, ощущениях физического недомогания и дискомфорта, двигательной неусидчивости либо вялости, адинамии. Иногда, наоборот, у детей с задержкой психического развития проявляется синдром двигательной расторможенности, который выражается в повышенной отвлекаемости, неусидчивости, суетливости, моторной дезорганизованности. Автор пишет, что у детей данной нозологии процесс межрецепторных связей несколько замедлен, что негативно влияет на качество выполнения сложных видов активности и деятельности. Могут наблюдаться дефекты зрительно-моторной координации. Данные особенности значительно затрудняют процесс овладения чтением и письмом. У дошкольников с задержкой психического развития также отмечается недостаток взаимодействия сенсорных систем, замедленное формирование пространственного праксиса.

Следует выделить и особенности артикуляционного праксиса детей данной категории. Некоторым дошкольникам с ЗПР присущи недостатки звукопроизношения и фонематического развития ввиду слабой иннервации мышц губ и языка. Наблюдается нехватка точных движений, тонких и разнообразных мимических жестов. Многие дети имеют сложности при дифференциации на слух похожих звуков, что вызывает затруднения в понимании речи других людей.

У дошкольников с задержкой психического развития страдает и произвольность моторного праксиса, встречаются нарушения или утрата программы деятельности. Наибольшие трудности вызывают задания, предполагающие последовательное выполнение нескольких звеньев или этапов.

Именно поэтому работу с детьми данной группы необходимо начинать с самого раннего детства, ведь моторный праксис, который включает в себя способность планировать и выполнять двигательные действия, имеет огромное значение для общего развития ребенка. Двигательные навыки необходимы для самостоятельной жизни, для обучения, выполнения трудовой деятельности и т.д.

Проблемой развития моторного праксиса у детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как А.Р. Лурия, И.А. Бертштейн, Л.О. Бадалян, Н.П. Вайзман, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, Л.И. Растягайлова, О.А. Барабаш, М.М. Кольцова и другие. Учеными доказано, что организация систематического коррекционно-развивающего процесса по совершенствованию видов моторного праксиса оказывает благотворное влияние на артикуляцию и речевое развитие ребенка, на формирование навыков чтения и письма, а также способствует улучшению функционирования головного мозга и общего интеллектуального развития.

Работа по развитию моторного праксиса у детей с задержкой психического развития является обширной и многообразной и требует организации специальных педагогических условий. Одним из важнейших педагогических условий для развития праксиса у детей дошкольного возраста с ЗПР является систематическая коррекционно-развивающая работа, которая включает в себя различные формы, методы и приемы.

Игра является ведущим методом в дошкольной педагогике и имеет большие коррекционно-развивающие возможности. Дети с задержкой психического развития часто малоактивны. Часто они проявляют мало желания действовать с предметами и игрушками. Педагогам и родителям нужно постоянно стремиться создать у детей позитивный эмоциональный настрой и отношение к различным видам деятельности. Это можно сделать с помощью дидактических игр. Название дидактических игр определяет их особенности. Дидактическая игра – это игра, которая обучает. Дидактические игры являются результативным инструментом всестороннего развития дошкольников. В процессе специально подобранных упражнений и игр у воспитанников развивается произвольность движений, ловкость, координация и т.д. Наличие различных материалов и инструментов в игре создает разнообразные сенсорные стимулы, что особенно важно для детей с особенностями развития. Например, игры с крупами, пуговицами, строительными конструкторами способствуют развитию пальцевой хватки и тактильных ощущений. Такие дидактические игры как «Путаница», «Помоги Золушке», «Разложи по коробочкам» способствуют развитию у ребенка мелкой моторики и усидчивости [5].

Сенсорные мешочки являются актуальным средством в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Сенсорные мешочки – это мешочки из ткани или полиэтилена, в которые помещают различные предметы небольших размеров (например, ракушки, крупы, зерна кофе, бисер, бусы и др.). Играя с ними, ребенок понимает, что на первый взгляд похожие предметы могут быть разные на ощупь, по-разному весить, издавать разные звуки, быть разного цвета. Ребенок учится анализировать, сравнивать и находить подобное и различное. В процессе игр с мешочками происходит развитие тактильного, зрительного и слухового восприятия, внимания, интеллектуальных способностей, речи, мелкой моторики.

Подвижные игры также выступают эффективным методом физического развития детей. Развивающую и обучающую ценность подвижных игр определяет знание методических аспектов и правильной их организации. Подвижная игра имеет важное значение для развития общей и мелкой моторики рук ребенка, скорости реакций, концентрации внимания, координации движений и т.д. В процессе физических упражнений и подвижных игр развивается крупная моторика, гибкость, ловкость, равновесие и т.д.

М.А. Аншакова подчеркивает важную роль пальчиковых игр для развития мелкой и артикуляционной моторики у детей с ЗПР [1]. Пальчиковые игры представляют собой ценный инструмент в коррекционной и развивающей работе с детьми, так как они способствуют улучшению различных аспектов моторного и когнитивного развития

Одной из эффективных игровых технологий в работе с детьми с ЗПР является су-джок терапия. Упражнения и игры с мячиками су-джок способствуют развитию у ребенка сенсорных ощущений, тактильной чувствительности и восприятия, координации движений, мелкой моторики. Использование су-джок стимулирует речевые области в коре головного мозга. Кроме того, с помощью су-джок можно организовать занятия в интересной форме и создать благоприятный психофизиологический климат на занятии.

На современном этапе инклюзивной практики в работе с детьми дошкольного возраста все чаще используют нейроигры. Базисом нейроподхода являются исследования таких известных ученых как А.Г. Лурия, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев и др. Авторы настаивали на взаимосвязи нервной системы, развития речи и двигательных центров в головном мозге человека. По их мнению, один из отделов головного мозга (мозжечок) не только отвечает за регуляцию и координацию движений, но и влияет на познавательное, речевое и эмоционально-волевое развитие субъекта. Такие нейроигры как «Покажи одновременно», «Нейролодошки», «Проведи линии» способствуют

развитию межполушарного взаимодействия, совершенствованию моторных функций и произвольности, осознанности движений ребенка.

Еще одним незаменимым средством развития моторного праксиса у детей дошкольного возраста с ЗПР является изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация). Художественное творчество сочетает в себе возможности для развития зрительного восприятия, моторной координации, речи, мышления, памяти. Дошкольникам интересны как традиционные, так и нетрадиционные техники ИЗО. Техники нетрадиционного рисования являются самыми разнообразными способами изобразить тот или иной объект, и вызывают большое любопытство детей дошкольного возраста. Рисовать можно не только кистью, но и свечами, зубными щетками, трубочками, нитками, губками, палочками, мыльной пеной, поролоном, пальцами и т.д.

Посредством применения различных материалов для рисования и аппликации, внедрения новых технических приемов, которые не ограничивают движения пальцев, можно добиться преодоления скованности рук и общей моторной неловкости, развить мелкую моторику и тонкие изобразительные навыки. Большое разнообразие материалов обеспечивает освоение новых тактильных ощущений и дифференцированных движений пальцев и кистей рук.

Еще одним из необходимых педагогических условий для совершенствования моторного праксиса у дошкольников с задержкой психического развития является организация специальной развивающей среды, направленной на обеспечение доступности и разнообразия движений. Необходимо создать среду, в которой дети могли бы свободно действовать, которая сама бы предоставляла возможности для выбора действий, для моделирования ее элементов. М. Монтессори как один из основных центров развивающей среды выделяла сенсорную зону. Наличие в игровых зонах конструктора, мозаики, шнуровок, спортивного оборудования побуждает детей к движению, способствует возникновению различных сенсорных впечатлений. Дети совершенствуют моторные навыки, освоенные на занятиях, в свободной деятельности.

Настоятельно рекомендуется привлекать родителей к процессу развития моторного праксиса у детей с ЗПР, что позволит создать свою образовательную линию в домашних условиях и поддерживать достигнутые результаты. Взаимодействие между педагогами, родителями и детьми должно строиться на основе доверия и сотрудничества, что, в свою очередь, обеспечивает прогнозируемые результаты в совершенствовании моторного праксиса и общего развития ребенка.

М.Ф. Шкатула, ссылаясь на классификацию А.К. Марковой, в своей работе описывает формы организации взаимодействия специалистов детских садов с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями развития. Автор выделяет такие методы и формы организации взаимодействия ДООУ и родителей: лекционно-просветительскую, консультативно-рекомендательную, проведение конференций, «круглых столов»; подгрупповые и индивидуальные занятия с родителями и их детьми. Сочетание и систематическая реализация описанных методов и форм работы с семьями воспитанников будет способствовать более эффективному решению возникающих проблем и трудностей, а также создаст благоприятный психологический климат [6].

Таким образом, развитие моторного праксиса у детей с ЗПР имеет свои особенности: отклонения в развитии двигательной сферы, недостаточная координированность и целенаправленность движений, слабость мышечной мускулатуры, трудности в выполнении простых двигательных действий. В связи с этим, развитие моторного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития требует определенных педагогических условий, среди которых следует выделить обеспечение систематического коррекционно-развивающего процесса, включающего различные методы и приемы. Эффективным подходом является

использование игровых технологий, которые не только развивают моторные навыки, но и способствуют эмоциональной и социальной интеграции детей. Также большое значение для развития поз, ловкости и произвольности движений имеют пальчиковые и подвижные игры, изобразительная деятельность и организация развивающей среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврина, С. Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движения рук: методическое пособие / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова. — Москва: Экзамен, 2017. — 22 с.
2. Бадалян, Л.О. Детская неврология. — / Л.О. Бадалян. - М. : МЕДпресс-информ, 2021. — 608 с.
3. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития/ Н.А. Деревянкина, - Учебное пособие. Ярославль. — Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. — 77 с.
4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека/ А.Р. Лурия. — ООО «Издательство Питер», Санкт-Петербург, 2024. — 768 с.
5. Рыбаченко, А.Б. Роль дидактических игр и игровых упражнений для развития мелкой моторики рук у детей с задержкой психического развития/ А.Б. Рыбаченко, М.Ф. Барба, Е.В. Харсекина.- Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — № 4. — 138 с.
6. Шкатула, М.Ф. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психоречевого развития, в условиях дошкольного образовательного учреждения / М.Ф. Шкатула, Молодой ученый. —2022. — № 10. —112 с.

FEATURES OF MOTOR PRAXIS DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This article examines the features of the development of motor practice in preschoolers with mental retardation. The main aspects of this problem are analyzed. The main pedagogical conditions for the development of motor practice in children of this category are revealed.

Keywords: motor praxis, preschool age, mental retardation, pedagogical conditions.

Blagodanskaya Y.A.

Scientific adviser: Popova N.V., senior lecturer

State University

E-mail: blagodanskaya12@yandex.ru

УДК 372.4

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Бондаренко А.С.,
Научный руководитель: Чудина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты реализации программы воспитательной работы в общеобразовательной организации. Обосновывается значимость воспитательного процесса в формировании личности обучающегося, анализируются современные подходы к организации воспитательной деятельности и принципы, лежащие в основе ее эффективной реализации. Особое внимание уделяется структуре программы воспитательной работы, этапам ее внедрения, методам оценки и контроля, а также роли педагога и других участников образовательного процесса в ее успешном осуществлении.

Ключевые слова: программа воспитательной работы, воспитательный процесс, личностное развитие, социализация, ценностные ориентации, педагогическое взаимодействие, методы воспитания, оценка эффективности, общеобразовательное учреждение.

Введение. В современных условиях развития общества, когда перед подрастающим поколением стоит множество вызовов, возрастает роль воспитания как неотъемлемой части образовательного процесса. Воспитательная работа, наряду с обучением, призвана формировать гармонично развитую личность, способную адаптироваться к быстро меняющимся условиям, обладающую гражданской ответственностью, нравственными ценностями и стремлением к самосовершенствованию. Эффективная реализация программы воспитательной работы является ключевым фактором достижения этих целей и требует от педагогического коллектива глубокого понимания ее теоретических основ, грамотной организации и постоянного совершенствования.

Актуальность проблемы исследования. Воспитательная работа в общеобразовательной организации не только способствует формированию нравственных качеств, но и развивает социальную компетентность, гражданскую ответственность и способность к самоопределению [1, с. 5-10]. В условиях информационной перегрузки и размывания традиционных ценностей школа должна стать местом, где дети получают не только знания, но и формируют свою систему ценностей, развивают критическое мышление и способность делать осознанный выбор.

Теоретические основы исследования. Реализация программы воспитательной работы основывается на ряде ключевых теоретических концепций и подходов к воспитанию школьников. Личностно-ориентированный подход в воспитательной работе ставит в центр внимания личность обучающегося, его индивидуальные особенности, потребности и интересы. Этот подход предполагает создание условий для самореализации каждого ребенка, развития его способностей и талантов. Деятельностный подход рассматривает воспитание как процесс, в котором обучающиеся активно участвуют в различных видах деятельности, приобретают социальный опыт и формируют свои ценностные ориентации. Системный подход предполагает интеграцию всех компонентов воспитательного процесса (цели, содержание, методы, формы, средства) в единую систему, обеспечивающую его целостность и эффективность. Культурологический подход рассматривает воспитание как процесс приобщения к культурным ценностям, традициям и нормам, принятым в обществе. С точки зрения компетентностного подхода, воспитательная работа должна быть ориентирована на

формирование у обучающихся необходимых компетенций (ключевых, общекультурных, социальных), позволяющих успешно адаптироваться в современном мире.

Цели и задачи программы воспитательной работы в общеобразовательной организации. Программа воспитательной работы должна быть направлена на достижение конкретных целей и решение определенных задач. Среди основных целей можно выделить:

- формирование гармонично развитой личности, обладающей нравственными ценностями, гражданской ответственностью, культурным сознанием и способностью к самосовершенствованию;
- развитие у обучающихся социальных компетенций, навыков конструктивного общения, сотрудничества и толерантности;
- создание благоприятной образовательной среды, способствующей самореализации и творческому развитию каждого ребенка;
- формирование у обучающихся ответственного отношения к своему здоровью и окружающей среде;
- подготовка обучающихся к самостоятельной жизни в современном обществе [3].

Для достижения этих целей программа воспитательной работы в общеобразовательной организации призвана решать следующие задачи:

- создание условий для формирования у обучающихся системы ценностей, основанных на общечеловеческих и национальных культурных традициях;
- развитие у обучающихся познавательной активности, интереса к учению, самообразованию и творческой деятельности;
- формирование у обучающихся навыков саморегуляции, самоконтроля и ответственного поведения;
- развитие коммуникативных и социальных навыков, умения работать в коллективе, конструктивно решать конфликты;
- профилактика асоциального поведения, вредных привычек и правонарушений;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки обучающихся.

Программа воспитательной работы представляет собой целостный документ, отражающий концепцию, цели, задачи, содержание, методы, формы и средства воспитания. Она, как правило, включает в себя следующие разделы.

1. Пояснительная записка: в ней обосновывается актуальность программы, определяются ее цели, задачи, принципы и методологические подходы.

2. Анализ состояния воспитательной работы в образовательной организации представляет собой результаты анализа воспитательной ситуации в образовательном учреждении, выявляет сильные и слабые стороны, а также определяет перспективы развития.

3. Концептуальные основы воспитательной деятельности излагает теоретические основы и подходы к воспитанию, а также принципы, лежащие в основе программы.

4. Цели и задачи воспитательной работы: данный раздел формулирует конкретные цели и задачи, которые необходимо решить в процессе реализации программы.

5. Содержание воспитательной работы определяет основные направления воспитательной деятельности (гражданско-патриотическое, нравственное, эстетическое, трудовое, экологическое, физическое воспитание и др.), а также содержание мероприятий, проводимых в рамках каждого направления.

6. Методы и формы воспитательной работы: раздел описывает методы и формы организации воспитательной деятельности (беседы, дискуссии, игры, тренинги, конкурсы, проекты и др.), а также принципы их отбора и применения.

7. Организация воспитательной работы: определяет распределение обязанностей между педагогическими работниками, а также взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса (родители, общественные организации и др.).

8. Оценка эффективности воспитательной работы: данный раздел программы устанавливает критерии и методы оценки эффективности реализации программы, а также механизм внесения коррективов при необходимости.

9. Планируемые результаты: определяет ожидаемые результаты в формировании личности обучающихся [3].

Процесс реализации программы воспитательной работы представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов, каждый из которых имеет свои особенности и требует тщательной проработки. Подготовительный этап включает в себя анализ исходной ситуации, изучение нормативно-правовой базы, разработку или корректировку программы, а также подготовку методических материалов. Организационный этап предполагает распределение обязанностей между участниками воспитательного процесса, создание необходимых условий для реализации программы (материально-техническое обеспечение, кадровое обеспечение), а также разработку плана мероприятий на учебный год. Основной этап реализации программы представляет собой непосредственную реализацию программы, включающую в себя проведение воспитательных мероприятий, направленных на достижение поставленных целей и задач. Контрольно-оценочный этап направлен на оценку эффективности реализации программы, анализ полученных результатов и внесение коррективов при необходимости.

Содержание воспитательной работы в общеобразовательной организации определяется основными направлениями воспитательной деятельности, каждое из которых направлено на формирование определенных качеств личности обучающихся. Выделим основные направления воспитательной работы в общей школе.

1. Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование гражданской ответственности, патриотических чувств, уважения к истории и культуре своей страны.

2. Нравственное воспитание направлено на формирование нравственных ценностей, моральных норм и правил поведения, а также развитие эмпатии и толерантности.

3. Трудовое воспитание направлено на формирование уважения к труду, трудолюбия, ответственности и готовности к участию в общественно-полезной деятельности.

4. Экологическое воспитание направлено на формирование экологического сознания, ответственного отношения к окружающей среде и готовности к участию в природоохранной деятельности.

5. Эстетическое воспитание направлено на развитие эстетического вкуса школьников, способности воспринимать и ценить красоту в искусстве и окружающей жизни.

6. Физическое воспитание направлено на укрепление здоровья, развитие физической культуры обучающихся и формирование навыков здорового образа жизни.

7. Профилактика девиантного поведения направлена на предотвращение асоциального поведения, вредных привычек и правонарушений.

В процессе реализации программы воспитательной работы используются разнообразные методы и формы, которые должны соответствовать целям и задачам, а также индивидуальным особенностям обучающихся. Среди наиболее распространенных методов и форм можно выделить методы убеждения (лекции, беседы, дискуссии,

диспуты, примеры из жизни), методы упражнения (организация общественно-полезной деятельности, участие в соревнованиях, конкурсах), методы стимулирования (похвала, поощрение, награждение, создание ситуаций успеха), методы контроля и самоконтроля (наблюдение за поведением обучающихся, анкетирование, самоанализ деятельности).

В качестве форм воспитательной работы в общеобразовательной организации могут использоваться индивидуальные формы (личные беседы с обучающимися и их родителями, индивидуальные консультации), групповые формы (классные часы, игры, конкурсы, викторины, экскурсии, работа в кружках), массовые формы (общешкольные праздники, концерты, спортивные соревнования, акции, школьные проекты).

Выбор конкретных методов и форм воспитательной работы должен основываться на следующих принципах. Принцип соответствия основан на том, что выбранные методы и формы воспитательной работы должны соответствовать целям и задачам программы, а также возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. Принцип активности предполагает, что обучающиеся должны быть активными участниками воспитательного процесса, а не пассивными слушателями. Принцип вариативности состоит в том, что воспитательный процесс должен быть достаточно разнообразным и адаптироваться под текущую ситуацию. Принцип индивидуализации построен на необходимости учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Принцип гуманизации предполагает необходимость создания атмосферы доверия, сотрудничества и уважения между обучающимися и педагогами [1, 2, 4].

Стоит отметить, что педагог играет ключевую роль в реализации программы воспитательной работы, выступая в качестве организатора, координатора, наставника, консультанта и в то же время партнера обучающихся. Педагог должен обладать глубоким пониманием целей, задач, содержания и методов воспитательной работы; умением планировать, организовывать и проводить воспитательные мероприятия; способностью устанавливать доверительные отношения с обучающимися и их родителями; готовностью к постоянному самосовершенствованию и повышению своего профессионального уровня; творческим подходом к реализации программы воспитательной работы.

Помимо педагогов, в реализации программы воспитательной работы в общеобразовательной организации принимают участие и другие субъекты образовательного процесса. Руководитель образовательного учреждения обязан обеспечивать организационное, материально-техническое и кадровое обеспечение воспитательной работы, осуществляет контроль за ее реализацией, создает условия для профессионального роста педагогов. Заместитель руководителя по воспитательной работе отвечает за координацию деятельности педагогов и методистов, занимается планированием и организацией воспитательной работы на уровне всего образовательного учреждения. Педагог-психолог оказывает непосредственную психолого-педагогическую поддержку обучающихся, проводит диагностику их индивидуальных особенностей, разрабатывает рекомендации по коррекции поведения и развитию личности. Социальный педагог занимается защитой прав и интересов обучающихся, оказывает социальную помощь нуждающимся, ведет профилактическую работу с девиантными школьниками [5]. Рекомендуется активное участие родителей школьников и их законных представителей в воспитательном процессе общеобразовательной организации: они могут принимать участие в планировании и реализации воспитательных мероприятий, обеспечивать поддержку и помощь своим детям, сотрудничать с педагогами и другими специалистами [2].

Оценка эффективности реализации программы воспитательной работы в общеобразовательной организации является необходимым условием для ее постоянного совершенствования. Оценка должна быть комплексной и включать в себя как

количественные, так и качественные показатели. К количественным показателям относят число проведенных воспитательных мероприятий, количество обучающихся, принявших участие в мероприятиях; количество разработанных методических материалов; результаты анкетирования обучающихся; статистические данные по успеваемости и поведению обучающихся. К качественным показателям относят уровень сформированности нравственных ценностей и моральных качеств обучающихся, их уровень коммуникативных навыков; творческий потенциал обучающихся; уровень патриотических чувств и гражданской ответственности; степень вовлеченности обучающихся в общественно-полезную деятельность, а также мнение обучающихся, их родителей и педагогов о качестве воспитательной работы.

Результаты оценки эффективности реализации программы воспитательной работы должны использоваться для внесения необходимых корректировок в ее содержание, методы и формы, а также для повышения профессионального уровня педагогов и других участников образовательного процесса.

Выводы. Реализация программы воспитательной работы является сложным и многогранным процессом, требующим от всех участников образовательного процесса высокой степени ответственности, профессионализма и творческого подхода. Эффективная реализация программы позволяет создать благоприятные условия для формирования гармонично развитой личности, способной успешно адаптироваться к вызовам современного общества и вносить свой вклад в его развитие. Постоянное совершенствование программы на основе результатов ее оценки и с учетом меняющихся требований к системе образования является залогом ее успешной реализации и достижения поставленных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: специальный курс / Б. Т. Лихачев. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 334 с.
2. Сластенин В.А. Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.
3. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова; Центр «Педагогический поиск». – Москва: Центр «Пед. поиск», 2010. – 80 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – Москва: ОПС «ИНТОР», 1996. – 541 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.01.2025).

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL WORK PROGRAM IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Abstract. The article discusses the key aspects of the implementation of the program of educational work in an educational institution. The importance of the educational process in the formation of a student's personality is substantiated, modern approaches to the organization of educational activities and the principles underlying its effective implementation are analyzed. Special attention is paid to the structure of the educational work program, the stages of its implementation, assessment and control methods, as well as the role of the teacher and other participants in the educational process in its successful implementation.

Keywords: educational work program, educational process, personal development, socialization, value orientations, pedagogical interaction, educational methods, effectiveness assessment, general education organization.

Bondarenko A.S.

Scientific supervisor: Chudina E.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture
E-mail: alina.b.10003@mail.ru

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Боровая Т.С.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье рассматривается приоритет развития мелкой моторики у детей 2–3 лет через дидактические игры. В статье отмечается, что развитие моторики является одной из основных структур двигательной сферы ребёнка, которая влияет на формирование психических процессов, таких как речь, память и координация движений.

Ключевые слова: мелкая моторика, дидактические игры, пальчиковые игры, дошкольный возраст.

Вступление. Проблема развития мелкой моторики у детей очень важна. Педагоги, психологи и специалисты в области дошкольного образования подчёркивают её актуальность. В процессе занятий по развитию мелкой моторики активизируются полезные и тормозятся вредные в данном возрасте психические и физиологические процессы; происходит упорядоченный и избирательный отбор накапливающейся в организме информации, соответствующей его актуальным потребностям.

Под термином «мелкая моторика» подразумеваются синхронно слаженные движения мышц пальцев и кистей рук, последующее развитие которых отразится на умениях ребёнка выполнять разнообразные быденные задания (по типу навыков самообслуживания) и наработке важных способностей для школы. Исследователями было доказано благоприятное влияние мелкой моторики на речевое развитие дошкольников. Эта взаимосвязь объясняется близостью речевых зон коры головного мозга к двигательным зонам, их общностью формирования [1].

Следовательно, целенаправленная и разумная нагрузка на костно-мышечный аппарат кистей и пальцев рук представляет собой главнейшую предпосылку, направленную на стимулирование речевого развития малыша. Благодаря этому, у него улучшаются движения артикуляционного аппарата, успешно осуществляется подготовка руки к письму, растёт общая функциональность коры головного мозга [9].

Основная часть. Исходя из выше изложенного, следует обратить особое внимание на исследовательскую работу Л.Ф. Фоминой, в которой была отражена следующая закономерность: «Если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы, если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы» [8]. Согласно исследованиям, ребёнок проходит несколько этапов психомоторного развития, а именно, от стадии опосредованных действий с предметами до сознательной деятельности, которая истолковывается как планируемое целенаправленное действие и содержит в себе вторую сигнальную систему – речь. Научные труды И.М. Сеченова акцентируются на движениях руки, которые образуются как результат ассоциативных связей между мышечными, зрительными и осязательными преобразованиями, получаемыми от взаимосвязи ребёнка с окружающей средой [4].

По мнению М. Монтессори, различают следующие стадии развития ребенка: первая – развитие речи (0-6 лет), вторая – восприятие мелких предметов (1.5-5.5 лет) и третья – формирование навыков самообслуживания (1-4 лет). В первую очередь на данном этапе расширяется лексикон ребёнка (от 1 до 2,5 лет), а во вторую – осваиваются графомоторные навыки, отражающиеся в детском творчестве (лепка, рисунок,

аппликация), что в будущем отражается на письме (от 3 до 4,5 лет); осуществляется познание мелких предметов (от 1,5 до 5,5 лет). В данный момент ребёнок начинает активно играть с предметами окружающего мира: бусинками, цветными камушками, пуговицами и т. д. Такие манипуляции с мелкими предметами имеют благоприятное влияние на развитие тонких движений рук малыша; однако такие игры следует проводить под строгим наблюдением взрослого: ребёнок попробует предмет «на зубок». После этого происходит формирование навыков самообслуживания (от 1 до 4 лет) – раздеваться и одеваться, чистить зубы, причёсываться и т. д. [2].

Итак, проанализировав особенности методики Т.Г. Визель о становлении мелкой моторики и двигательных навыков у ребёнка от рождения и до трёх лет в психолого-педагогической литературе даётся следующая характеристика мелких моторных движений:

1) Ловкость – это способность выполнять сложные по координации движения или быстро изменить положение тела (по Н.А. Фомину).

2) Гибкость – способность суставов к интенсивной подвижности, нарабатываемая с раннего детства посредством специальных упражнений.

3) Синхронность – это точность движений, способность двигаться равномерно, с одной скоростью и в одном направлении.

4) Точность – это умение безошибочно выполнять какие-либо движения [3].

5) Выносливость – это способность индивида успешно выполнять целенаправленные действия в условиях естественных психо-физических перегрузок.

6) Быстрота – это умение человека выполнять какое-то двигательное действие с максимальной скоростью. Различают следующие формы: предельная скорость одиночного движения, частота многократно повторяемых движений, скорость реакции на раздражитель (В. П. Ермакова) [1].

Имеющиеся во всем многообразии упражнения и игры, которые способствуют развитию мелкой мускулатуры рук, условно подразделяются на следующие группы: упражнения с предметами, игры с водой и песком, игры на развитие тактильного восприятия, игры на выкладывание, фольклорные пальчиковые игры [9].

Особого внимания заслуживают дидактические игры, ведь с их помощью дошкольники максимально развивают тонкие движения рук. Прежде, чем перейти к характеристике видов данной деятельности, остановимся на таком виде, как пальчиковые игры. «Пальчиковые игры» представляют собой изображение любых стихотворных сказок и историй при помощи пальцев. В процессе игры требуется участие обеих рук, благодаря чему дети легко могут ориентироваться в понятиях «влево», «вправо», «вниз», «вверх», и т.п. [4]. Многие из них известны ребёнку с самого рождения: родители применяют разнообразные потешки, например, «Ладушки», «Сорока-белобока». Посредством потешек они развлекают своих чад, не придавая значения тому, что таким образом, уже с рождения у малышек начинает развиваться мелкая моторика [6].

Произносить тексты пальчиковых игр взрослый должен как можно выразительнее: попеременно понижая и повышая голос, делая паузы, выделяя отдельные слова, а движения выполнять синхронно по тексту или в паузах. Малыши испытывают сложности в воспроизведении текста, им достаточно того, что взрослый выполняет движения или двигается при помощи взрослого. Для некоторых из них можно одевать на пальчики бумажные колпачки или рисовать на подушечках пальцев глазки и ротик. Успешное освоение ребенком пальчиковых игр благоприятно сказывается на освоении дидактических игр.

Рассмотрим, что же такое дидактические игры. Дидактические игры представляют собой разновидность учебных занятий, проводимых в форме обучающих игр, которые

основаны на принципах активного игрового обучения и характеризуются наличием правил, определённой структуры игры и системы оценки. Это один из методов активного обучения. О.С. Газман и Н.Е. Харитоновна считают, что дидактическая игра – это инструмент образования и воспитания, влияющий на эмоциональную и интеллектуальную сферы детей. Игра стимулирует активность детей, развивает самостоятельность в принятии решений, помогает закрепить полученные знания и сформировать важные социальные навыки.

Использование дидактических игр в качестве инструмента обучения детей в дошкольный период имеет ряд преимуществ:

1. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте.
2. Игровые формы и приёмы обеспечивают эффективное вовлечение детей в образовательный процесс.
3. Дидактические игры способствуют развитию психических процессов у детей.
4. Игра преследует три основные цели: воспитательную, игровую и учебную.

Чёткой классификации игр по видам пока не существует. Однако можно выделить основные типы игр:

- 1) Игры-путешествия – обращают внимание детей на окружающие предметы, развивают наблюдательность и внимание.
- 2) Игры-поручения – простые и короткие действия с предметами или словесные задания.
- 3) Игры-предположения («что было бы») – требуют осмысления ситуации и развивают мышление.
- 4) Игры-загадки – проверяют знания и находчивость, формируют навыки анализа и обобщения, учат рассуждать и делать выводы.
- 5) Игры-беседы – основаны на общении и помогают развивать умение слушать и отвечать на вопросы [8].

Виды дидактических игр (по А.К. Бондаренко):

1. Игры с предметами (игрушками).
2. Настольные печатные игры.
3. Словесные игры.

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей и роли воспитателя.

Игры с предметами основаны на непосредственном восприятии детей и соответствуют их стремлению взаимодействовать с предметами. В таких играх дети учатся сравнивать и различать предметы, знакомятся с их свойствами и размерами. Природный материал, такой как камни, листья, ветки, шишки, цветы, фрукты и овощи, используется в дидактических играх для ознакомления детей с природой и вызывает у них интерес и желание играть. Примеры игр с предметами: «Что это такое?», «Опиши этот предмет», «Что сначала, а что потом?» и другие.

Настольно-печатные игры – это интересный и увлекательный способ для детей изучать окружающий мир, мир животных и растений, а также явления живой и неживой природы. Они бывают разных видов, например, парные картинки, лото и домино. Настольно-печатные игры эффективно развивают речь, математические способности, логику, внимание, учат детей моделировать и изменять схемы, а также принимать решения и развивать навыки самоконтроля.

Словесные игры – это эффективный метод воспитания самостоятельного мышления и развития речи у детей. В процессе игры дети решают различные задачи самостоятельно, например, описывают предметы, выделяя их характерные признаки, отгадывают их по описанию или находят сходства и различия между предметами и явлениями природы [5].

Дидактическая игра на развитие мелкой моторики – это игра, создаваемая взрослым в дидактических целях, которая помогает развивать тактильные ощущения, умение манипулировать с различными предметами и игрушками, творческое мышление и воображение [10].

Для дидактических игр необходимы разнообразные материалы, выбор которых зависит от типа игры и её целей. Вот примерный список материалов, часто используемых при работе с детьми раннего возраста:

1. Игрушки:

- пальчиковые игрушки (куклы, животные);
- мягкие кубики, мячики, пирамиды;
- игровые наборы (кукольная посуда, инструменты).

2. Развивающие пособия:

- сортеры (игры с отверстиями разного размера и формы);
- рамки-вкладыши;
- пазлы с крупными элементами;
- разрезные картинки.

3. Материалы для творчества:

- цветные карандаши, фломастеры, мелки;
- бумага разной плотности и цвета;
- ножницы с закруглёнными концами;
- клей-карандаш, клей ПВА;
- пластилин, тесто для лепки.

4. Сенсорные материалы:

- песок, вода, крупы (гречка, рис, фасоль);
- шарики, камушки, ракушки;
- тканевые мешочки с разными наполнителями (бобы, орехи, бусины).

5. Музыкальные инструменты:

- погремушки, колокольчики;
- барабанчики, кастаньеты;
- детские пианино, металлофоны.

6. Природные материалы:

- листья, шишки, веточки;
- камни, раковины;
- яблоки, ягоды, овощи.

7. Карточки и плакаты:

- карточки с изображениями животных, предметов, цифр, букв;
- тематические плакаты (сезон года, времена суток, профессии).

8. Дополнительные аксессуары:

- массажные мячи, коврики;
- подставки для рисования, мольберты;
- перчатки с различными текстурами;
- кукольные театры, пальчиковый театр.

9. Безопасность:

- специальные ножницы для маленьких рук;
- безопасные клеящие средства;
- материалы без острых углов и мелких деталей.

Этот перечень может варьироваться в зависимости от конкретных целей занятия и возрастных особенностей детей. Важно помнить, что все используемые материалы должны соответствовать возрасту и уровню развития ребёнка, а также обеспечивать безопасность во время игры

Выводы. Особую роль в развитии мелкой моторики у детей раннего возраста играют дидактические игры. Дидактические игры являются эффективным средством для развития мелкой моторики, потому что они стимулируют тонкие движения пальцев и рук. В процессе игры ребёнок учится манипулировать различными предметами, развивает ловкость и координацию движений. Кроме того, дидактические игры способствуют развитию памяти, внимания и усидчивости, что также важно для развития мелкой моторики.

Для дидактических игр с детьми раннего возраста необходимо использовать разнообразные материалы, соответствующие их возрасту и уровню развития. Выбор материалов должен зависеть от целей игры и индивидуальных особенностей детей. Важно обеспечить безопасность и комфорт во время игры, предоставляя качественные и подходящие материалы.

Также при организации дидактических игр по развитию мелкой моторики следует учитывать принципы организации таких игр, а именно: доступности и индивидуального подхода, последовательности и систематичности, связи с реальным миром и наглядности. Это поможет сформировать интеллектуальные способности, положительно повлияет на речевое и умственное развитие, а также сохранит физическое и психическое здоровье ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермакова И. А. Развиваем мелкую моторику у малышей. – Санкт-Петербург.: Издательский Дом «Литера», 2007. – 32 с.
2. Краткий психологический словарь. /Под редакцией А. В. Перовского, М. Г. Ярошевского. – Москва., 1985
3. Психологический словарь. / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва.: АСТ, 2006. – 479 с.
4. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения/ И. М. Сеченов. – Москва.: Академия, 2006. – 556 с.
5. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. Старшие группы. Пособие для воспитателя детского сада. – Москва: Просвещение, 1982г. - 96 с.
6. Багрянская, А. Е. Развитие мелкой моторики у дошкольников через продуктивные виды деятельности / А. Е. Багрянская. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2.1 (8.1). – С. 2-3. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2183/> (дата обращения: 13.01.2025)
7. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. – URL: <https://studfile.net/preview/5576508/>(дата обращения 13.01.2025)
8. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/02/04/obobshchenie-opyta-raboty-sistema-ispolzovaniya-didakticheskikh-igr-v>
9. https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00735437_0.html
10. <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/299875-didakticheskaja-igra-kak-sredstvo-razvitiya-m>

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN YOUNG CHILDREN THROUGH DIDACTIC GAMES

Annotation. This paper considers the priority of fine motor skills development in children aged 2-3 years through didactic games. The article notes that the development of motor skills is one of the main structures of the child's motor sphere and affects the formation of mental processes such as speech, memory and coordination of movements.

Keywords: fine motor skills, didactic games, finger games, preschool age.

Borovaya T.S.

Scientific supervisor: Chumakova E.Y.

DonGU Federal State Budgetary Educational Institution

E-mail: tanya081979@mail.ru

УДК 37.033

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

Бородина Л.П.

*Научный руководитель: Головинова А.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников средствами экологической сказки. Приводятся результаты терминологического анализа по исследуемой проблеме. В статье обобщаются цели и задачи формирования ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. По результатам исследования обобщаются педагогические условия формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников. Детально рассматривается сущность экологической сказки, цели и задачи ее использования в процессе формирования ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. В статье рассматриваются методика, правила, принципы и приемы использования экологической сказки для формирования у старших дошкольников ценностного отношения к природе.

Ключевые слова: экологическая сказка, природа, экологическое воспитание, ценностное отношение, старший дошкольник.

Вступление. Формирование ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста является ключевой задачей системы дошкольного воспитания и образования подрастающего поколения. В настоящее время все более актуальной становится проблема ухудшения экологической обстановки на планете, что требует поиска инновационных путей ее решения, одним из которых и является формирование у дошкольников экологической культуры и ценностного отношения к природе. Для того, чтобы данный процесс проходил наиболее эффективно, начинать его нужно еще с раннего возраста. Дошкольное детство неразрывно связано со сказками – на основе сказочных сюжетов дети познают окружающий мир, узнают полезную информацию о процессах, происходящих в природе, формируют личное отношение к тем или иным событиям. Если же сказки наполнены экологическим содержанием, то они являются эффективным средством экологического воспитания и формирования ценностного отношения к природе у детей. Именно поэтому изучение проблемы использования экологических сказок в процессе обучения и воспитания старших дошкольников является актуальным вопросом в современном образовании.

Цель статьи – изучение проблемы формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников средствами экологической сказки.

Основная часть. Проблема формирования ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста раскрыта в научных исследованиях Е. В. Бондаревской, Д. В. Владышевского, Ю. О. Галушинской, М. Н. Дудиной, А. Б. Кирьяковой, Н. В. Крыловой, Б. Т. Лихачева, С. Н. Николаевль, Н. А. Рыжовой, В. А. Сластенина и др. Отражена она в психолого-педагогических трудах Аристотеля, Я. А. Коменского, И. Г. Песталотти, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, Ф. Ф. Фребеля и т.д. Изучение теоретических и практических аспектов формирования ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста показало, что данный процесс является частью экологического воспитания, формирования экологической культуры и готовности к осуществлению природосообразной деятельности. К примеру, Д. В. Владышевский связывал ценностное отношение к природе с разумным природопользованием, осознанием опасности и недопустимости безудержного использования ресурсов планеты, с переходом к общенациональному сбережению природы, что, в свою очередь, должно быть связано с самоограничением личного потребления и поискам оптимальных

норм производственного потребления [2]. Автор программы «Наш дом – природа» [6], многочисленных научных работ по экологическому воспитанию дошкольников и обучающих экологических сказок Н. А. Рыжова полагает, что на формирование ценностного отношения к природе направлен непрерывный процесс воспитания, обучения и развития дошкольников, который называется экологическим образованием. При этом, показателями сформированности ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста Н. А. Рыжова считает:

- эмоционально положительное отношение к природе и окружающему миру;
- ответственно правильное отношение к своему здоровью и состоянию окружающей среды;
- соблюдение определенных нравственных норм; систему ценностных ориентаций [6, с. 39].

По мнению Н. А. Рыжовой, для формирования ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста необходимо решить ряд взаимосвязанных задач обучения, воспитания и развития:

- 1) способствовать формированию системы элементарных экологических знаний, доступных пониманию дошкольника;
- 2) способствовать развитию познавательного интереса к миру природы;
- 3) формировать начальные навыки и умения грамотного и безопасного поведения как для ребенка, так и для природы;
- 4) воспитывать эмоционально-положительное, гуманное, бережное, заботливое отношение к миру природы и окружающему миру в целом, развивать чувство эмпатии к объектам природы;
- 5) способствовать формированию умений и навыков наблюдения за природными объектами и явлениями;
- 6) способствовать формированию начальной системы ценностных ориентаций, включающих восприятие себя как части природы, взаимосвязь природы и человека, ценность общения с природой;
- 7) прививать элементарные экологически обоснованные нормы поведения в природе;
- 8) способствовать формированию желания и умения сохранять природу и оказывать ей помощь, навыков элементарной деятельности по охране природы;
- 9) способствовать формированию элементарных умений предвидеть последствия своих действий по отношению к природной среде [6].

Согласно исследованиям, проведенным С. Н. Николаевой, формирование ценностного отношения к природе у дошкольников проявляется в правильном отношении к окружающей природе, к людям и к себе как части природы, к вещам и материалам природного происхождения. Процесс формирования ценностного отношения к природе у детей должен включать в себя различные виды совместной деятельности взрослого и ребенка, частую смену этих видов деятельности [5].

Таким образом, обобщая изученный материал, можно сформулировать следующее определение: ценностное отношение к природе представляет собой интегративное личностное качество, проявляющееся в нравственном, интеллектуально-ценностном отношении ребенка к природному и социальному окружению, в котором он проживает. Ценностное отношение к природе выступает внутренним интегративным условием самореализации личности. Формирование ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста является неотъемлемым элементом экологического воспитания и формирования экологической культуры.

Формированию ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста способствует создание благоприятных для этого педагогических условий.

Среди важнейших педагогических условий формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников можно выделить:

- 1) создание развивающей предметно-пространственной экологической среды в дошкольном образовательном учреждении в целом и в групповой комнате в частности;
- 2) использование индивидуального подхода в процессе формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников;
- 3) включение старших дошкольников в природоохранную деятельность;
- 4) привлечение родителей и семей дошкольников к процессу формирования ценностного отношения к природе;
- 5) установление педагогом связей со школой, общественными организациями и учреждениями дополнительного образования с целью наиболее полной реализации программы экологического воспитания дошкольников и формирования экологических знаний, необходимых для школьного обучения.

Эффективным средством формирования ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста являются экологические сказки. На основе анализа научной и методической литературы по экологическому воспитанию, словарей экологических терминов [3, 7], понятие «экологическая сказка» можно определить, как наиболее эффективный способ формирования у детей знаний о живой и неживой природе, объектах и явлениях природы, об окружающем мире в целом.

Использование экологических сказок в воспитательно-образовательном процессе способствует формированию у детей начальных экологических знаний и представлений, экологически ценностного отношения к природе. Данный вид сказок призван не только расширять кругозор детей относительно растительного и животного мира, но и воспитывать бережное отношение к природе, ответственное отношение к чистоте окружающей среды, углублять знания о тех или иных видах животных и растений. Экологические сказки позволяют старшим дошкольникам в наиболее приемлемой для них форме познакомиться с существующими экологическими проблемами, понять причины ухудшения экологической ситуации на планете, усвоить представления о тесной взаимосвязи человека и среды его обитания. Такие сказки носят не только развлекательный характер, но и обладают мощным воспитательным потенциалом. В экологических сказках нравственный смысл дополняется научными знаниями и понятиями об экологии, взаимосвязях живой и неживой природы, что в совокупности позволяет формировать не только экологические представления у дошкольников, но и ценностное отношение к природным объектам и окружающей среде [8].

К настоящему времени различными авторами создано множество экологических сказок, эффективно используемых в экологическом воспитании дошкольников, формировании у них ценностного отношения к природе. Экологические сказки для детей дошкольного возраста можно классифицировать следующим образом:

- 1) сказки о неживой природе. К примеру, к таким сказкам относится сказка С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев»;
- 2) сказки о воздействии среды обитания на живые существа (например, сказка А. П. Платонова «Неизвестный цветок»);
- 3) сказки о воздействии человека на окружающую среду – к примеру, сказка Н. Д. Телешова «Белая цапля».

Основная цель использования экологических сказок в процессе воспитания старших дошкольников – личностное развитие детей, формирование у них ценностных ориентаций и представлений о природе как об особой ценности на основе воздействия на чувства и эмоции воспитанников. Достижение указанной цели осуществляется путем решения следующих задач:

1. Образовательные: формирование у дошкольников представлений о

взаимосвязях объектов живой природы, которые являются героями сказок, условиями среды их обитания и другими живыми существами; формирование представлений о существенных признаках и потребностях живого существа в условиях экологической системы; формирование представлений о системе способов приспособления всех живых организмов к сезонным изменениям.

2. Развивающие: развитие языковой компетентности; социальной компетентности в мотивационном, когнитивном и поведенческом аспектах; творческого диалога между сверстниками и взрослыми; креативности; интеллектуальной инициативности; самостоятельности; самооценки.

3. Воспитательные: воспитание осознанно-правильного отношения к природе и окружающей среде в целом; воспитание стремления не причинять вреда окружающей природе; воспитание эмоционально положительных переживаний от нравственно обоснованных поступков [4].

Использование экологических сказок в процессе формирования ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста основано на соблюдении следующих важных правил и принципов:

1. Содержательной основой экологической сказки должна быть познавательно-экологическая, а не развлекательная информация.

2. В экологических сказках должны действовать реальные вещи, предметы, объекты природы, наделяемые несвойственными им человеческими способностями (поступки, мысли, речь и т.д.).

3. Экологические сказки должны вызывать у детей любовь, интерес, положительное отношение к героям.

4. В экологических сказках должно происходить накопление эмоционально-чувственных представлений об объектах природы, о их связи с условиями среды обитания и другими живыми существами, о существенных потребностях и признаках живого.

5. В процессе использования экологических сказок должно происходить применение имеющегося у детей опыта путем включения его в процесс понимания экологического содержания сказочного произведения.

6. В сказках должны формироваться представления о многообразии сказочных образов природы.

7. При использовании сказок должны быть созданы условия для понимания старшими дошкольниками экологического содержания сказки в процессе знакомства с ней, т. е. должно происходить включение других дошкольных видов деятельности: музыкальной, двигательной, изобразительной, конструкторской и др.).

8. В процессе создания экологической сказки должно происходить формирование у старших дошкольников умений использовать имеющийся опыт непосредственного общения с объектами природы на основе известных сюжетов.

9. Включение в процесс обсуждения экологической сказки должно происходить в различных формах: коллективного, индивидуального творчества и сотворчества педагога и детей [1].

Формирование ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста путем использования экологической сказки подразумевает применение определенной методики работы со сказкой. Данная методика включает в себя несколько этапов:

1. Приобретение дошкольниками непосредственного эмоционально-чувственного опыта наблюдения за живыми объектами, с которыми в последующем дети встречаются в сказке.

2. Активное действенное освоение экологического содержания сказки.

3. Овладение средствами построения самостоятельного активного взаимодействия со сказочными образами природы, т. е. включение героев экологической сказки в разнообразные экологические ситуации.

4. Использование дошкольниками полученных знаний в самостоятельной творческой деятельности.

На первом этапе, после подбора экологических сказок, составляется цикл наблюдений в природе в зависимости от сезона. Правильно организованные наблюдения способствуют лучшему усвоению старшими дошкольниками экологического содержания сказки. На втором этапе происходит знакомство со сказкой, во время которого решается ряд важнейших задач: подведение старших дошкольников к пониманию экологического содержания сказки; способствование развитию у детей чуткости и интереса к образному языку сказки; обеспечение расширения знаний о художественном слове и его эмоциональной окраске; усвоение разнообразных средств, с помощью которых происходит раскрытие сказочного образа, и их применение в собственных рассказах; поощрение желания детей вживаться в образ, передавать его выразительно и эмоционально. На третьем этапе осуществляется путешествие по сказке, в ходе которого решаются следующие задачи: старшие дошкольники побуждаются к видоизменению экологического содержания сказки; поощряется положительная направленность сюжетов сказки на разрешение экологических проблем и умение внимательно выслушивать ответы сверстников. На четвертом этапе осуществляется самостоятельная творческая деятельность старших дошкольников по придумыванию экологических сказок.

Экологические сказки в целях формирования ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста могут использоваться в следующих формах:

- организация режимных моментов на основе использования сюжетов сказок и примеров из экологических сказок;
- организация игровой деятельности старших дошкольников по мотивам экологических сказок;
- использование поэтического слова экологической сказки в ходе организации изобразительной деятельности детей;
- включение сказочных сюжетов из экологических сказок в занятия по познавательному развитию дошкольников;
- комплексное использование сказочных образов и сюжетных элементов экологической сказки в образовательной и повседневной деятельности дошкольников и т.д. [8].

Для лучшего усвоения содержания экологических сказок при работе со старшими дошкольниками педагогами используются различные приемы:

1. Прием «прерывания сказки», суть которого заключается в том, что детям предлагается вспомнить одну из известных сказок на экологическую тему и попытаться рассказать ее по-новому. Другим вариантом может быть изменение сюжета экологической сказки: к примеру, герои остаются прежними, однако, к ним добавляется хотя бы один новый персонаж и, соответственно, привносится новая информация.

2. Прием «салат из сказок», смысл которого состоит в следующем: в новую экологическую сказку на усмотрение педагога вводятся герои различных произведений.

3. Прием «продолжения начатой сказки», заключающийся в придумывании педагогом начала сказки и сочинение ее продолжения детьми.

4. Прием «сказка в заданном ключе», предполагающий использование сказочного сюжета известной экологической сказки с изменением его пространственно-временных характеристик.

5. Прием «сказка-«наизнанку», суть которого состоит в том, что положительные

герои известных экологических сказок становятся злыми, а злые, наоборот, – добрыми. Изменение характеров персонажей влечет за собой и изменение их поведения, а, значит, и сюжета популярных экологических сказок.

Выводы. Проблема формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников является одной из актуальных проблем дошкольной педагогики. Для ее решения используются разнообразные средства, одним из наиболее эффективных из которых являются экологические сказки. Правильное использование экологических сказок в обучении и воспитании дошкольников способствует становлению экологически осознанной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Грачев В.А. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Журнал Университета им. В. Вернадского. – 2018. – № 39. – С. 55-59.
2. Лимарь А.А. Проблема экологического воспитания дошкольников // Современное инновационное общество. – 2017. – № 2. – С. 93-96.
3. Миронов А.В. Экологическое образование дошкольников в контексте ФГОС ДО: деятельностный и экологический подходы, виды, формы и методы деятельности. – Волгоград: Учитель, 2018. – 260 с.
4. Насонова С.А. Экологическое воспитание дошкольников // Молодой ученый. – 2020. – № 11 (301). – С. 175-177.
5. Николаева С.Н. Приобщение дошкольников к природе в детском саду и дома. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 120 с.
6. Рыжова Н.А. Программа «Наш дом – природа». – М.: «Карпуз-дидактика», 2005. – 192 с.
7. Сайфуллина З.Г., Мингажева А.М. Словарь экологических терминов: методическое пособие. – Уфа: ГБУ ДО РДЭБЦ, 2017. – 134 с.
8. Свалова Е.В. Формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста посредством экологических сказок // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 4 (10). – С. 49-51.

THE PROBLEM OF FORMING A VALUE ATTITUDE TOWARDS NATURE AMONG OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF AN ECOLOGICAL FAIRY TALE

Annotation. The article examines the problem of forming a value attitude towards nature among older preschoolers by means of an ecological fairy tale. The results of a terminological analysis of the problem under study are presented. The article summarizes the goals and objectives of forming a value attitude towards nature in older preschool children. According to the results of the study, the pedagogical conditions for the formation of a value attitude towards nature in older preschoolers are summarized. The essence of an ecological fairy tale, the goals and objectives of its use in the process of forming a value attitude to nature in older preschool children are considered in detail. The article discusses the methodology, rules, principles and techniques of using ecological fairy tales to form a value attitude towards nature among older preschoolers.

Keywords: ecological fairy tale, nature, environmental education, value attitude, senior preschooler.

Borodina L. P.

Scientific adviser: Golovinova A.A., Senior lecturer
Donetsk State University, Institute of Pedagogy
E-mail: lyuda.borodina.1985@bk.ru

УДК 373.2:51:002

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ И ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Бурова В.А.

**Научный руководитель: Гридько О.А., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В статье рассмотрены методические подходы к обучению математическим навыкам детей старшего дошкольного возраста с акцентом на использование различных образовательных средств: образцов, символов и моделей. Проанализированы современные российские образовательные программы с точки зрения их эффективности в формировании элементарных математических представлений. Выявлены недостатки использования методов, основанных на образцах, и недостаточная реализация потенциала моделей и символизации. Представлены рекомендации по улучшению образовательного процесса с целью достижения более глубокого понимания математического содержания дошкольниками. Ключевые слова: дошкольное образование, математическое развитие, образовательные программы, символические средства, когнитивное развитие.

В современном обществе наблюдается возрастающая тенденция к более раннему началу специализированного обучения математическим навыкам. Исследования Л. Венгера [6], Л. Выготского [2], П. Гальперина [3], Д. Эльконина [1] показывают, что обучение основам математики в дошкольном возрасте положительно воздействует на будущие академические достижения в этой области. В контексте культурно-исторического и деятельностного подходов овладение системой культурных средств, которые опосредуют познавательную деятельность, считается ключевым аспектом когнитивного развития детей дошкольного возраста. Педагогические средства и методы, предлагаемые в дошкольном образовании, особенно в математике, играют критически важную роль в обеспечении развивающего эффекта, так как они могут либо включаться, либо не включаться в ориентировочную основу деятельности ребенка. Уровень успешности ребенка в изучении математического материала напрямую зависит от его способности эффективно использовать данные культурные средства.

Исследования И. Эльяшева [17], А. Юматовой [18], Л. Ячmeneвой [19] подтверждают, что уровень раннего математического развития оказывает значительное влияние на успешность последующего обучения как в школе, так и в высшем учебном заведении. В то же время нет единой согласованной теории или практики, касающейся организации математического образования в дошкольном возрасте. В контексте российской образовательной традиции наибольшие дебаты вызывает идея раннего обучения конкретным математическим навыкам в формальной обстановке. Как отмечает Н. Гуткина, пока зоны ближайшего развития формируются через игру, систематическое обучение не приносит значительного вклада в психическое развитие детей, создавая лишь иллюзию прогресса через приобретение новых навыков, которые не связаны с психологическим развитием. Таким образом, в вопросах математического образования дошкольников следует больше акцентировать внимание не на содержании и методах обучения, а на условиях и средствах, способствующих познавательному развитию в целом, и, в частности, на формировании начальных математических представлений. Вопрос заключается в том, какие эти средства и в каких условиях они могут быть предоставлены.

В научном контексте понятие «средства обучения» охватывает все аспекты, способствующие передаче знаний в ходе их усвоения [14]. В эту категорию входят как вербальные методы, например, лекции педагога, так и учебные пособия, а также

различные материальные объекты, применяемые на занятиях. Средства обучения могут быть организованы по содержанию (графические, вербальные, аудиовизуальные и т. д.) и по форме, но главной задачей является выявление их различий на функциональном уровне в детских действиях. Здесь средство может выступать как объект манипуляции, как результат выполнения определенной операции или же как инструмент для решения задачи. В рамках проведенного анализа акцент сделан на тех средствах, которые позволяют детям решать незнакомые задачи. Эти средства, с одной стороны, способствуют нахождению ответов на конкретные вопросы, а с другой – формируют навыки и стратегии решения задач, расширяя зону ближайшего развития ребенка. В данном контексте термин «средство» может интерпретироваться как в аспекте развития (и обучения), так и как средство психологического характера, способствующее приобретению новых видов деятельности и самоконтроля [2]. Как же возникают такие средства? С точки зрения психологии, обучение в дошкольном возрасте существенно отличается от школьного [2], варьируясь по своему влиянию на развитие ребенка, а также по условиям, стимулирующим возникновение новых психологических образований. Важно, чтобы средства обучения и развития, используемые в дошкольных образовательных организациях, влияли через амплификацию [8], интегрируясь в контексты, насыщенные детской активностью, где формируются зоны ближайшего развития. Характерные для старшего дошкольного возраста виды деятельности включают ролевые игры, игры с правилами, творческие занятия (конструирование, лепка, рисование и т. д.), проектную деятельность и чтение (слушание) сказок. Исследования показывают, что именно в таких форматах происходит формирование ключевых психологических новообразований [16] и развитие базовых математических концепций [4; 13]. Центральный вопрос здесь касается тех средств, которые предназначены для освоения в зоне ближайшего развития. Проведенный анализ позволил выделить три категории средств, которые используются в детских видах деятельности и играют существенную роль в формировании элементарных математических представлений у старших дошкольников.

В исследуемой области, связанной с развитием символических средств в старшем дошкольном возрасте, выделяются три основных группы средств.

Первая группа включает символические инструменты. Согласно исследованиям Л. Венгера и В. Холмовской [6], уже в дошкольном возрасте дети демонстрируют различные формы символизации в своих активностях. Символическая функция, изначально формирующаяся в процессе игры, позже распространяется на другие сферы деятельности, что позволяет ребенку абстрагироваться от непосредственного взаимодействия с реальными объектами. Тем не менее, связь с материальными предметами сохраняется, поскольку ребенок действует с заместителями, опираясь на логику реальных вещей, а не абстрактные знаки. Таким образом, манипуляции с представлениями о предметах становятся основным средством решения когнитивных и практических задач [6]. Изначально это проявляется в сюжетно-ролевых играх, где дети моделируют отношения мира взрослых в символической форме [16]. Символы выполняют уникальную функцию в игровой деятельности, совмещая две различные реальности, а также эмоциональную составляющую, которая способствует более глубокой вовлеченности детей в деятельность [10]. Это познавательное средство качественно изменяет возможности восприятия дошкольника, облегчая понимание условий задач в ситуациях неопределенности.

Вторая группа представлена моделирующими средствами, такими как различные модели и схемы, которые помогают детям усваивать обобщенные сведения о взаимосвязях и закономерностях окружающего мира. Дети активно осваивают и применяют эти схематизированные средства. Овладение навыками наглядного

моделирования включает замещение, построение моделей и использование их для решения задач. Деятельности, такие как рисование и конструирование, требуют от ребенка точного воспроизведения, или моделирования, отношений между объектами. В этих естественных для дошкольников процессах осваиваются многие элементы математического понимания (ЭМП), такие как пространственные отношения, форма, величина и количество.

Третья группа включает разнообразные инструкции, которые предоставляют словесные и наглядные образцы действий. Важным элементом здесь является ориентировка на образец, что широко используется в дошкольном образовании [15]. Л. Выготский подчеркивал роль понимающего подражания, связанного с наличием образца [2]. Управление своим поведением в зависимости от инструкции развивается через игровые активности, особенно через игры с правилами [7]. Важно отметить, что образцы могут не отражать внутренние сущностные отношения или основания для действий, ограничиваясь предписанием желательного поведения в той или иной ситуации.

Таким образом, выделяются три типа средств для развития и формирования ЭМП в старшем дошкольном возрасте: символы, модели и образцы. Эти средства позволяют детям находить решения новых задач и интегрировать в свою деятельность различные элементы, как реальные предметы, так и заместители.

Указанные средства, аналогичные естественной деятельности дошкольников, выполняют различные функции на разных этапах интеллектуального развития ребенка. Так, полноценная ориентация на образцы и правила формируется преимущественно в старшем дошкольном возрасте вследствие активного развития сюжетно-ролевой игры и произвольной регуляции поведения, в то время как первые попытки моделирования и символизации наблюдаются на более ранних этапах, уже при освоении ребенком замещающей функции игровых предметов [16]. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и затем к вербально-логическому уровням интеллектуального развития [8], а также изменения стадий, описанные Ж. Пиаже [12], связаны с освоением различных типов средств.

Следовательно, для создания эффективной стратегии обучения математике для детей дошкольного возраста необходимо провести анализ, какие средства, вытекающие из особенностей их естественной деятельности (такие как образцы, модели, символы), применяются в различных образовательных программах по формированию элементарных математических представлений и в какой степени они способствуют подготовке ребенка к следующему этапу освоения математических знаний. При проведении подобного анализа следует учитывать роль каждого типа средств в зависимости от условий их представления детям, то есть понять, как, в каких ситуациях и для каких задач данные средства вводятся в образовательную практику.

Еще Ж. Пиаже утверждал, что опыт и знания формируются у человека посредством его действий, а не просто взаимодействия с объектами. Именно через трансформацию действительности выявляются механизмы действия. Следовательно, невозможно адекватно оценить способы усвоения знаний без понимания того, как они применяются в образовательной деятельности [12]. С позиции деятельностного подхода, использование одинаковых средств может иметь противоположное воздействие в зависимости от включения их в различные детские действия [3]. Важно выявить такие действия, которые создают условия для полноценного интеллектуального развития, в частности, математического.

Согласно деятельностной теории обучения, одно из ключевых требований к образовательным средствам заключается в обеспечении такого взаимодействия, при котором знания становятся доступными через анализ предметно-материальных условий

их происхождения [14]. Поиск таких действий неизбежно требует проведения детального логико-предметного анализа содержания начального математического образования. Такое исследование было выполнено В. Давыдовым и его коллегами [1], в результате чего в качестве генетически исходных понятий были выделены «величины» и «отношения». Соответственно, В. Давыдов предложил начинать изучение математики с этих понятий, а не с традиционных счета и чисел, как это принято в большинстве программ дошкольного и начального образования.

Эффективность данного подхода была подтверждена исследованиями среди старших дошкольников, проведенными П. Гальпериным [3], В. Давыдовым и соавторами [1], а также Л. Обуховой [11]. С этими исследованиями установлено, что формирование генетически исходных ЭМП происходит через обучение действиям сравнения и измерения величин с использованием условных мер для установления отношений между ними, что позволяет выработать полные и обобщенные основы математического мышления. Исторически люди впервые сталкивались с величинами в ситуациях сравнения и уравнивания, что позволяет предположить, что для детей освоение ЭМП также связано с такими обстоятельствами. Какие типы задач или ситуации можно создать в этом контексте?

Первоначальный этап изучения измерительных процедур подразумевает непосредственное сравнение и комплектование данных, целью которого является установление соответствия или несоответствия различных величин. На этом этапе учащиеся сравнивают величины, устанавливая их соотношение, например, сопоставляя размеры объектов или определяя отношения «больше – меньше». Согласно В. Давыдову [5], важнейшей задачей на данном этапе, с психологической точки зрения, является не просто сравнение, а подбор объекта на основе определенных характеристик, что включает ориентацию на образец и удержание смысла качества. Это может выражаться в заданиях, таких как подбор ступеньки к лестнице, где необходимо удерживать в сознании ширину как отдельную величину, или наливание одинакового объема воды в разные чашки, где необходимо удерживать параметр объема.

Такой подход способствует дифференциации в сознании ребенка целостного образа объекта и его специфических свойств [11]. На втором этапе изучается необходимость опосредованного сравнения, когда прямое сопоставление невозможно. В таких случаях требуется использование посредников для измерения: например, когда необходимо сравнить размеры окон в разных комнатах. Развитие этого этапа требует анализа и создания ситуаций, в которых посредник может выступать частью измеряемой величины.

Обобщая результаты исследований, можно выделить три основных действия, обеспечивающих освоение методов измерения: 1) непосредственное сравнение и корреляция величин; 2) опосредованное сравнение и подбор величин; 3) измерение величин с помощью условных мер. Каждое из упомянутых действий является важным для формирования представлений о величинах и их соотношениях. Описанные этапы введения ребенка в математическое понимание отображают лишь общую логику формирования аппарата измерения, которую следует учитывать при разработке задач обучения. При этом применение различных методик и образовательных средств, таких как использование сказочных или бытовых сюжетов, моделирующая или игровая деятельность, может разнообразить обучение измерению и способствовать его успешному усвоению.

К моменту достижения старшего дошкольного возраста многие дети уже обладают некоторыми представлениями о физических величинах, таких как длина, и умеют устанавливать простые отношения, например, «больше – меньше», а также выстраивать объекты по рангу. Тем не менее, развитие способности к опосредованному измерению,

необходимой для формирования систематического понимания величин, измерений и реальных чисел, не происходит самостоятельно [1]. Это положение служит основой для разработки критериев анализа программ дошкольного образования, касающихся уровня представления различных инструментов и условий для формирования ЭМП.

Для анализа программ были выбраны следующие критерии: 1) какие математические величины представлены в программе (например, длина, площадь, объем, масса); 2) каким образом вводятся понятия о данных величинах и какие действия и ситуации предложено организовать (например, подбор по величине, сравнение, измерение); 3) какие средства предложены для успешного выполнения указанных действий (например, образцово-показательные, символические, модельные средства).

Обзор фокусировался на программах, одобренных ФГОС ДО, поскольку он определяет основные подходы и содержание образования в Российской Федерации. В качестве поискового инструмента был использован раздел сайта ФИРО «Навигатор образовательных программ дошкольного образования», разработанный в сотрудничестве с Министерством просвещения РФ. Основные критерии для отбора включали следующее: 1) программа должна быть предназначена для детей подготовительной к школе группы (6-7 лет); 2) в разделе познавательного развития должен быть представлен блок по формированию ЭМП; 3) программа должна быть адаптирована для детей без ограниченных возможностей здоровья.

В результате анализа было выбрано восемь программ (семь комплексных и одна парциальная): «От рождения до школы» (Н. Веракса и др.), «Истоки» (Л. Парамонова), «Детство» (Т. Бабаева и др.), «Мир открытий» (Л. Петерсон), «Детский сад 2100» (Р. Бунеева), «Тропинки» (В. Кудрявцева), «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников» (К. Шевелев), «Детский сад по системе Монтессори» (Е. Хилтунен).

Все рассматриваемые программы соответствуют принципам, определенным ФГОС ДО, но каждая из них также включает уникальные ключевые подходы. Так, программы «Мир открытий» и «Детский сад 2100» основываются на деятельностном подходе, рассматривая знания как ориентиры для действий. Большинство программ подчеркивает значимость независимых исследовательских действий детей в проблемных и новых ситуациях. Кроме того, многие программы, включая «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников», «От рождения до школы», «Истоки» и «Детский сад 2100», акцентируют важность связывания знаний с повседневной жизнью детей.

В рамках всех программ проводится разнообразная деятельность: свободная игра, игровые упражнения, занятия, проектная, исследовательская работа, творческая и событийная деятельность, конструирование и физическая активность. Это указывает на то, что формирование математических знаний осуществляется не только через целенаправленные занятия, но и посредством других форм активности, что способствует улучшению математических способностей благодаря увеличению числа ситуаций, в которых ребенок может обсуждать математические вопросы с педагогом. Таким образом, на уровне заявленных принципов многие программы подчеркивают важность самостоятельного построения знаний детьми, предполагая отказ от использования образцов при их усвоении.

В процессе анализа выбранных программ были выявлены некоторые общие тенденции. Во-первых, все исследованные программы включают в раздел математического развития ознакомление с такими величинами, как длина, масса и объем. Наряду с этим только половина из них способствует формированию представлений о площади несмотря на то, что с точки зрения математической логики изучение понятия площади следовало бы осуществлять перед освоением объема. Во-вторых, все

программы предполагают развитие представления о величине с помощью использования эталонов. Демонстрация решения познавательных задач и прямое изложение правила действия присутствуют во всех изученных методических материалах, хотя в ключевых принципах многих программ указана поддержка инициативы и самостоятельное открытие. Модели для поиска решения проблемных ситуаций применяются лишь в трех из восьми программ. Только в двух программах («Формирование элементарных математических представлений у дошкольников» и «Детство») средства представлены достаточно разнообразно, что позволяет формировать ЭМП через использование моделей, символов и эталонов. Остальные программы ограничиваются применением одного («Детский сад 2100» и «Детский сад по системе Монтессори») или двух средств обучения. Наконец, во всех программах формирование представления о величине происходит через непосредственное сравнение. Также в шести из восьми программ часто предусмотрена организация действий сравнения «на глаз», измерения с использованием условной меры и непосредственного сопоставления. Примечательно, что большинство программ предусматривает использование посредников для измерения различных величин, однако опосредованные действия сравнения и сопоставления, которые важны для формирования представления о величине [5], достаточно редко реализуются, а именно в четырех и двух программах соответственно.

Определим некоторые ключевые особенности формирования представлений о величинах в изучаемых образовательных программах.

В рамках программы «Детский сад 2100», несмотря на разнообразие действий с объектами, акцент сделан на одно средство – образец для действий. Задания часто формальны и оторваны от контекста, не объясняя цели действий: например, инструкция «Измерь длину дороги разными способами» не раскрывает цель или методику для ребенка. Хотя образец соответствует условиям задачи, смысловой и мотивационный аспект измерения остаются нераскрытыми. Подход, использующий образец как основное средство обучения величинам, также характерен для программы «Детский сад по системе Монтессори». Несмотря на то, что дети работают с реальными объектами, мотивационный аспект часто не раскрывается, так как они просто повторяют действия за старшими детьми или воспитателем. В программе «Детство» применяются разнообразные средства: образец, модель, и символ. Задания варьируются от сказочных сюжетов до реальных бытовых действий, что способствует раскрытию оснований действий. Эти средства обеспечивают выполнение действий, например, измерений условной меркой, что способствует пониманию ЭМП. Однако диапазон действий, направленных на формирование понятия величины, остается ограниченным: применяются прямое сравнение, подбор и измерение условной мерой. В программе «Истоки» используются средства в виде образца и символа, при этом символы помогают раскрыть мотивационные аспекты действий, однако в заданиях с образцами смысл остается нераскрытым: например, когда дети считают рис в чашке, цель и метод не объясняются, хотя педагог демонстрирует измерение объема. Программа «Мир открытий» также концентрируется на использовании образцов, кроме случаев обучения объему, где используется моделирование. Это ограничивает раскрытие смыслового содержания задач. Наибольшее разнообразие действий с величинами наблюдается в программе «От рождения до школы», где примерно половина заданий включает сказочные контексты или бытовые действия. Однако использование символов не всегда помогает в решении задач. Программа «Тропинки» уделяет незначительное внимание изучению величин, часто применяя символы, однако представленные действия не всегда адекватны для начального введения в математику, так как отсутствует использование условных мер. Программа «Формирование ЭМП у дошкольников» включает изучение

величин через три вида средств: образец, модель, и символ, что позволяет почти полностью охватить предметно-специфические действия и некоторые другие.

Анализ современных российских программ дошкольного образования выявил, что образец часто используется как основной инструмент для формирования представлений о величинах. Детям демонстрируется способ действия, который они должны воспроизвести без понимания его мотивационного и смыслового контекста, даже в случае с такими действиями, как измерение величин при помощи посредников. Использование образца может привести к формальному восприятию математических концепций, препятствуя глубокому пониманию математической оценки реальности. Такая тенденция возникает из-за упрощенности внедрения образца по сравнению с использованием символической или модельной системы, требующих разработки содержательного контекста. Разработка моделей обязывает создания понятных детям форм, которые отражают ключевые характеристики объектов. Ориентация на образец является одной из составляющих традиционного подхода к обучению [1; 9]. Тем не менее, шесть из восьми программ дополнительно используют другие средства: например, программа «Тропинки» активно применяет символизацию, а программы «Детство» и «Формирование ЭМП у дошкольников» акцентируют внимание на моделировании. В данных программах следует уменьшить количество задач, где образец выступает как основное средство.

Большинство программ концентрируется на таких величинах, как длина, масса и объем, в то время как обращение к площади встречается редко, несмотря на экспериментально доказанную возможность развития данных представлений у старших дошкольников. Это обосновано тем, что полевая характеристика площади без измерения часто сливается с понятием размера, что подкрепляет необходимость адекватных предметно-специфических действий в формировании таких представлений. На уровне дошкольного образования основное внимание уделяется сравнению величин. Некоторые программы предполагают возможность освоения непосредственного сравнения уже в 3-4 года. Однако более эффективно на старшем дошкольном этапе акцентироваться на опосредованном сравнении и использовании условных мерок.

В ряде программ («От рождения до школы», «Формирование ЭМП у дошкольников», «Детский сад 2100», «Мир открытий») предложены предметно-специфические действия, способствующие формированию полной и осознанной концепции величины, включая непосредственное и опосредованное соизмерение, а также измерение условными мерами. Это свидетельствует о внедрении идей деятельностного и культурно-исторического подхода в методические разработки, однако из-за ориентации на образец и отсутствия логически связанного подхода программы не обеспечивают полноценного формирования осмысленного отношения к математическим действиям.

В результате анализа были выделены программы, которые в наибольшей степени способствуют формированию содержательных математических действий, такие как «От рождения до школы» и «Формирование ЭМП у дошкольников». Эти программы используют различные средства, включая символы и модели, для обучения измерению величин, непосредственному соизмерению и опосредованному сравнению.

На основании проведенного анализа актуальных российских образовательных программ установлено, что образец является наиболее часто используемым инструментом формирования элементарных математических представлений в дошкольном образовании. Этот метод, несмотря на свои ограничения, отличается простотой применения в работе с детьми, что делает его более доступным по сравнению с альтернативными подходами. В исследовании также подчеркнута необходимость оценки образовательных средств в контексте их функциональности, так как одни и те же

методы могут быть применены как для формирования ЭМП, так и для других образовательных целей. Выявлено, что многие из проанализированных программ опираются на понятие «величина», демонстрируя его через действия, обоснованные исторической логикой возникновения этого понятия, однако такие действия часто не формируют комплексную систему знаний. Кроме того, было отмечено, что практически отсутствуют программы, которые бы одновременно использовали разнообразные средства (образцы, символы, модели) и предоставляли бы действия, соответствующие усваиваемому материалу.

Дальнейшее изучение и разработка методов и условий формирования ЭМП у детей старшего дошкольного возраста представляются перспективными и значимыми. Развивающий потенциал таких средств, как модели и символы, через которые дети находят решения задач, остается в полной мере не реализованным в текущих дошкольных программах. Это указывает на то, что дальнейшее исследование данной проблемы может способствовать повышению эффективности образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастные возможности усвоения знаний: (Младш. классы школы) / Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. – Москва: Просвещение, 1996. – 442 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2005. – 507 с.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва: Изд-во МГУ, 2005. – 45 с.
4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности дошкольного и школьного образования / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 3. – С. 106-115.
5. Давыдов, В. В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике / В. В. Давыдов. – Москва: Психологический институт РАО, 1992. – 96 с.
6. Диагностика умственного развития дошкольников / [Л. А. Венгер, В. В. Холмовская, Н. Б. Венгер и др.]; Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – Москва: Педагогика, 2008. – 248 с.
7. Еник, О. А. Формирование у детей 6-7 лет умения управлять своим поведением / О. А. Еник // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 356.
8. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; Академия педагогических наук СССР; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. – Москва: Педагогика, 1986. – 680 с.
9. Ильенков, Э. В. Философия и культура: [Сборник] / Э. В. Ильенков; [Вступ. ст. А. Г. Новохатько]. – Москва: Политиздат, 2001. – 462 с.
10. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – 5-е изд., стер. – Москва: Смысл: Academia, 2010. – 509 с.
11. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления: (Формирование элементов науч. мышления у ребенка) / Л. Ф. Обухова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2002. – 152 с.
12. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: [пер. с фр.] / [предисл. В. А. Лекторского и др., с. 9-53]. – Москва: Просвещение, 1994. – 659 с.
13. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / [Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Н. Б. Венгер и др.]; Под ред. Л. А. Венгера; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – Москва: Педагогика, 2006. – 222 с.
14. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва: Изд-во МГУ, 1988. – 286 с.
15. Усова, А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова; Под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1981. – 176 с.
16. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов]; АПН СССР – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с.
17. Эльяшев, И. В. Развитие элементарных математических представлений у старших дошкольников: современные методики и подходы / И. В. Эльяшев. – Москва: Образование и воспитание, 2021. – 240 с.
18. Юматов, А. Г. Анализ методических подходов в обучении математике дошкольников: теоретические и практические аспекты / А. Г. Юматов. – Санкт-Петербург: Педагогика и инновации, 2020. – 198 с.

19. Ячменева, Л. С. Оценка и развитие элементарных математических навыков у детей дошкольного возраста / Л. С. Ячменева. – Казань: Детская психология и педагогика, 2019. – 212 с.

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN: ANALYSIS AND EVALUATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES

Annotation. The article examines methodological approaches to teaching mathematical skills to senior preschool children with an emphasis on the use of various educational tools: samples, symbols and models. Modern Russian educational programs are analyzed from the point of view of their effectiveness in the formation of elementary mathematical concepts. The shortcomings of using methods based on samples and insufficient implementation of the potential of models and symbolization are revealed. Recommendations are presented for improving the educational process in order to achieve a deeper understanding of mathematical content by preschoolers.

Keywords: preschool education, mathematical development, educational programs, symbolic tools, cognitive development.

Burova V.A.

Scientific adviser: Hrydko Olga Alexandrovna, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Pedagogical Education

FSBEI of HE "DonSU"

E-mail: o.hrydko@donnu.ru

УДК 373.2

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Бутнару С. С.

*Научный руководитель: Незговорова Н.П., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования временных представлений у старших дошкольников через использование системы дидактических игр. Анализируется опыт исследователей в использовании игровых методов для формирования временных представлений у дошкольников. Представлены этапы освоения временных категорий. Отображены результаты внедрения системы дидактических игр в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: временные представления, старший дошкольный возраст, дидактические игры.

Введение. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста является одной из важнейших задач педагогического процесса. Овладение навыками ориентации во времени способствует успешной социализации ребенка, его готовности к школьному обучению и дальнейшему развитию. Именно в дошкольном образовательном учреждении важно качественно организовать работу по формированию и развитию временных представлений, а для этого следует использовать современные эффективные формы и методы работы. Одним из наиболее эффективных методов формирования временных представлений у дошкольников являются дидактические игры, которые сочетают в себе элементы обучения, делая процесс освоения новых знаний увлекательным и доступным.

Основная часть. Проблеме формирования временных представлений у детей дошкольного возраста посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых. Так, Э. Ю. Алиева в своей статье «Формирование временных представлений у детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр» [1] подчеркивает важность игровых методов в процессе обучения. Она утверждает, что дидактические игры способствуют развитию у детей способности к абстракции, обобщению и классификации, что является необходимым условием для освоения временных категорий. М. А. Габова в учебном пособии «Математическое развитие детей дошкольного возраста: теория и технологии» [2] выделяет три основных этапа математического развития: сенсорное восприятие, операциональное мышление и логико-математическую деятельность. Формирование временных представлений относится ко второму этапу, когда ребенок начинает оперировать абстрактными понятиями и символическими образами.

Н. А. Дьячкова и Н. И. Белоцерковец в своей статье «Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема» [3] рассматривают проблему формирования временных представлений как одну из ключевых задач современного дошкольного образования. Авторы выделяют основные трудности, возникающие в процессе обучения детей этим сложным категориям, и предлагают пути их преодоления. Среди предложенных решений – интеграция различных методов обучения, активное участие родителей в образовательном процессе и разработка междисциплинарных программ.

О. Л. Лукьянова и А. С. Рехтина в статье «Формирование у дошкольника пространственно-временных представлений с помощью дидактических игр» [4] указывают на взаимосвязь пространственного и временного восприятия у детей. Они

утверждают, что использование дидактических игр позволяет одновременно развивать оба вида представлений, что способствует более глубокому пониманию ребенком окружающей действительности.

Экспериментальное исследование Э. А. Рамазановой и Р. Р. Абдуллаева «Экспериментальное исследование формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр» [5] подтверждает высокую эффективность использования дидактических игр в процессе формирования временных представлений. Авторы отмечают, что игры способствуют активному вовлечению детей в учебный процесс, развивают навыки планирования и прогнозирования, а также улучшают понимание причинно-следственных связей. В результате проведения серии экспериментов было установлено, что дети, участвовавшие в дидактических играх, показали значительный прогресс в овладении временными категориями.

Е. В. Шаталова [6] рассматривает понимание детьми старшего дошкольного возраста временных категорий, таких как последовательность событий, и важность этих навыков для последующего обучения. Она подчеркивает значимость дидактических игр, которые помогают детям лучше понимать временные отношения и использовать их в повседневной жизни. В статье также отмечается важность участия родителей в процессе обучения, так как они могут способствовать развитию временных представлений у детей.

Процесс освоения временных категорий проходит поэтапно. В возрасте 3-4 лет дети начинают осваивать базовые временные ориентиры, такие как утро и вечер, день и ночь. В 4-5 лет они учатся определять временные отношения «раньше – позже», «сначала – потом», «вчера – сегодня – завтра», а также уточняют и расширяют представления о частях суток. В 5-6 лет дети осознают деление суток на четыре периода, знакомятся с днями недели, месяцами и учатся устанавливать временные зависимости в календарных единицах времени: сутки, неделя, месяц, год. В 6-7 лет временные представления уточняются и расширяются, дети закрепляют умение устанавливать последовательность событий, определять и называть части суток, дни недели и месяцы года.

Важнейшую роль в образовательном процессе играют методы, такие как наблюдения, беседы, чтение, пересказывание сказок, рассматривание картин и иллюстраций, дидактические игры и упражнения. При выборе методов необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Одним из самых результативных методов обучения математике является применение дидактических игр. Игровая деятельность позволяет детям активно взаимодействовать с окружающим миром, осваивать и закреплять знания, учитывая возрастные особенности и задачи воспитания. Дидактические игры, направленные на формирование временных представлений, имеют четкую структуру: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание, оборудование и материалы, результат. Эти игры создают условия для практического применения знаний о времени, позволяют визуализировать и осмысливать течение времени, развивают внимание, память, логическое мышление и воображение. При подготовке и проведении дидактических игр педагогу следует учитывать цель игры, время ее проведения, количество участников, необходимые материалы и оборудование, знакомство с правилами, продолжительность игры, вовлечение и активное участие всех детей, а также делать выводы по итогам игры.

Анализ психолого-педагогической литературы и диагностика уровня сформированности временных представлений (ориентация во времени суток, днях недели, месяцах, временах года), проведенная в октябре 2024 года на базе ГКДОУ «Детский сад № 70» легли в основу разработки и апробации системы дидактических игр.

Система работы по формированию временных представлений у дошкольников базируется на интеграции различных видов деятельности и создании развивающей

предметно-пространственной среды. Мы создали специальную зону, посвященную времени, где разместили часы различных типов, календари, таблицы с днями недели и месяцами, а также наглядные материалы, иллюстрирующие смену времён года, суток и другие временные процессы. Эта зона помогает детям визуально воспринимать и осмысливать различные временные категории. Она доступна детям не только на занятиях, но и в свободное время.

Математический уголок наполнили дидактическими играми: «Четвертый лишний», «Что сначала, что потом?», «Времена года», «Когда это бывает», «В какое время годы нужны эти предметы?», «Разложи по порядку», «Круглый год», «Живая неделя», «Часики», «Найди ошибки художника», «Так бывает?». Игровую зону – игрушками и предметами, связанными с разными временами года и событиями, такими как куклы в зимней одежде, летние аксессуары, атрибуты праздников. Книжный уголок пополнили художественной литературой, с иллюстрациями по теме ориентировки во времени. Уголки для творчества дополнили творческими заданиями на тему смены частей суток, дней недели, сезонов, способствующими развитию воображения и ассоциативного мышления. Изменение образовательной среды стимулирует активное взаимодействие детей с окружающим миром, улучшая восприятие временных категорий. Дети начинают лучше осознавать причинно-следственные связи между событиями, развивают навыки планирования и управления временем.

Для повышения квалификации педагогов была организована методическая работа, которая включала повышение профессионального уровня и обмен опытом среди сотрудников педагогического коллектива. В рамках педагогического совета, семинаров, мастер-классов и тренингов педагоги ознакомились с теоретическими основами и практическими методами работы, направленными на формирование у детей понятий «вчера», «сегодня», «завтра», частей суток, сезонности и умения определять время по часам. Активно использовались интерактивные формы работы, такие как деловые игры, кейс-метод и проектная деятельность. Педагоги разрабатывали конспекты занятий, создавали дидактические материалы, календари природы и событий, а также проводили открытые занятия и консультации для родителей. В результате проведенной работы педагоги продемонстрировали повышение уровня знаний и умений в области формирования временных представлений у детей. Созданы методические материалы и проекты, которые будут использоваться в дальнейшей работе. Таким образом, проделанная методическая работа позволила улучшить качество образовательного процесса и создать благоприятные условия для развития детей.

Система дидактических игр, разработанная для проведения эксперимента в старшей группе, предусматривает решение следующих задач:

1. Учить различать и называть части суток, знать их последовательность.
2. Познакомить с понятиями «сутки, вчера, сегодня, завтра».
3. Учить называть дни недели, их последовательность и количество, определять, какой день был вчера, есть сегодня, будет завтра.
4. Учить называть месяцы и времена года, их последовательность и количество (познакомить с календарём).
5. Развивать «чувство времени». Познакомить с общепризнанными единицами времени: секундой, минутой, часом. Научить пользоваться часами (песочными и механическими), секундомером.

Каждая из этих задач направлена на формирование у детей временных представлений, что является ключевым элементом математического развития и социальной адаптации.

Для обучения частям суток мы использовали игры: «Назови части суток», «Найди ошибку», «Наоборот», изготовили иллюстрации, изображающие действия человека и природу в разное время суток, закрепляли представления «вчера, сегодня, завтра» с

помощью игр «Дополни сутки», «Назови соседей». Изготовили игры на липучках на соответствие действиям ребенка в разное время суток («утро», «день», «вечер»). Для обучения дням недели изготовили игру «Дни недели» - каждый день представляет собой вагончик разного цвета, на нем нарисовано кружочки, которые соответствуют дню недели по порядку. Вагончики можно упорядочивать и упражнять дошкольников в последовательности дней недели, для этого на каждом вагончике есть магнит, с помощью которого они легко крепятся к магнитной доске. Игра «Назови скорей» позволяет закрепить умение называть дни недели по порядку. Обучение временам года и месяцам происходит посредством игр «Круглый год», «12 месяцев», «В какое время года нужны эти предметы?». Для изучения времен года изготовили игру на липучках «Времена года», которая представляет собой четыре домика (зима – голубого, весна – зеленого, лето – желтого и осень – оранжевого цветов), в каждом домике «живут» три месяца и есть девять признаков соответствующих определенному времени года. Эти игры позволяют познакомить и закрепить представления детей о последовательности всех месяцев, о временах года и сезонных изменениях в природе. Для развития «чувства времени» использовали часы, циферблаты и другие наглядные материалы, которые помогают детям визуализировать течение времени. Воспитатель может использовать их для объяснения таких понятий, как минута, час, и т.д. Учили детей выполнять задания за определённый промежуток времени без часов, оценивать временные интервалы на основе чувства времени.

Занятия по формированию временных представлений проводились два раза в неделю вечером в течение нескольких месяцев. Индивидуальная работа велась с детьми, показавшими низкий уровень сформированности временных представлений, что помогло устранить их трудности и улучшить результаты.

Родители сыграли ключевую роль в процессе обучения детей восприятию времени. Была разработана программа работы с родителями на весь учебный год, чтобы обеспечить согласованность в подходе к обучению как в детском саду, так и дома. На протяжении всего учебного года использовались разнообразные формы взаимодействия, от электронных рассылок до интерактивных выставок и семейных квестов, что позволило охватить широкий спектр интересов и потребностей аудитории. Особое внимание уделялось практической направленности мероприятий. Видео-уроки, мастер-классы, совместные проекты и семейные челленджи позволяли родителям осваивать конкретные методики и инструменты, которые можно использовать в повседневной жизни для закрепления полученных знаний. Активное участие родителей в совместных мероприятиях по формированию временных представлений укрепляло связь с детским садом. Родители не только узнавали, чему учат их детей, но и видели, как эти знания применяются на практике. Совместные игры с детьми и выполнение простых заданий повысили интерес к обучению, создавали тёплую и доверительную атмосферу. Благодаря этому обучение стало более комфортным. Чувствуя поддержку родителей, дети успешнее осваивали новые знания и навыки. Поэтому активное участие родителей в формировании временных представлений у детей не только повышает качество обучения, но и создаёт благоприятные условия для гармоничного развития ребёнка.

Благодаря проведенной системе дидактических игр и образовательной среде, созданной в рамках эксперимента, мы можем составить прогноз развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Ожидаемые результаты включают:

1. Повышение уровня сформированности временных представлений. В результате регулярного использования системы дидактических игр и создания специальной образовательной среды, дети смогут уверенно распознавать и называть части суток, понимать последовательность дней недели, различать времена года и ориентироваться во времени, используя календарь и механические часы.

2. Улучшение качества образовательного процесса. Обучение детей становится более эффективным, так как оно базируется на активной образовательной среде, включающей

дидактические игры, наглядные пособия и игрушки, что способствует лучшему усвоению информации и развивает у детей мотивацию к обучению.

3. Развитие самостоятельности и ответственности. Дети будут проявлять большую уверенность в своих знаниях и навыках, что поможет им стать более независимыми и ответственными в повседневной жизни. Они смогут самостоятельно планировать своё время, соблюдать распорядок и участвовать в выполнении домашних обязанностей.

4. Социальная адаптация и готовность к школе. Дети, обладающие развитыми временными представлениями, легче адаптируются к школьным условиям, где требуется соблюдение режима и планирование своего времени. Это поможет им быстрее адаптироваться к новым условиям и достичь успеха в учёбе.

5. Укрепление семейных связей. Родителям станет проще общаться с детьми, так как они смогут обсуждать с ними вопросы, касающиеся времени, планировать совместные мероприятия и помогать детям в решении повседневных задач, связанных с распорядком дня.

6. Психологическая поддержка. Дети станут более уверенными в своих силах и возможностях, что снизит уровень стресса и тревожности, что, в свою очередь, позитивно скажется на их успеваемости и здоровье.

Таким образом, система дидактических игр и специальная образовательная среда помогут детям старшего дошкольного возраста достичь высоких показателей в понимании и использовании временных понятий, что подготовит их к переходу в школу и дальнейшей самостоятельной жизни.

Заключение. После систематического применения дидактических игр отмечается значительное улучшение показателей во всех аспектах временных представлений. Прогнозируется положительная динамика развития временных представлений в старшем дошкольном возрасте при условии дальнейшего использования дидактических игр и упражнений. Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение системы дидактических игр способствует эффективному формированию временных представлений у старших дошкольников и создает благоприятные условия для их дальнейшего развития и успешной подготовки к школьному обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева, Э. Ю. Формирование временных представлений у детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / Э. Ю. Алиева // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-2. – С. 16-19.
2. Габова, М. А. Математическое развитие детей дошкольного возраста : теория и технологии : учебное пособие : [12+] / М. А. Габова. – 3-е изд. – Москва : Директ-Медиа, 2024. – 536 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=714071> (дата обращения: 15.02.2025).
3. Дьячкова, Н. А. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема / Н. А. Дьячкова, Н. И. Белоцерковец // РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ науки и ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ и ИННОВАЦИИ : сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 сентября 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 145-147.
4. Лукьянова, О. Л. Формирование у дошкольника пространственно-временных представлений с помощью дидактических игр / О. Л. Лукьянова, А. С. Рехтина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 6. – С. 22-26.
5. Рамазанова, Э. А., Абдуллаев, Р. Р. Экспериментальное исследование формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр // European science. 2019. №2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-formirovaniya-predstavleniy-o-vremeni-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-didakticheskikh> (дата обращения: 14.02.2025).
6. Шаталова, Е. В. Понимание отношений временной последовательности старшими дошкольниками и их роль в развитии воспитанников / Е. В. Шаталова // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст : сборник статей II Международной научно-

практической конференции, Кострома, 18–19 апреля 2024 года. – Кострома: Костромской государственный университет, 2024. – С. 96-98.

THE SYSTEM OF WORK ON THE FORMATION OF TEMPORAL CONCEPTS IN OLDER PRESCHOOLERS THROUGH DIDACTIC GAMES

Annotation. The article is devoted to the issues of formation of temporal concepts in older preschool children through the use the system of didactic games. The experience of researchers in the using game methods in the development of temporal concepts in preschool children. The stages of mastering time categories, from parts of day to calendar units, are presented. The article shown the success achieved due to the introduction of the system of didactic games and changes in the educational environment.

The aim of the study is to predict the prospects of development of temporal concepts through the systematic use of didactic games in the educational process. The results of this work are intended for teachers, methodologists and parents who want to improve the effectiveness of the formation of temporal concepts in children.

Keywords: temporal concepts, older preschool age, didactic games.

Butnaru S. S.

Scientific adviser: Nezgovorova N.P., senior lecturer.

Donetsk State University, Donetsk, DNR, the Russian Federation

E-mail: butnaru.s@mail.ru

УДК 373.211.24

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бутова Е.А.

**Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты применения логических задач как средства формирования аналитико-синтетического мышления у детей младшего школьного возраста на уроках математики. Описаны и проанализированы результаты опытно-экспериментального исследования, которые показали, что у детей младшего школьного возраста недостаточно сформировано аналитико-синтетическое мышление. На основании полученных результатов разработана картотека задач с целью повышения уровня сформированности аналитико-синтетического мышления младших школьников.

Ключевые слова: аналитико-синтетическое мышление, анализ, синтез, логическая задача, мышление, младший школьник.

Формирование аналитико-синтетического мышления является важным условием всестороннего развития младшего школьника. Такие мыслительные операции, как анализ и синтез неразрывно связаны между собой и являются важнейшими аспектами мыслительной деятельности. Их недостаточная сформированность приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания являются поверхностными, фрагментарными, или ошибочными. Для успешного формирования аналитико-синтетического мышления младших школьников педагоги и психологи используют разнообразные методы, средства и приемы, однако, рациональнее всего развивать его на уроках математики посредством решения логических задач. Логическая задача представляет собой задание, для ответа на вопрос которого используется рассуждение, а вычислительные действия играют вспомогательную роль, а иногда и вовсе не требуются. Она предполагает последовательное осуществление определенных логических действий, использование различных логических конструкций, работу с понятиями, формирование последовательности логически обоснованных мыслей с верными промежуточными и конечными выводами. Существует несколько форм работы с логическими задачами: индивидуальная, групповая, игровая. Однако предпочтение отдается индивидуальной, так как это позволяет адаптировать методы, формы и темп учебного процесса в соответствии с особенностями конкретного ребенка, корректировать учебный процесс исходя из его потребностей и возможностей, рассматривать условие задачи с различных сторон, применять в решении вариативные способы. Изучение теоретического и практического опыта применения логических задач с целью формирования у младших школьников аналитико-синтетического мышления показало, что внедрение их в учебный процесс является недостаточным, так как педагоги начального образования не выходят за рамки заданий, предусмотренных учебной программой. В виду этого, актуальным вопросом является организация учебного процесса на уроках математики у младших школьников с включением в него задач по формированию аналитико-синтетического мышления.

Цель статьи – изучение практических аспектов внедрения в учебный процесс логических задач, как средства формирования аналитико-синтетического мышления младших школьников.

Проблема формирования аналитико-синтетического мышления изучалась многими психологами и учеными. Среди них Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Л. В. Занков,

А. И. Липкина, В. Я. Василевская, Т. Н. Головина, Б. И. Пинский, Ж. И. Шиф, И. М. Соловьёв, Г. Петрова, И. М. Бгажнокова, В. Н. Синев, Т. В. Розанова, Н. М. Стадненко, Е. А. Стребелева, Д. Н. Богоявленский, И. С. Якиманская и другие [7].

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами установлено, что анализ и синтез являются мыслительными операциями человека. Мышление – это «опосредованное отражение внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и даёт возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения» [4, с. 291].

Аналитико-синтетическое мышление – это неразрывно связанные между собой мыслительные операции, которые дают полное и всестороннее знание действительности [7]. Его необходимо развивать для того, чтобы человек мог самостоятельно расширять и углублять свои знания, применять их в смежных областях, находить решения в нестандартных ситуациях, мысленно разделять целостное на составные части с целью их изучения, а также соединять расчленённые в процессе анализа части в единое целое [3].

В качестве показателей развития аналитико-синтетического мышления младших школьников выделены следующие: понимание учебной задачи, развитие умения планировать свои действия, способность анализировать условие задачи. Также в нашем исследовании мы установили следующие уровни развития аналитико-синтетического мышления младших школьников: высокий, средний и низкий. Опишем их подробнее в соответствии с выделенными показателями.

Высокий уровень говорит о способности учащегося разбирать задачу на составные части, выделять главные и второстепенные элементы, выявлять взаимосвязи между ними. Учащийся прибегает к использованию различных методов для нахождения решений, таких как сравнение, классификация и упорядочивание данных, проявляет креативность в решении проблем, предлагая оригинальные варианты, умеет сосредотачиваться на задаче в течение продолжительного времени, не отвлекаясь на менее важные аспекты, показывает высокую скорость обработки информации и нахождения верного решения.

Средний уровень свидетельствует о том, что учащийся, хотя и способен к анализу задачи, но делает это не системно, менее глубоко, не в полной мере. Он редко замечает зависимости и связи между элементами, допускает однотипные ошибки. Ему тяжело сконцентрировать внимание на задаче. Для выполнения заданий ему требуется больше времени, чем ученику с высоким уровнем развития аналитико-синтетического мышления.

Для учащегося с низким уровнем развития аналитико-синтетического мышления характерно сосредоточение лишь на внешних характеристиках объекта, он не способен понять задачу, не видит логических связей, слабо разбирает объект на составные элементы, не может отличить главное от второстепенного, решает задачи методом проб и ошибок, допускает подобные ошибки, не может сосредоточить внимание, отвлекается, быстро устает.

Для изучения практических аспектов применения логических задач как средства формирования аналитико-синтетического мышления младших школьников на уроках математики, нами организовано опытно-экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Ростова-на-Дону «Школа № 100 имени Героя Российской Федерации Трошева Г.Н.» (далее МБОУ «Школа № 100»). В исследовании принимали участие две группы учащихся третьего класса – контрольная и экспериментальная.

Для выявления уровня сформированности аналитико-синтетического мышления младших школьников была выбрана методика «Логические задачи» А. З. Зака [5, с. 318].

Она позволяет выявить у учащихся развитие разных сторон мыслительной деятельности, таких как содержательный анализ, планирование, рефлексия, а также судить о таких характеристиках ученика, как утомляемость, устойчивость внимания, работоспособность, объем оперативной памяти, способность находить решение в проблемных ситуациях. Методика представляет собой 22 тестовые логические задачи различной сложности. Время проведения диагностики ограничено 30-35 минутами. Она рассчитана на учащихся возрастом 8-9 лет. К методике прилагается подробная инструкция по применению.

Результаты диагностики уровня сформированности аналитико-синтетического мышления младших школьников в контрольной и экспериментальной группах по указанной методике приведены на рисунке 1 и рисунке 2.

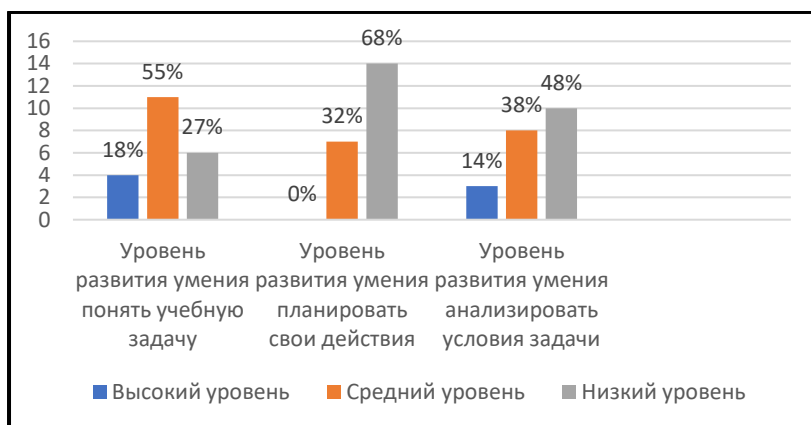


Рисунок 1 – Обобщенные результаты констатирующего этапа исследования экспериментальной группы

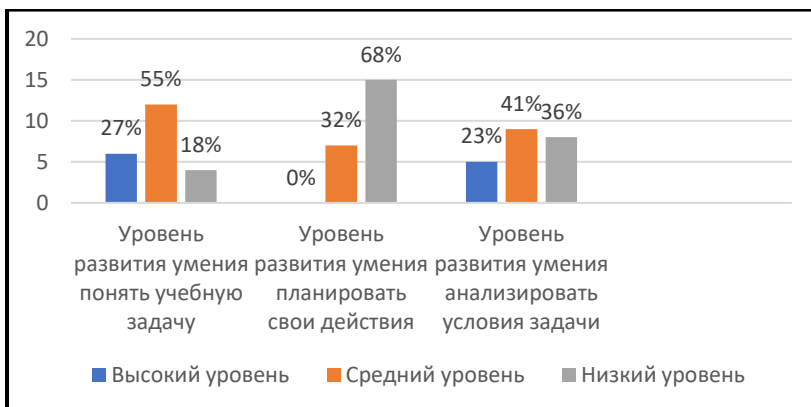


Рисунок 2 – Обобщенные результаты констатирующего этапа исследования контрольной группы

По результатам проведенной диагностики мы можем констатировать, что у участников контрольной и экспериментальной групп преобладает низкий и средний уровни развития умения планировать свои действия и анализировать условия задачи. Уровень развития умения понять учебную задачу сформирован, преимущественно, на среднем уровне. Ученики испытывали трудности при решении задач с несколькими вариантами ответов. Таким образом можно сделать выводы, что испытуемые ощущают затруднение при решении логических задач, не знают приемов и методов их решения. У большинства детей наблюдается рассеянное внимание, неспособность сохранить концентрацию на учебном задании, повышенная утомляемость, затруднения при

рассуждении и анализе.

Из вышесказанного следует, что в рамках школьной программы уровень сформированности аналитико-синтетического мышления у младших школьников является недостаточным. Полученные результаты дали основания говорить о необходимости повышения эффективности работы по формированию аналитико-синтетического мышления. С этой целью нами была собрана картотека задач, направленных на повышение уровня развития аналитико-синтетического мышления младших школьников.

При её формировании нами учитывались требования, в основе которых находятся такие общепедагогические принципы, как доступность, систематичность и последовательность, сознательность и активность учащихся. Определим и уточним их:

- комплекс должен носить развивающую направленность, способствовать не только формированию определенных математических умений и навыков, но и упражнять младших школьников в мыслительных операциях;

- в картотеку должны быть включены задачи и задания, которые помогут сформировать и развить изучаемые ранее операции, и тем самым реализовать цель данного исследования;

- картотека нестандартных задач должна учитывать возрастные психологические особенности младших школьников, т.е. соблюдать баланс между наглядностью и абстрактностью в содержании.

Сформированная нами картотека задач состоит из следующих видов:

1. Задачи на раскрытие зависимости между компонентами задачи.

Пример: В первой вазе 81 роза, во второй – 9. Во сколько раз больше роз в первой вазе, чем во второй? (на кратное сравнение).

2. Задачи с недостающими данными.

Пример: Девочке купили игрушки: куклу и скакалку. Кукла стоит 287 рублей. Сколько стоят вместе эти игрушки?

3. Задачи с избыточными данными.

Пример: Валя нашла 28 белых грибов. Это оказалось на 9 больше, чем нашла мама, но на 9 меньше, чем нашёл младший брат. Втроём они нашли белых грибов в 3 раза больше, чем нашла Валя. Сколько белых грибов они нашли втроём?

4. Логические задачи.

Пример: Незнайка, Пилюлькин и Тюбик живут в домах № 14, 19, 21. В каком доме живет каждый человечек, если Незнайка не живет в домах № 14 и 19, а Пилюлькин не живет в доме № 14?

5. Нестандартные задачи.

Пример: Маша упросила медведя отнести бабушке и дедушке пироги. Маша весит 15 кг, каждый пирог - полкилограмма. Сколько пирогов нужно вынуть Маше из короба, чтобы медведь не заметил разницы в весе, когда понесет короб с Машей к бабушке и дедушке. (30 пирогов)

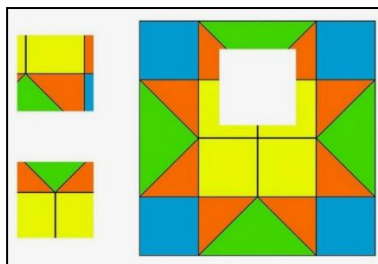
6. Задания на нахождение закономерности и продолжение ряда.

Пример: Найди закономерность и продолжи числовой ряд еще на 4 числа: 2, 3, 5, 8, ..., ..., ..., ...

7. Задание на составление элементов в единое целое.

Пример:

Какой фрагмент подходит?



8. Задачи-ловушки.

Пример: 1) Две котлеты жарятся 8 минут. Сколько времени потребуется, чтобы пожарить 10 таких котлет?

9. Задачи на развитие мыслительной операции анализа.

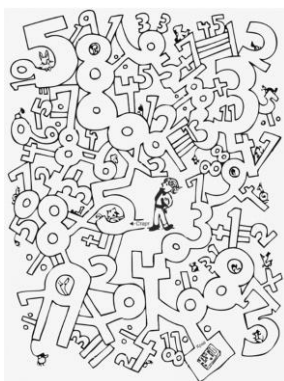
Пример: На клумбе росло 8 тюльпанов. Ветром сломало 3 тюльпана, а потом мама посадила ещё 5 тюльпанов. Сколько тюльпанов теперь растёт на клумбе?

10. Задачи на развитие мыслительной операции синтеза.

Пример: На столе лежит стопка из 200 листов бумаги. За 5 секунд можно отсчитать 10 листов. Какое минимальное время уйдёт на то, чтобы взять ровно 80 листов бумаги из этой стопки?

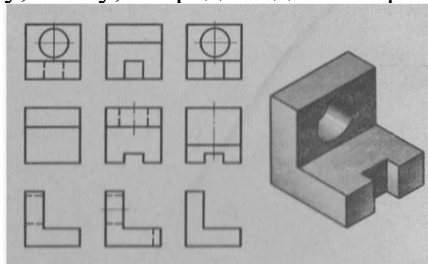
11. Задание направлено на развитие умения выделять заданный элемент (часть) из целого объекта (группы объектов).

Пример:



12. Задание, направленное на анализ предмета в пространстве.

Пример: Найди вид сверху, сбоку, спереди заданной фигуры.



13. Эвристические задачи.

Пример: Один король решил осмотреть свои земли. Он выехал к лесу, где росло три десятка старинных дубов, которые шумели своими листьями. Король был впечатлён могучими деревьями и приказал, чтобы эти дубы высаживали под окнами его дворца, чтобы он мог любоваться ими. Кто осмелится спорить с его величеством? Министры короля почесали затылки и... Как же был выполнен этот королевский приказ?

Разработанная нами картотека включает задачи, направленные на формирование аналитико-синтетического мышления младших школьников. Организация учебного процесса на уроках математики с включением в него данных видов задач позволит воздействовать на процесс формирования аналитико-синтетического мышления у детей

младшего школьного возраста.

Таким образом, созданная нами картотека состоит из достаточного количества различных видов задач, направленных на формирование аналитико-синтетического мышления. В ходе формирующего этапа педагогического исследования представленные задачи используются нами только в экспериментальном классе непосредственно на уроках математики (выделяется 5-7 минут в конце урока). Планируется, что внедрение данной картотеки положительно отразится на развитии учащихся и значительно повысит у них уровень аналитико-синтетического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А.В. Белошистая. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 455 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 432 с.
3. Мераб Мамардашвили: Процессы анализа и синтеза. © Елена Мамардашвили. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 21.01.2012. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5579> - (дата обращения: 07.03.2025).
4. Педагогический энциклопедический словарь / [ред. Б. М. Бим-Бад ; ред-кол. : М. М. Безруких и др.]. – Москва: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 2008. – 528 с. : ил. – (Золотой фонд. Энциклопедический словарь). – Алф. – предм. указ.: с. 516–522. – Имен. указ.: с. 523–527. – Авт.: с. 528. – Прил.: с. 460–515
5. Развитие умственных способностей младших школьников / А. З. Зак. - Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 318 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. №286. С изм. и доп. от: 18 июля 2022
7. Шородок О. Развитие аналитико-синтетической деятельности школьников [Образовательная социальная сеть nsportal.ru] - URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2019/02/20/razvitiie-analitiko-sinteticheskoy-deyatelnosti> - (дата обращения: 07.03.2025).

PRACTICAL ASPECTS OF APPLYING LOGICAL TASKS AS A MEANS OF FORMING ANALYTICAL AND SYNTHETIC THINKING IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article discusses the practical aspects of applying logical tasks as a means of forming analytical and synthetic thinking in primary school-age children in mathematics lessons. The results of an experimental study are described and analyzed, which showed that analytical and synthetic thinking is insufficiently formed in children of primary school age. Based on the results obtained, a task file has been developed in order to increase the level of formation of analytical and synthetic thinking in younger schoolchildren, which is described in this article.

Keywords: analytical and synthetic thinking, analysis, synthesis, logical task, thinking, elementary school student.

Butova E.A.

Scientific supervisor: Gorun A. Y., Senior lecturer Donetsk State University

E-mail: sillekcja@rambler.ru

УДК 37.013.3:34.01

КРИТЕРИИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА ДОШКОЛЬНИКОВ

Васина Е. Н.

*Научный руководитель: Перевознюк Т.А., канд.психол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье дано определение понятию «художественный вкус», определены критерии сформированности художественного вкуса, представлены педагогические условия, которые необходимы для формирования художественного вкуса дошкольников.

Ключевые слова: дошкольники, педагогические условия, художественный вкус, художественно-эстетическое развитие.

Введение. Формирование художественного вкуса у дошкольников представляет собой важный аспект их всестороннего развития. В современном обществе, когда информационные потоки стремительно увеличиваются, особенно актуально обратить внимание на то, каким образом дети воспринимают красоту и эстетику окружающего мира. Художественный вкус закладывается в раннем возрасте, и именно в дошкольный период складываются основы эстетического восприятия, которые будут оказывать влияние на зрелую личность.

Систематическая работа по развитию художественного восприятия позволяет не только обогатить внутренний мир детей, но и способствует формированию их креативности и эмоциональной отзывчивости. Причины, по которым стоит уделять внимание этому процессу, разнообразны.

Во-первых, художественная деятельность содействует развитию мелкой моторики и координации движений, что является неотъемлемой частью физического развития.

Во-вторых, через искусство дети учатся выражать свои чувства, мысли и эмоции, что способствует их эмоциональному развитию. Актуальность темы формирования художественного вкуса у дошкольников трудно переоценить, ведь именно здесь закладывается основа для дальнейшего эстетического и культурного воспитания.

Основная часть. Изучением проблемы формирования художественного вкуса дошкольников занимались такие ученые как: Е. А. Флерина, А. П. Усова, Н. П. Сакулина, Т.С. Комарова, З. А. Богатеева, М. Аршавская, Л. А. Антонова, А. Г. Голыбина, Л. А. Гусакова, Н. М. Зборовский и др.

Для более глубокого и детального изучения данной темы целесообразно дать определение понятию «художественный вкус». По мнению А.П. Мохонько, художественный вкус – это не просто предпочтение определенных видов искусства, а показатель того, насколько человек вовлечен в мир искусства, как он воспринимает и понимает художественные произведения в контексте своего времени и культуры. Это активная, творческая позиция, позволяющая не просто потреблять искусство, а осмысливать и оценивать его[6]. Автору также удалось доказать, что развитие художественного вкуса в дошкольном возрасте закладывает фундамент для формирования гармоничной личности. Это помогает ребенку лучше понимать себя и свои чувства, учит видеть красоту в простых вещах и ценить прекрасное. Развитый художественный вкус способствует развитию критического мышления и умению анализировать информацию, что пригодится ребенку в будущем. Он также воспитывает уважение к культуре и искусству, формирует эстетические потребности и интерес к саморазвитию. Автор уверяла, что занятия искусством и развитие художественного вкуса способствуют развитию мелкой моторики, координации движений и

пространственного мышления, что положительно сказывается на общем развитии ребенка.

А.А. Ольховая пишет: «Художественный вкус — способность восприятия и оценки эстетических достоинств произведений искусства или объектов природы. Он проявляется преимущественно как система личных пристрастий, ориентирующихся на общепринятые эстетические оценки» [7]. По мнению данного исследователя, развитие художественного вкуса у дошкольников крайне важно, потому что это способствует их всестороннему развитию. По мнению автора, оно обогащает эмоциональную сферу ребенка, делая его более восприимчивым к красоте и гармонии окружающего мира. Исследователь доказала, что развитый художественный вкус помогает формировать эстетические идеалы и ценности, что влияет на нравственное развитие. Ученый писала также о том, что развитие художественного вкуса стимулирует творческое мышление и воображение, побуждает к самовыражению и развитию креативности.

По мнению С. Подьяновой, художественный вкус — это способность воспринимать и оценивать произведения разных видов искусств: живопись, прикладное искусство, графику, музыку, поэзию, скульптуру, архитектуру, театр [8].

Так, выше приведенные определения позволили сформировать собственное: художественный вкус — это способность воспринимать, понимать и оценивать прекрасное в искусстве и окружающем мире, формируя собственные эстетические предпочтения. Это проявляется в умении отличать гармоничное, красивое и выразительное от безвкусного и банального. Понятие художественного вкуса включает в себя развитие эстетической восприимчивости, знакомство с различными видами и жанрами искусства, формирование умения выражать собственное мнение о произведениях искусства и стимулирование творческой активности детей. Важную роль в этом процессе играют обогащенная предметно-пространственная среда, активная творческая деятельность, взаимодействие с произведениями искусства и создание атмосферы эмоциональной отзывчивости и поддержки. Результатом является формирование у детей способности к эстетическому суждению, развитие их творческого потенциала и формирование любви к искусству.

Согласно А.Н. Барнышевой, оценка уровня сформированности художественного вкуса у дошкольников требует определения конкретных критериев, позволяющих объективно оценить развитие этого качества. К таким критериям можно отнести:

Эстетическая восприимчивость — это способность эмоционально откликаться на красоту и гармонию окружающего мира, природы, искусства и человеческих отношений, испытывая при этом чувства восхищения, радости и вдохновения;

эстетическая оценка — способность выражать собственное мнение о произведениях искусства, выделять в них красоту, гармонию, оригинальность. Проявляется в умении объяснять, что нравится или не нравится в той или иной работе;

художественная осведомленность — знание основных видов и жанров искусства, знакомство с творчеством известных художников и композиторов. Проявляется в умении узнавать знакомые произведения и называть их авторов;

творческая активность — стремление к созданию собственных художественных работ, выражение своих чувств и эмоций в творчестве. Проявляется в инициативности при выполнении заданий по изобразительной деятельности, музыкальном творчестве, театрализованных играх;

эстетическая культура поведения — соблюдение правил поведения в музеях, театрах, на концертах. Проявляется в уважительном отношении к произведениям искусства и другим зрителям.

А.В. Миронова определила критерии, по которым можно оценить уровень развития эстетического вкуса детей дошкольного возраста:

- понимание выразительных средств искусства;
- эмоциональный отклик на содержание произведения;
- степень активности в творческой деятельности [5].

Рассмотрим каждый из критериев более подробно. Так, понимание выразительных средств искусства, по мнению исследователя, демонстрирует, насколько ребенок осознает, как художник использует цвет, форму, линию, композицию и другие элементы для создания определенного образа, и передачи своих чувств. Эмоциональный отклик на содержание произведения, с точки зрения автора, проявляется в том, насколько ребенок способен прочувствовать настроение и идею произведения, выразить свои эмоции и впечатления от увиденного или услышанного. Степень активности в творческой деятельности показывает, насколько ребенок вовлечен в процесс создания собственных художественных работ, проявляет инициативу, фантазию и оригинальность в выборе материалов и техник. Совокупность этих критериев позволяет комплексно оценить уровень развития эстетического вкуса дошкольника и наметить дальнейшие пути его развития.

О.П. Котикова, В.Г. Кухаронок и Ю.С. Любимова предложили оценивать сформированность эстетической культуры по следующим критериям:

- наличие знаний об эстетике
- способность к восприятию прекрасного
- эмоциональная отзывчивость (переживания и чувства)
- проявление эстетического вкуса
- художественные ценности и ориентации
- наличие эстетических интересов и потребностей
- способность к творческой деятельности в области эстетики [4].

По мнению Е.А. Голубовой, существуют такие критерии сформированности художественного вкуса: эмоционально-чувственный, когнитивный, поведенческий [2].

Анализ литературы показывает, что сформированность художественного вкуса можно оценивать по нескольким ключевым критериям:

- эстетическая восприимчивость, отражающая способность эмоционально откликаться на прекрасное в искусстве и окружающей среде;
- эстетическая оценка, проявляющаяся в умении анализировать художественные произведения и аргументированно выражать свое мнение;
- художественная осведомленность, включающая знания о различных видах, жанрах и стилях искусства, а также знакомство с известными художниками;
- творческая активность, характеризующаяся стремлением к самовыражению в различных видах художественного творчества;
- эстетическая осознанность, демонстрирующая понимание значимости искусства в жизни и осознанное формирование личных эстетических предпочтений.

Так, совокупность вышеперечисленных критериев позволяет выявить индивидуальные предпочтения и способствует гармоничному развитию художественного восприятия у детей. Роль взрослого в процессе формирования художественного вкуса оказывается ключевой. По мнению ученых, для данного процесса педагогу очень важно создать благоприятные условия. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно исследованиям Т.А. Чичкановой, формирование художественного вкуса у дошкольников – это сложный и многогранный процесс, требующий создания определенных условий, способствующих развитию этого качества. К таким условиям автор относит:

- роль педагога;
- предметно-пространственная среда;

- активная творческая деятельность;
- посещение музеев, театров, выставок;
- взаимодействие с семьей [10].

Рассмотрим каждое из представленных условий более подробно. Согласно первому условию, педагог является ключевой фигурой в формировании художественного вкуса у дошкольников. Он должен обладать высокой эстетической культурой, уметь увлечь детей красотой окружающего мира, познакомить их с произведениями искусства, стимулировать их творческую активность. Важно, чтобы педагог не навязывал детям свои эстетические предпочтения, а помогал им формировать собственные, основанные на понимании прекрасного и гармоничного.

Согласно второму условию, окружающая ребенка предметно-пространственная среда должна быть эстетически привлекательной и стимулирующей к творческой деятельности. В группе должны быть представлены репродукции картин, скульптуры, предметы декоративно-прикладного искусства. Необходимо создавать условия для самостоятельной художественной деятельности детей, обеспечивая их необходимыми материалами и инструментами.

Третьим, и не менее важным условием формирования художественного вкуса является активная творческая деятельность детей. Необходимо организовывать различные виды художественной деятельности: рисование, лепку, аппликацию, конструирование, музыкальное творчество, театрализованные игры. Важно предоставлять детям возможность экспериментировать с разными материалами и техниками, выражать свои чувства и эмоции в творчестве.

Четвертое условие подразумевает организацию посещений музеев, театров, выставок является важным условием формирования художественного вкуса у дошкольников. Это позволяет детям непосредственно знакомиться с произведениями искусства, расширять свой кругозор и формировать собственные эстетические предпочтения.

Пятым, и не менее важным условием формирования художественного вкуса является взаимодействие с семьей. Необходимо привлекать родителей к участию в эстетическом воспитании детей, рекомендовать им посещать музеи, театры, выставки вместе с детьми, обсуждать произведения искусства и поддерживать их творческие начинания.

Н. И. Шевченко определила ряд условий формирования основ эстетической культуры старших дошкольников на основе интегративного построения образовательного процесса в дошкольной организации:

- обогащение предметно-пространственной среды,
- активное вовлечение детей в различные виды художественной деятельности,
- организация интегрированных занятий и проектов,
- взаимодействие с родителями и социокультурной средой,
- создание атмосферы творчества и поддержки,
- повышение профессиональной компетентности педагогов в области эстетического воспитания [11].

А.А. Лаптева выделила следующие условия формирования художественно-эстетического вкуса дошкольников:

- обогащение предметно-пространственной среды произведениями искусства и материалами для творчества;
- организацию разнообразных видов художественной деятельности, позволяющих детям экспериментировать и выражать свои чувства;

- создание атмосферы эмоциональной отзывчивости и поддержки детской инициативы;
- активное участие педагогов в развитии эстетического сознания детей и их способности к художественной оценке;
- тесное сотрудничество с семьей для создания единого культурного пространства, способствующего формированию у детей любви к прекрасному и развитию их индивидуального художественного вкуса.

С.А. Новоселов также обратил внимание на такое условие как «сенсорная культура» – способность тонко различать и анализировать информацию, поступающую от органов чувств (зрение, слух, осязание, вкус, обоняние), а также умение использовать эти ощущения для более глубокого понимания и взаимодействия с окружающим миром [7].

Изучение литературы показало, что формирование художественного вкуса у дошкольников является важной задачей педагогического процесса, требующей учета множества условий:

- создать развивающую среду, насыщенную произведениями искусства: картины, музыка, литература и театр должны стать частью ежедневной жизни ребенка;
- педагоги и родители должны активно участвовать в художественной деятельности, демонстрируя собственное отношение к искусству;
- внедрение разнообразных методов и форм работы: проведение мастер-классов, творческих занятий, экскурсий в художественные галереи и музеи;
- использование элементов игры в обучении, что помогает детям легче воспринимать и осмысливать эстетические категории;
- поддержка инициативы детей, поощрение их собственных художественных экспериментов и открытость к покупке и созданию новых объектов искусства;
- включение современных технологий в образовательный процесс может расширить горизонты восприятия и дать возможность ознакомиться с новыми направлениями искусства.

Заключение. Таким образом, приведенные выше условия в совокупности способствуют формированию у дошкольников яркого и индивидуального художественного вкуса.

Формирование художественного вкуса у дошкольников – это многогранный процесс, требующий целенаправленного педагогического воздействия и создания благоприятных условий. Определенные критерии, такие как эстетическая восприимчивость, осведомленность, оценочная деятельность и творческая активность, позволяют отследить динамику развития художественного вкуса у детей.

Соблюдение педагогических условий, основанных на создании обогащенной среды, организации активной творческой деятельности, взаимодействии с произведениями искусства и стимулировании эмоционального отклика, способствует формированию у дошкольников способности воспринимать, оценивать и создавать прекрасное, что является важной составляющей их общего культурного и личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бармышева, А.Н. Критерии и показатели эстетического воспитания младших дошкольников. – URL: <https://nastya-ramdou33.edumsko.ru/articles/post/2988837>
2. Голубова, Е. А. Развитие художественного эстетического вкуса у детей дошкольного возраста. – URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2018/12/23/razvitie-hudozhestvennogo-esteticheskogo-vkusa-u-detey> (Дата обращения 26.10.2024).

3. Лоренц, А. Н. Воспитание эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования / А.Н. Лоренц // Интерактивная наука. – 2021. – С. 21–28
4. Любимова, Ю. С. Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста / Ю. С. Любимова // Вестник Брестского университета. – 2017. – № 3. – С. 128–133
5. Миронова, А. В. Исследование развития эстетического вкуса детей старшего дошкольного возраста при восприятии произведений декоративно-прикладного искусства региона / А. В. Миронова // Символ науки. – 2019. – С. 25 – 30
6. Мохоныко, А. П. Сущность художественного вкуса и его генезис / А. П. Мохоныко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – С. 150 – 154
7. Новоселов, С.А. Развитие эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11467/2/10zavodova.pdf?ysclid=m2py6r7if752504301> (Дата обращения 26.10.2024).
8. Ольховая, А. А. Проблема художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста в практике дошкольной педагогики / А. А. Ольховая. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). — Казань : Бук, 2017. — С. 45-47. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12422/> (Дата обращения 26.10.2024).
9. Подъянова, С. В. Развиваем художественный вкус в детском саду и младшей школе. – URL: <https://pedsovet.org/article/kak-razvivat-hudozestvennyj-vkus-v-detskom-sadu-i-mladsej-skole> (Дата обращения 26.10.2024).
10. Чичканова, Т.А. Художественный вкус и его развитие у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Гуманитарные научные исследования.— 2016. – № 7. – URL: <https://human.snauka.ru/2016/07/15969> (дата обращения: 15.01.2025).
11. Шевченко, Н. И. Формирование эстетической культуры старших дошкольников в условиях интегративного построения образовательного процесса. – URL: <http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/25800/1/>. (Дата обращения 26.10.2024).

CRITERIA AND CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ARTISTIC TASTE IN PRESCHOOLERS

Annotation. The article defines the concept of "artistic taste", defines the criteria for the formation of artistic taste, and presents the pedagogical conditions necessary for the formation of artistic taste in preschoolers.

Keywords: preschoolers, pedagogical conditions, artistic taste, artistic and aesthetic development.

Vasina E. N.

Scientific supervisor: Perevoznuk T.A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation
elenavasina1981en@mail.ru

УДК 376

ОНТОГЕНЕЗ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Вершибалюк К.А.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются этапы развития речи у здоровых детей в сравнении с особенностями речевого развития у детей с детским церебральным параличом. В статье описаны типичные возрастные нормы речевого развития, возможные отклонения и причины речевых нарушений у детей с ДЦП, а также методы коррекционной работы.

Ключевые слова: онтогенез, развитие речи, детский церебральный паралич, речевые нарушения, логопедия, коррекция, дизартрия, дислалия.

Изучение онтогенеза развития речи у детей представляет собой ключевое направление исследований в области детской неврологии и психолингвистики. Речь, как сложное когнитивное и коммуникативное явление, в значительной степени определяет успешность социальной адаптации и межличностного взаимодействия, а также является одним из главных индикаторов общего интеллектуального развития ребёнка.

У детей с нормотипичным развитием онтогенез речи проходит определённые стадии, которые, хотя и могут варьироваться в своих временных рамках, остаются относительно последовательными, отражая внутреннюю логику и эволюцию когнитивных и физиологических процессов. Развитие речи включает успешное овладение артикуляцией, фонетикой, грамматикой и лексико-семантическими структурами. Значимость правильного и своевременного формирования этих компонентов определяет необходимость пристального внимания к каждому этапу этого процесса.

Ситуация кардинально меняется, когда речь идёт о детях с детским церебральным параличом (далее – ДЦП). ДЦП – это группа заболеваний, возникающих вследствие поражения мозга в пренатальный, натальный или ранний постнатальный период, проявляющихся разнообразными двигательными расстройствами. Вследствие таких поражений у детей с ДЦП часто отмечаются серьёзные затруднения в речевом развитии, начиная от задержек в овладении первыми словами до значительных речевых дефектов, затрудняющих коммуникацию и снижающих качество жизни. Такие дети нуждаются в специально организованной коррекционно-развивающей помощи, которая может включать в себя логопедическую терапию и комплексные подходы к реабилитации [1, с. 46].

Вопросами в сфере онтогенеза развития речи у детей в норме и при детском церебральном параличе занимались многие ученые, среди которых следует выделить таких как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и другие не менее известные авторы. Нарушения речи у детей с детским церебральным параличом нашло отражение в исследованиях (Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, И.А. Панченко, Е.Ф. Архипова и др.).

Актуальность изучения онтогенеза речи у детей с ДЦП обусловлена не только высокими социальными и медицинскими последствиями этого состояния, но и необходимостью разработки эффективных методик вмешательства, направленных на коррекцию и поддержку речевого развития. В свете современных исследований, углублённое понимание механизмов, лежащих в основе естественного и изменённого онтогенеза речи, становится необходимым для создания научно обоснованных и

практически применимых стратегий, которые могут способствовать интеграции таких детей в общество и улучшению их коммуникативных навыков.

Исследование особенностей речевого развития у детей, как с нормой, так и с отклонениями в виде ДЦП, позволяет не только расширить теоретические знания в области детского развития, но и вырабатывать конкретные методы для практической помощи детям и их семьям, нацеленную на преодоление барьеров в общении и улучшение качества жизни.

Проблема развития речи у детей выступает как одна из важных проблем в дошкольной общей и специальной педагогике, так как речь – это один из важных компонентов в структуре психических и эмоционально-волевых процессов. Особенно остро эта проблема стоит при изучении речи у детей с церебральным параличом.

Онтогенез развития речи у детей – сложный и многогранный процесс, который является ключевым аспектом общего развития ребенка. Он начинается еще внутриутробно и продолжается на протяжении первых лет жизни ребенка, достигая взрослых форм и структур. В норме развитие речи проходит последовательные стадии: от крика и гуления в младенчестве, до формирования первых слов и простых фраз в возрасте около двух лет, и далее до более сложных лексико-грамматических конструкций к школьному возрасту. Каждая из этих стадий сопровождается интенсивным развитием таких аспектов, как фонетика, лексика и грамматика.

Однако развитие речи у детей с детским церебральным параличом может отклоняться от типичных норм вследствие поражений нервной системы. Эти отклонения проявляются в замедленном темпе освоения речевых навыков, неполноценности речевого аппарата и нарушениях артикуляции. Такие дети часто испытывают трудности в формировании звуков и произношении слов, что, в свою очередь, влияет на способность к коммуникации и развитию когнитивных навыков.

Как отмечает М.Е. Буслаева: «на первом году жизни мозг развивается наиболее интенсивно, что обуславливает самый активный темп психомоторного прогресса у ребенка в этот период. Существенное значение в формировании психики ребенка играет ведущий тип деятельности. Таковой является деятельность, приносящая основные изменения в психическом развитии. От ведущей деятельности зависят главные качественные сдвиги в психическом (речевом) развитии ребенка. Следовательно, принцип деятельностного подхода лежит в основе анализа развития речи в норме и при церебральном параличе. В связи с этим, специальная организация ведущей деятельности имеет значительную роль в целенаправленных усилиях по формированию психики (речи) ребенка» [2].

Следует поэтапно рассмотреть особенности развития речи у детей в норме и при детском церебральном параличе.

Онтогенез развития речи у детей в норме включает несколько этапов, выделенных А.Н. Леонтьевым [3, с. 57]:

Подготовительный этап (от рождения до 1 года). Ребёнок учится издавать и различать звуки, формируется речевой слух, появляются первые слова. Для малышей до года свойственно эмоциональное жестовое общение с помощью движений и мимики. К концу 1-го и в начале 2-го года жизни дети произносят первые слова.

Пред-дошкольный этап (2–3 год жизни). Активно растёт словарный запас, формируется фразовая речь, осваиваются основы грамматики. Появляются простые фразы из двух, а затем предложения из трёх слов, в которых могут присутствовать прилагательные, местоимения и предлоги. К концу 2-го года формируются предложения из большего числа слов, а активный словарь заметно нарастает до 800–1000 слов.

Дошкольный этап (3–6 лет). Совершенствуется звукопроизношение, расширяется словарь, развивается связная речь. Высказывания приобретают форму короткого

рассказа. В речи появляются сложносочиненные и сложноподчинённые предложения. Ребёнок правильно отвечает на вопросы по сюжету сказки или рассказа, может пересказать сказку (но не всегда точно), по картинке составить рассказ из нескольких предложений.

Школьный этап (7-17 лет). Ребёнок полноценно использует речь как средство коммуникации с окружающими, имеет большой словарный запас, использует сложные предложения, развёрнуто отвечает на вопросы. Речь связная, логичная, последовательная, имеет хороший грамматический строй, используются слова с суффиксами и приставками. В речи могут встречаться ошибки, но редко. Произношение звуков правильное. Осваивается письменная речь, совершенствуются все компоненты устной речи, формируется языковое чутье.

Рассмотрим, как протекает онтогенез развития речи у детей с церебральным параличом. У детей с детским церебральным параличом развитие речи проявляет свои особенности: наблюдаются задержка и нарушения в становлении всех аспектов речи, включая лексику, грамматику и фонетику.

Период, предшествующий речи, затягивается на 2-3 года. В то время как у здоровых детей этот этап завершается к 12 месяцам, у детей с ДЦП он может продлиться до 3-5 лет и больше. У новорождённых с ДЦП крик либо отсутствует, либо тихий и маловыразительный, тогда как у здоровых детей крик отличается громкостью, чистотой и характерной длительностью выдоха.

В раннем возрасте активный словарный запас, длина предложений и внятность речи развиваются крайне медленно. Пассивный словарь вводимых слов обычно значительно превышает активный. На втором году жизни моторика, как правило, развивается быстрее речи, даже при тяжелых формах заболевания. Первые слова дети чаще всего произносят в 2-3 года.

Из-за ограниченной функциональности артикуляционного аппарата нарушается формирование фонетической стороны речи, проблемы возникают с произношением звуков. Многие звуки отсутствуют или произносятся искажённо, или заменяются похожими по артикуляции. Фонематическое восприятие также нарушено, дети часто не различают многие звуки на слух. Лексико-грамматическая сторона отстаёт в развитии, и пассивный словарный запас значительно превышает активный. Обогащение активного словаря происходит ощутимо медленнее по сравнению со здоровыми детьми, особенно в части слов, обозначающих действия, признаки и качества предметов [4, с. 60].

К концу третьего года жизни при корректирующих занятиях логопедов наблюдается заметный прогресс в развитии речи, и темп речевого развития начинает обгонять развитие общей моторики. Формирование фразовой речи обычно происходит к 4-5 годам, а в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) её развитие идёт интенсивно. Кроме того, динамика речевого развития детей с ДЦП в значительной степени зависит от уровня интеллекта: чем выше уровень интеллекта, тем более благоприятная динамика речевого развития и лучше результаты логопедической работы.

Основные причины нарушений речи при ДЦП:

- Нарушение иннервации мышц, участвующих в артикуляции (губы, язык, мягкое небо).

- Общая моторная недостаточность, затрудняющая контроль над дыханием и голосообразованием.

- Поражение слухового анализатора, что ограничивает восприятие речи.

- Интеллектуальные нарушения, которые могут сопутствовать ДЦП.

Следует выделить типы речевых нарушений при ДЦП:

- Дизартрия: Нарушение артикуляции из-за проблем с мышечным тонусом. Речь становится нечеткой, замедленной, монотонной.

–Афазия: Трудности в понимании и воспроизведении речи (реже встречается у детей с ДЦП).

–Дислалия: Неправильное произношение отдельных звуков.

–Алалия: Полное или частичное отсутствие речи.

У детей с ДЦП речедвигательный анализатор нарушен органически. Это приводит к нарушениям не только звукопроизношения, но и голоса, дыхания, темпо-ритмического рисунка речи. При ДЦП основными нарушениями являются фонетико-фонематические, и в первую очередь дизартрия [1, с. 47]. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, связанное с поражением нервно-мышечного аппарата речи. Проявляется в нечеткости произношения, искажении звуков, нарушении темпа и ритма речи. Степень дизартрии может варьироваться от легкой до тяжелой.

Кроме того, у детей с ДЦП могут наблюдаться нарушения лексического и грамматического строя речи, трудности с пониманием сложных синтаксических конструкций, а также проблемы с формированием связной речи.

Добавим, что к сопутствующим проблемам нарушения речи у детей с ДЦП могут быть отнесены такие как нарушение слуха (встречается у 20-30% детей с ДЦП); трудности с концентрацией внимания, что мешает обучению речи; когнитивные и поведенческие проблемы; социальная изоляция, ограничивающая возможности для общения.

Поэтому ключевым направлением в работе с детьми, страдающими ДЦП, является ранняя диагностика и комплексная терапия. Ранняя диагностика речевых нарушений у детей с ДЦП крайне важна для начала своевременной коррекционной работы. Диагностика включает в себя логопедическое обследование, нейропсихологическое обследование и консультации других специалистов (невролога, психолога).

Логопедическая работа должна быть направлена на постановку правильной артикуляции звуков, развитие мелкой моторики рук, которая тесно связана с речевой активностью, и создание благоприятных условий для развития языковых навыков в игровой и непринужденной форме. Использование мультимодальных подходов, включая музыкальную терапию и движения, способствует улучшению связей между различными областями мозга [4, с. 61].

Нейропсихологическая коррекция должна быть направлена на развитие высших психических функций, необходимых для речи (внимание, память, пространственное восприятие). Физиотерапия также важна в данном процессе и стимулирует развитие двигательных функций и улучшает кровоснабжение головного мозга [5, с. 75].

Важность социального окружения и вовлеченности родителей также нельзя недооценивать. Поддержка семьи, участие родителей в образовательных и развивающих процессах значительно повышают эффективность коррекционной работы. Таким образом, индивидуальный подход, сочетающий современные методики и эмпатию, способен значительно улучшить качество жизни детей с речевыми нарушениями в результате ДЦП, помогая им интегрироваться в общество и раскрыть свой потенциал.

Выбор методов коррекции зависит от индивидуальных особенностей ребенка, характера и степени тяжести речевых нарушений. Занятия проводятся индивидуально или в группах, с использованием различных методик и материалов.

Таким образом, коррекция и помощь при речевых нарушениях у детей с ДЦП должна включать в себя следующие направления [4; 5]:

1. Логопедическая работа.

Упражнения для развития артикуляции (массаж языка, губ, щек).

Постановка звуков, обучение правильному произношению.

Развитие дыхания и голосообразования (например, через пение, дыхательные упражнения).

2. Медикаментозное лечение.

Препараты, улучшающие мозговое кровообращение и нейропластичность (по назначению врача).

3. Физиотерапия и ЛФК.

Упражнения для укрепления мышц, участвующих в речи.

Общая моторная коррекция.

4. Психологическая помощь:

Поддержка эмоционального состояния ребенка.

Формирование мотивации к общению.

5. Использование вспомогательных технологий.

Коммуникативные устройства для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Программы для развития речи (например, специальные компьютерные игры).

6. Ранняя социализация.

Включение ребенка в коллектив, где он может общаться и развивать речевые навыки.

Успех коррекционной работы зависит от раннего начала занятий, системности и индивидуального подхода. Своевременная и качественная помощь помогает детям с ДЦП достичь значительного прогресса в развитии речи, улучшить качество жизни и адаптацию в обществе.

Развитие речи – сложный и многоэтапный процесс, отражающий созревание центральной нервной системы и когнитивных функций ребенка. У здоровых детей он протекает относительно предсказуемо, следуя определенным возрастным нормам. Однако у детей с детским церебральным параличом этот процесс часто нарушается, требуя специальной коррекционной помощи. Понимание различий в развитии речи у этих двух групп детей является ключевым для своевременной диагностики и эффективной терапии [2].

Можно подытожить следующее: онтогенез развития речи у детей – это процесс формирования речевой способности, который проходит через несколько этапов и тесно связан с общим развитием центральной нервной системы, сенсорных и моторных функций, а также с социальным окружением ребенка. В норме этот процесс имеет свои закономерности, которые могут сильно нарушаться при различных патологиях, таких как детский церебральный паралич. ДЦП – это группа неврологических расстройств, возникающих вследствие поражения головного мозга в раннем возрасте. Эти нарушения затрагивают двигательные функции, координацию движений, мышечный тонус, а также часто сопровождаются проблемами в речевом развитии. При ДЦП процесс развития речи значительно усложняется из-за поражения нервной системы, что приводит к задержкам и нарушениям речи. Однако при своевременной диагностике, комплексной коррекционной работе и поддержке со стороны родителей и специалистов можно значительно улучшить речевые навыки ребенка и его качество жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кударинова, А.С. Особенности речевого развития детей с детским церебральным параличом / А.С. Кударинова, Н.А. Садвакасова, Г.С. Ашимханова, А.Т. Арбабаева, З.Д. Жусупбекова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 2–1. – С. 46–49.
2. Буслаева, М.Е. Доречевое развитие здорового ребенка и ребенка с церебральным параличом / М.Е. Буслаева // Проблемы педагогики. – 2018. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorechevoe-razvitie-zdorovogo-rebenka-i-rebenka-s-tserebralnym-paralichom>
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики Учеб. для студентов вузов по спец. «Психология» / А.А. Леонтьев. — [3-е изд.]. — М., СПб. : Смысл, Лань, 2003. — 285, [2] с.; 21. — (Психология для студента, Открытая книга. Открытое сознание. Открытое общество); ISBN 5-89357-141-X

4. Гагаченко Е.А. Активизация речи у неговорящих детей с детским церебральным параличом // Актуальные исследования. – 2023. – №25 (155). – С. 60–63.
5. Ткаченко Т.А. Система логопедической работы с неговорящими детьми: теория, методика, организация занятий, конспекты. – Ростов н/Д: Феникс, 2023. – 105 с.

ONTOGENESIS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH NORMAL AND CEREBRAL PALSY

Annotation. This paper examines the stages of speech development in healthy children in comparison with the features of speech development in children with cerebral palsy. The article describes typical age norms of speech development, possible deviations and causes of speech disorders in children with cerebral palsy, as well as methods of correctional work.

Keywords: ontogenesis, speech development, cerebral palsy, speech disorders, speech therapy, correction, dysarthria, dyslalia.

Vershibalyuk K.A.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer
Dongu Federal State Budgetary Educational Institution
E-mail: vershibalyuk99@mail.ru

УДК 376

ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Вишневская П.Ю.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В данной работе рассматривается игровая деятельность как средство коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлены особенности игры у дошкольников с задержкой психического развития, а также направления, на которые должна быть направлена игра, чтобы применяться как средство коррекции речи.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольники, задержка психического развития, игра, речевое развитие.

Одной из наиболее часто встречающихся форм нарушений психической онтогении значится задержка психического развития (далее – ЗПР).

Типичными признаками задержки психического развития являются: низкий уровень познавательной активности, ограниченный и не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающей действительности, недостаточная саморегуляция своей деятельности и поведения. У большего числа детей с задержкой психического развития отмечается низкая сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций.

Период дошкольного возраста у детей с задержкой психического развития играет ключевую роль в формировании и развитии речи, ведь в этот период их речевая деятельность развивается в различных аспектах одновременно.

По мнению Е.Г. Азиной в ряде случаев у ребенка с ЗПР дошкольного возраста отмечается в первую очередь замедленность речевого развития.

Особенности речевого развития детей с ЗПР заключаются в задержке формирования всех компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Дети могут испытывать трудности в произношении звуков, иметь ограниченный словарный запас, использовать простые или неполные предложения. Кроме того, у таких детей наблюдаются затруднения в понимании и воспроизведении информации, что мешает их полноценному общению с окружающими.

Из вышесказанного следует, что развитие речи у детей с ЗПР является одной из приоритетных задач дошкольного образования. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в освоении речи, что затрудняет их общение, обучение и социальную адаптацию.

Существуют различные средства коррекции речи у дошкольников с ЗПР: логопедические занятия, использование наглядных материалов, сенсомоторная коррекция, логоритмика, игровая деятельность.

Одним из наиболее эффективных методов коррекции и развития речи у детей с ЗПР является использование игры, которая помогает вовлечь детей в активную деятельность, стимулируют их интерес к общению и создают благоприятные условия для развития речи.

Игра является ведущим видом деятельности дошкольного возраста, в ходе которой развиваются познавательная, эмоциональная, личностная сферы и приобретаются необходимые коммуникативные навыки.

В процессе игровой деятельности ребенок изучает окружающий его мир и вступает во взаимодействие (как речевое, так и неречевое) с участниками по игре. Все это

доказывает целесообразность использования игры как эффективного средства коррекции речевого развития.

Несмотря на многообразие исследований, данная тема является перспективной, однако недостаточно разработанной. Актуальность и цель темы обусловлена необходимостью поиска новых игровых методов и приемов для коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с ЗПР, так как неполноценная игровая деятельность у детей препятствует развитию речи.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4, с. 150].

Игровая деятельность – это едва ли не главный элемент детства. Она возникает у ребёнка как будто сама собой, без какого-либо влияния взрослых, и увлекает его больше всего на свете. Игра позволяет детям исследовать мир, развивать фантазию, учиться общаться с другими людьми и находить решения проблем. Через игру дети могут выражать свои чувства, осваивать новые умения и готовиться к взрослой жизни.

П.Ф. Лесгафт говорил о том, что «Дошкольный возраст – период имитации новых впечатлений и их осознания посредством умственного труда» [2, с. 47].

Он разделил детские игры на две группы:

1. Имитационные (подражательные)
2. Подвижные (игры с правилами).

Ф. Фребель, был первым среди педагогов, кто выдвинул положение об игре как специальном средстве воспитания.

В структуру своей классификации он положил принцип дифференцированного влияния игр на:

1. Развитие ума (умственные игры)
2. Внешних органов чувств (сенсорные игры)
3. Движений (моторные игры).

Детские игры в исследованиях Н.К. Крупской так же подразделяются на две группы:

1. Игры, придуманные самими детьми
2. Игры, придуманные взрослыми.

Первая группа игр названа творческими, что указывает на их основную отличительную черту – самостоятельный характер.

Вторая группа игр – это игры с правилами. В творческих играх тоже имеются правила, но их определяют сами дети, стараясь упорядочить игру (при сговоре на игру надо выслушать всех, кто хочет играть; после игры каждый будет убирать игрушки), а часть из них носит скрытый характер. Именно поэтому в творческих играх правила необходимы для упорядочения деятельности, развития сюжета, выполнения ролей. В играх с зафиксированными правилами (подвижные, дидактические) дети проявляют творчество, придумывая новые варианты, используя новый игровой материал, соединяя несколько игр в одну и т.д.

При огромном многообразии игр, можно выделить несколько типов:

1. Сенсомоторные игры: заключаются в совершении движений, направленных на получение интересных для ребенка ощущений. Такие игры преобладают в первые 2-3 года жизни ребенка.

Например: погремушки, удары какими-либо предметами друг о друга, и т.п.

2. Сюжетные игры: предполагают действия с предметами, которые описывают определенный сюжет, который заимствован не только из реальной жизни, но и из сказки, мультфильма и т.п.

Например: кормить, укладывать спать куклу, возить машинки, строить город из песка. Быстрее всего они развиваются в 3-4 года.

3. Ролевые игры: дети принимают на себя определенные роли, позиции человека в обществе и воспроизводят те модели поведения, которые, как они считают, им соответствуют.

Например: это могут быть, позиции, связанные с трудовой деятельностью, роли продавец и покупатель. Именно эти игры наиболее значимы для развития ребенка в возрасте 4-6 лет.

4. Игры с правилами: они предполагают искусственно созданные ситуации, которые зачастую не имеющие прямых и очевидных параллелей с реальной жизнью, в которых люди действуют на основе заранее сформулированных правил. Чаще всего это сопровождается состязанием.

Игровая деятельность у детей с ЗПР не формируется без специального обучения. Игра у этих детей имеет ряд особенностей: сниженная активность, мотивация, фантазия, социальная компетентность; ограниченный репертуар игр; трудности в понимании правил игры; практически отсутствует или достаточно редкое проявление заинтересованности к игрушкам; существенные сложности в формировании воображаемой ситуации игры; неэмоциональная окрашенность действий; необходимость в дополнительной поддержке и помощи.

В связи с этим используя игру как средство коррекции речи у детей с ЗПР необходимо учитывать эти особенности и соблюдать ряд условий:

1. Учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка с ЗПР, адаптируя игры и задания под его возможности.
2. Создавать позитивную и доброжелательную атмосферу во время игр: поощрять детей, поддерживать их уверенность в себе.
3. Использовать разнообразные игры и задания для поддержания интереса детей.
4. Поддерживать мотивацию: создавать ситуации успеха, хвалить детей за их усилия и достижения, что поможет поддерживать их мотивацию и интерес к играм.
5. Проводить игры регулярно, чтобы закрепить полученные навыки и стимулировать дальнейшее развитие речи.
6. Создавать игровой контекст так, чтобы дети могли легко понять их смысл и цель.

С учетом особенностей речевого развития детей дошкольного возраста с ЗПР, игра как средство коррекции должна быть направлена на: расширение словарного запаса, развития фонетико-фонематической стороны речи, развитие связной речи.

Игры, направленные на расширение словарного запаса, являются важным элементом работы с детьми с ЗПР. Для этого используются игры, в которых дети называют предметы, их свойства и действия.

Например, игра «Назови предмет» помогает детям научиться правильно называть окружающие объекты, описывать их цвет, форму и размер. Такие игры можно проводить с использованием картинок, игрушек или реальных предметов, что стимулирует детей к активному использованию новых слов в повседневной речи.

Для развития фонетико-фонематической стороны речи используются игры, направленные на формирование правильного произношения звуков.

Например, игра «Повтори за мной» помогает детям с ЗПР тренировать произношение звуков через повторение за взрослым. Важно, чтобы такая деятельность проходила в игровой форме, чтобы дети не чувствовали давления, а воспринимали задания как часть увлекательного процесса. Играя, дети легче осваивают правильное произношение, тренируют слуховое восприятие и развивают фонематический слух.

Игры, направленные на развитие связной речи также играют важную роль в обучении дошкольников с ЗПР. Для того чтобы научить детей строить связные

высказывания, можно использовать игры, такие как «Сочини историю» или «Расскажи, что было дальше». Эти игры помогают детям развивать умение последовательно излагать свои мысли, логически связывать события и расширять свою речь. Воспитатель может предлагать детям придумать продолжение сказки, рассказать о своём дне или описать увиденное на картинке. Постепенно дети учатся составлять более сложные предложения и выражать свои мысли связно и последовательно.

Ролевые игры – ещё один эффективный способ развития речи у детей с ЗПР. В ходе ролевой игры дети примеряют на себя различные роли (продавец, врач, учитель, строитель и т. д.), что стимулирует их к активному общению.

Например, в игре «Магазин» дети учатся вести диалоги: задавать вопросы, делать заказы, рассчитываться за покупки. Это помогает развивать диалогическую речь, учит использовать различные речевые конструкции и расширяет словарный запас. Воспитатель может моделировать различные ситуации, где дети будут вынуждены активно общаться и решать задачи через речь.

Подвижные игры с речевыми элементами также могут использоваться для развития речи у детей с ЗПР.

Например, игра «Передай мяч и назови» позволяет развивать речь через движение. Дети передают друг другу мяч, при этом называют определённые слова (например, фрукты, животных или действия). Это помогает не только развивать координацию, но и активизировать речевую деятельность в непринуждённой игровой обстановке.

Коррекционные методики в игровой деятельности могут включать элементы театрализованных игр, где дети разыгрывают сцены из сказок или историй. Театрализованные игры помогают развивать речь через выразительность, учат детей правильно интонировать, выражать эмоции с помощью речи и жестов.

Например, можно поставить с детьми кукольный спектакль, где каждый ребёнок будет играть свою роль, что стимулирует их к активному участию в общении и развивает речевую активность.

Важно, чтобы воспитатель, логопед направлял игровые ситуации таким образом, чтобы дети не только участвовали в игре, но и активно использовали речь для решения задач. Воспитатель должен стимулировать речевую активность, поощрять детей за успехи и помогать им преодолевать трудности в развитии речи.

Развитие речевых навыков у детей с ЗПР является одной из приоритетных задач дошкольного образования. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в освоении речи, что затрудняет их общение, обучение и социальную адаптацию. Одним из наиболее эффективных методов коррекции и развития речи у детей с ЗПР является использование игровых технологий. Игры помогают вовлечь детей в активную деятельность, стимулируют их интерес к общению и создают благоприятные условия для развития речи.

Таким образом, использование игровой деятельности в работе с детьми с ЗПР является эффективным методом речевого развития. Игры помогают детям активнее включаться в процесс обучения, развивать словарный запас, улучшать произношение и учиться строить связные высказывания. Важно, чтобы процесс обучения проходил в непринуждённой и увлекательной форме, что будет способствовать повышению интереса к речевой деятельности и успешной социализации дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азина Е. Г. Логопедическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития на основе использования фольклорного материала: учебное пособие. – М.: Владос, 2016. – С. 88.
2. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / Лесгафт П. Ф. // Либроком, 2010. – С. 47.

3. Охорзина Т.В. Ролевая игра как один из способов развития общих и специальных способностей / Т.В. Охорзина // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 96-104.
4. Сухомлинский, В. А. О воспитании / Сухомлинский В. А. // Москва: Политическая литература, 1982. – С. 150-270.
5. Ульenkova У. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с задержкой психического развития: практическое руководство / У. В. Ульenkova. – М.: Владос, 2011. – С. 176.

PLAY AS A MEANS OF CORRECTING SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This paper considers the game activity as a means of correction of speech development in preschool children with mental retardation. The peculiarities of the game in preschool children with mental retardation are revealed, as well as the directions to which the game should be directed in order to be used as a means of speech correction.

Keywords: play activity, preschoolers, mental retardation, play, speech development.

Vishnevskaya P.Yu.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S., senior lecturer Donetsk State University

E-mail: polinavishnewskeya@yandex.ru

УДК 37.03

РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ

Воеводенко С.В.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается роль русских народных сказок в нравственном воспитании младших школьников на уроках литературного чтения в 3 классе. Анализируются возможности сказочного текста как средства формирования базовых ценностей и моральных ориентиров у детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется педагогическим аспектам использования сказок в учебном процессе, методам организации работы с текстами для развития нравственного сознания учащихся.

Ключевые слова: русская народная сказка, нравственное развитие, литературное чтение, младшие школьники.

Вступление. Формирование нравственных ценностей личности является одной из приоритетных задач современного образования. Особое значение в этом процессе приобретает начальная школа, где закладываются основы мировоззрения и морально-этических ориентиров учащихся. Одним из эффективных средств нравственного развития младших школьников на уроках литературного чтения выступает русская народная сказка. Обладая глубоким воспитательным потенциалом, она способствует формированию у детей представлений о добре и зле, справедливости, честности, дружбе и других базовых моральных категориях.

Русская народная сказка – это уникальный феномен культуры и истории, который на протяжении веков является средством передачи нравственных ценностей, моральных норм и традиций от одного поколения к другому. Как отмечал выдающийся психолог Л.С. Выготский, «сказка – это не просто развлечение, а особая форма осмысления действительности, доступная детям» [1]. В современной системе образования сказка занимает особое место как эффективный инструмент формирования личности младшего школьника. Особенно важна роль народных сказок на уроках литературного чтения в 3 классе, когда дети проходят значимый этап развития морального сознания.

Народные сказки обладают значительным воспитательным потенциалом благодаря своей художественной выразительности, доступности для детского восприятия и способности обращаться к универсальным человеческим ценностям. Эти сказки помогают детям осваивать сложные моральные концепции через образы, сюжеты и ситуации, которые легко понимаются и запоминаются.

Цель данной статьи – исследовать возможности использования русских народных сказок для нравственного развития младших школьников на уроках литературного чтения в 3 классе. Рассматриваются методические аспекты работы с текстами сказок и демонстрируется их воспитательный потенциал через конкретные примеры.

Основная часть. Вопросы нравственного воспитания через сказку нашли отражение в трудах многих педагогов и философов. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «в сказке заключена целая система моральных представлений народа, его вековая мудрость и опыт» [6]. Он видел в сказке мощный инструмент духовно-нравственного воспитания, способный пробудить в ребенке лучшие качества.

И.А. Каиров рассматривал сказку как «особую форму народной педагогики», где в доступной форме представлены основные жизненные принципы и правила поведения [5].

По его мнению, сказочный сюжет помогает ребенку освоить социальные нормы через эмоциональное проживание ситуаций.

Русская народная сказка – это особое культурное и историческое явление, которое обладает значительным образовательным потенциалом. Она передаёт из поколения в поколение моральные ценности, нравственные устои и традиции, формируя у молодого поколения понимание о добре и зле, честности и справедливости. В волшебных историях четко выделяются положительные и отрицательные персонажи, что помогает детям понимать важность правильного выбора в жизни.

А.Д. Синявский в своих работах акцентировал внимание на том, что «сказка учит различать добро и зло не через прямые наставления, а через художественные образы и метафоры» [7]. Это позволяет детям самостоятельно делать нравственные выводы.

Сказки, используя яркие образы и метафоры, обучают детей качествам, таким как трудолюбие, доброта, смелость, изобретательность и терпение, показывают, что лень и жадность ведут к последствиям, а добросовестный труд и стремление к добру вознаграждаются. Эти истории также способствуют развитию воображения, творческой фантазии и мышления, открывая для ребёнка волшебный мир возможностей. В процессе чтения или слушания сказок дети учатся сопереживать персонажам, анализировать их поступки и делать выводы, что формирует эмоциональную вовлечённость и критическое мышление.

Кроме того, сказки помогают проще воспринимать сложные жизненные обстоятельства, так как часто содержат универсальные советы по их преодолению. Сила русской народной сказки заключается в её умении не предлагать готовые решения, а вдохновлять на размышления и поиск самостоятельных ответов, опираясь на внутренние ориентиры добра и справедливости. Она становится не только средством развлечения, но и мощным воспитательным инструментом, формирующим личность ребёнка, его моральные устои и мировосприятие.

В.А. Изотова выделяла особую роль сказки в формировании детского мировоззрения, считая, что «через сказочные образы ребенок учится понимать сложные этические категории» [4].

Русская народная сказка выполняет множество важных функций в педагогике, которые переносятся из поколения в поколение, играя основную роль в формировании и развитии личности. Первостепенно сказка помогает отличать хорошее от плохого, формируя у ребёнка моральные ориентиры и понимание справедливости. С помощью образов положительных и отрицательных персонажей демонстрируются последствия как добрых, так и злых поступков, что помогает осознать значимость моральных решений. Помимо этого, сказка развивает воображение и фантазию, поскольку погружение в волшебный мир способствует развитию творческого мышления и способности создавать собственные образы. Она учит преодолевать трудности, так как главные герои сказок часто сталкиваются с испытаниями, но благодаря смекалке, упорству и помощи друзей они находят выход из сложных ситуаций. Это воспитывает такие черты, как целеустремлённость, настойчивость и уверенность в собственных силах.

Сказка также способствует формированию культурной идентичности, передавая традиции, обычаи и ценности народа. Она развивает навык понимания символов и метафор, что способствует абстрактному мышлению и умению видеть скрытый смысл в происходящем. Более того, сказка объясняет ребёнку законы жизни в простой форме, например, через аллегории, связанные с природой, человеческими отношениями или взаимодействием с окружающим миром. Русская народная сказка становится не только источником развлечения, но и мощным инструментом формирования всесторонне развитой личности, способной жить в гармонии с собой и обществом, не утрачивая духовных и культурных ценностей своего народа.

Дети в возрасте 9-10 лет воспринимают сказки не просто как увлекательные истории, а как нечто большее. Развитое воображение позволяет им легко погружаться в волшебные события, представляя себя активными участниками. Каждый персонаж становится для них живым и близким, вызывая сильные эмоции – от радости и тревоги до сочувствия и восторга.

Младшие школьники особенно переживают за положительных героев и стремятся подражать их добрым и справедливым поступкам. Отрицательные персонажи вызывают у них отторжение и желание противостоять злу. Для третьеклассников сказка служит неким моральным ориентиром, помогая понять, что правильно, а что нет. Благодаря доверчивости и богатому воображению дети воспринимают волшебные элементы сюжета как возможные и правдоподобные. Это делает сказку мощным средством нравственного воспитания: сопереживая персонажам, ребенок учится принимать важные решения и развивать эмоциональную сферу. Обсуждая сюжеты, дети начинают размышлять о мотивах героев, пытаются понять скрытые смыслы их поступков и видят связь между добрыми намерениями и успешным развитием событий. Такое погружение в сказочный мир способствует развитию у ребенка важных качеств личности, таких как доброта, честность, смелость и ответственность за свои действия.

Методические подходы к использованию сказок на уроках литературного чтения в 3 классе должны быть разнообразными и творческими, учитывая психологические особенности младших школьников. Дети этого возраста обладают богатым воображением, эмоциональностью и способностью к эмпатии, что делает работу со сказочным материалом особенно эффективной.

Один из основных методических приемов заключается в создании проблемных ситуаций, основанных на сюжете сказки. Ученикам можно предложить обсудить действия персонажей, найти способ выхода из сложной ситуации или придумать альтернативное развитие сюжета. Такой подход развивает логическое мышление и аналитические способности.

Важной частью работы со сказками является использование различных форм художественного пересказа: от простого воспроизведения текста до творческих заданий, таких как продолжение сказки или изменение её финала. Эти упражнения способствуют развитию речевых навыков и воображения учащихся.

Рекомендуется активно применять игровые методы: сценки, чтение ролей, создание кукольных представлений. Эти методы позволяют детям глубже погрузиться в сказочный мир и лучше понять характеры персонажей. Особенно полезны театрализованные постановки, где дети могут вжиться в роль разных героев.

Работу с текстом следует дополнять различными видами творческой деятельности: рисованием иллюстраций, созданием тематических поделок и написанием собственных мини-сказок. Это стимулирует художественно-образное мышление и связывает литературное чтение с другими учебными дисциплинами [9].

Значительное внимание следует уделять работе над выразительным чтением сказок. Здесь важно использовать приемы, такие как чтение с остановками для анализа, выделение интонацией ключевых моментов, применение пауз и изменений темпа для усиления драматизма сюжета.

Для лучшего понимания сказки полезно проводить сравнительный анализ разных вариантов одного сюжета или схожих историй из различных культур. Это помогает детям осознавать универсальные законы сказочного жанра и особенностей национального мышления.

В процессе работы со сказками важно формировать читательскую культуру: обучать основам рецензирования, развивать навыки самостоятельного чтения и умение анализировать художественные средства выразительности.

Использование мультимедийных технологий (просмотр анимационных версий сказок, создание презентаций) позволяет сделать урок более современным и интересным, однако при этом необходимо сохранять гармонию между цифровыми и традиционными формами занятия.

Каждый этап работы со сказками должен способствовать не только пониманию их содержания, но также развитию эмоциональной сферы ребенка, его нравственных качеств и креативных способностей. Важно помнить, что сказка – это не просто текст, а целый мир, который может послужить источником духовно-нравственного развития младшего школьника [8].

Русские народные сказки богаты захватывающими историями, которые не только увлекают аудиторию, но и несут важные воспитательные уроки. Например, история о царевне-лягушке учит нас тому, что нельзя делать выводы о человеке лишь по его внешности, ведь часто за невзрачной оболочкой скрываются мудрость и доброта. В этой сказке Иван-царевич, несмотря на разочарование в начале, остаётся предан своей возлюбленной, демонстрируя, насколько важны такие качества, как верность и терпение.

Сказка о рыбаке и рыбке предупреждает о том, как опасны излишняя жадность и неблагодарность. Старик, довольный малым, живёт в мире и гармонии, тогда как старуха, неутомимо стремящаяся к большему богатству и власти, в итоге остаётся ни с чем. История учит ценить имеющееся и осознавать, что истинное счастье заключается не в материальных ценностях, а в простых радостях.

История про Ивана-дурака, который побеждает злых персонажей благодаря своей доброте и бескорыстию, демонстрирует, что честность и отзывчивость зачастую важнее хитрости и силы. Сказка вдохновляет детей стремиться к помощи другим и верить в себя, даже если другие сомневаются в их умственных способностях или талантах.

Сказка о горшочке каши, который маленькая девочка варила для всей деревни, обучает щедрости и заботе о других. Девочка делится своей едой с жителями, и её доброта возвращается к ней многократно. Такие истории призывают детей к помощи ближним и готовности поддержать их в сложные времена – это главные человеческие ценности.

Русские народные сказки представляют собой не только увлекательные истории, но и значимое средство экономического воспитания. Они передают традиционные моральные ценности, учат отличать добро от зла, развивают чувство справедливости и задают нравственные ориентиры, которые актуальны в любое время.

Русская народная сказка является исключительным инструментом нравственного воспитания младших школьников. Использование её в рамках уроков литературного чтения помогает в решении важных образовательных и воспитательных задач. Педагогический потенциал сказок реализуется через разнообразные методы и формы, способствующие развитию нравственного сознания учащихся.

Сказки не только развлекают, но и выступают мощным средством для формирования нравственных качеств. На уроках литературного чтения в начальной школе они помогают детям усваивать базовые моральные ценности, развивать эмпатию и принимать правильные решения [9]. Компетентная работа с сказками способствует воспитанию гармоничной личности, подготовленной к современному миру.

Интеграция русских народных сказок в образовательный процесс должна стать обязательной частью педагогической практики, ведь они остаются актуальными для каждого нового поколения.

Выводы. Русская народная сказка служит уникальным способом нравственного воспитания младших школьников на литературных занятиях в третьем классе. Её образность, яркие сюжеты и глубокая моральная подоплёка эффективно решают задачи формирования базовых ценностей и нравственных ориентиров у детей младшего школьного возраста.

Организованная работа с сказками содействует:

- развитию нравственного сознания;
- формированию положительных личностных качеств;
- обогащению эмоционального опыта;
- развитию творческого потенциала;
- укреплению связи поколений.

Важно подчеркнуть, что успех применения сказок зависит от профессионализма педагога, его способности находить новые методические приемы и создавать условия для глубокого восприятия и осмысления сказочного текста. Современный учитель должен рассматривать сказку не только как художественное произведение, но и как важный инструмент духовно-нравственного развития ребёнка.

Таким образом, русская народная сказка сохраняет своё значение как средство нравственного развития младших школьников, оставаясь педагогически ценным в условиях современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 281 с.
2. Барсукова-Сергеева, О. М. Читая сказки...: учебное пособие / О. М. Барсукова-Сергеева. – 7-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2024. – 200 с.
3. Даль, В. И. Сказки, повести, рассказы и очерки / В. И. Даль. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 354 с. – (Памятники литературы). – ISBN 978-5-534-13373-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567416> (дата обращения: 28.01.2025).
4. Изотова, В. А. Сила воспитательного воздействия на младшего школьника устного творчества русского народа // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 20-23.
5. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания : Опыт пед. исследования / Под ред. И. А. Каирова и О. С. Богдановой; Науч.-исслед. ин-т общих проблем воспитания Акад. пед. наук СССР. Лаб. нравств. воспитания мл. школьников. – Москва: Педагогика, 1973. – 119 с.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1980. – 179 с.
7. Терц А. Прогулки с Пушкиным / А. Терц. – Москва : Глобулус, Изд-во НЦ ЭНАС, 2005. – 112 с.
8. Чухин, С. Г. Основы духовно-нравственного воспитания школьников : учебное пособие для вузов / С. Г. Чухин, О. Ф. Левичев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 113 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09429-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/540544> (дата обращения: 28.01.2025).
9. Шевченко, Л. А. Использование народной сказки на уроках русского языка и литературы / Л. А. Шевченко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2023. – 198 с.

RUSSIAN FOLK TALES AS A MEANS OF MORAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A JUNIOR SCHOOLCHILD AT THE LESSONS OF LITERARY READING IN THE 3RD GRADE

Annotation. The article considers the role of Russian folk tales in the moral education of junior schoolchildren at the lessons of literary reading in the 3rd grade. The article analyses the possibilities of fairy tale text as a means of forming basic values and moral guidelines in primary school children. Special attention is paid to the pedagogical aspects of using fairy tales in the learning process, methods of organising work with texts for the development of moral consciousness of pupils.

Keywords: Russian folk tales, moral development, literary reading, junior schoolchildren.

Voevodenko S.V.

Scientific adviser: Chumakova E.Y., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: voevodenkosofia@gmail.com

УКД 331.5-053.6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ МАКЕТИРОВАНИЯ

Войтенко Ю.А

**Научный руководитель : Байрачная Е.А. старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. Данная работа посвящена технологии макетирования как средства формирования представлений об окружающем мире у старших дошкольников

Ключевые слова: окружающий мир, макетирование, макет

В словаре А. М. Новикова окружающий мир определяется как сложное образование, подразумевающее наличие определённого окружения. В этом контексте «окружить» означает создать обстановку вокруг субъекта и установить к нему определённое отношение. [3]. Всё, что существует в пространстве и времени, квалифицируется как окружающий мир.

Представлениям об окружающем мире как психолого-педагогическая категория отводится значимая роль в развитии личности ребенка и его познавательной деятельности. Они формируются на основе опыта, восприятия и взаимодействия с окружающей средой и включают в себя знания о природе, обществе, культуре и других аспектах жизни. Представления об окружающем мире являются основой для дальнейшего обучения и развития ребенка, формируют его мировосприятие, помогают осваивать новое и адаптироваться к социальной среде. [4].

В дошкольном возрасте процесс познания у детей осуществляется преимущественно через чувственно-практическую деятельность, что обусловлено тем, что каждый ребенок является естественным экспериментатором, а природа выступает важным источником знаний о мире. Познавательный процесс основывается на непосредственном эмоциональном восприятии, наблюдении и взаимодействии с предметами, явлениями и действиями, окружающими ребенка.

Дети по своей природе являются исследователями и с радостью открывают для себя окружающий мир, который для них всегда новый и интересный. Мир раскрывается перед ребенком через личные ощущения, действия и переживания, а также через эксперименты. Ребенок изучает окружающую действительность с помощью всех доступных ему чувств: зрения, осязания, обоняния и других.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий; становление сознания; развитие воображения и творческой активности; а также формирование первичных представлений о себе, других людях и объектах окружающего мира, включая их свойства и отношения (форма, цвет, размер, материал, звук, ритм, темп, количество, число, части и целое, пространство и время, движение и покой, причины и следствия и др.). Понимание окружающего мира в значительной степени зависит от того, что дети уже знают о нём. Федеральный государственный образовательный стандарт по дошкольному образованию выделяет раздел, посвящённый формированию элементарных естественнонаучных представлений. Реализация данного раздела способствует созданию базовых знаний у детей и формированию целостной картины мира. Кроме того, естественнонаучные представления являются содержанием,

которое в наибольшей степени содействует развитию детского мышления. Освоение элементарных естественнонаучных представлений также способствует развитию детской любознательности [8].

Как считает Т. А. Анахина, исследовательская деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-творческой активности, основанный на поисковой активности, направленной на понимание устройства вещей и связей между явлениями окружающего мира, а также их систематизацию. Поисковая активность характеризуется поведением, ориентированным на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии четкого прогноза результатов, но с постоянным учетом степени эффективности действий. Применение экспериментирования в ознакомлении детей с окружающим миром влияет на различные аспекты их развития и обучения. У детей возникает возможность взаимодействия с предметами, благодаря чему они осознают их качества и свойства, например, различия между мягким и твердым, горячим и холодным. Именно такая деятельность развивает любознательность и интерес к окружающей действительности. Кроме того, углубляются знания о природе — как живой, так и неживой, что в целом расширяет кругозор. Дети учатся размышлять, анализировать и делать выводы.

О. О. Гонина пишет, что уже в младшем дошкольном возрасте дети начинают исследовать окружающий мир. В этот период у них формируются первичные представления о нём; они овладевают речью и развивают умственные навыки. В это время проявляются познавательный интерес и отношение к окружающей действительности [2].

Наиболее эффективными методами и формами работы по ознакомлению с окружающим миром являются организация опытно-экспериментальной деятельности, проектная деятельность и познавательные дидактические игры различной направленности. При этом необходимо продуманное и тесное взаимодействие с родителями, что включает их активное участие в познавательном развитии детей. Для этого у педагогов имеется широкий набор форм взаимодействия с родителями, включая консультации, круглые столы, родительские лектории и другие мероприятия.

В дошкольном возрасте процесс познания у детей осуществляется преимущественно через чувственно-практическую деятельность, что обусловлено тем, что каждый ребенок является естественным экспериментатором, а природа выступает важным источником знаний о мире. Познавательный процесс основывается на непосредственном эмоциональном восприятии, наблюдении и взаимодействии с предметами, явлениями и действиями, окружающими ребенка.

Для формирования представлений об окружающем мире, помимо непосредственной образовательной деятельности (НОД), воспитатели могут применять разнообразные эффективные методики. К ним О. Н. Вавринюк относит:

- вовлечение детей в игровую деятельность (включая дидактические, подвижные, настольные, сюжетно-ролевые и другие игры с познавательным содержанием);
- организация проектной деятельности по определенной теме;
- проведение наблюдений в природе;
- организация экспериментирования [1].

Особое внимание, по мнению Л. В. Сенниковой, следует уделить экспериментированию как современному и эффективному направлению в познавательном развитии детей [7].

В современных дошкольных образовательных учреждениях наряду с традиционными методами обучения активно применяются инновационные педагогические технологии, способствующие развитию познавательной сферы детей.

Одной из наиболее эффективных из них является метод макетирования, который открывает новые горизонты для расширения познавательных возможностей дошкольников.

Эффективность и целесообразность технологии макетирования в воспитательно-образовательном процессе детского сада заключается в её способности предоставлять новые возможности для педагогической практики, которая ориентирована на поиск и внедрение инновационных методов, которые оптимизируют работу воспитателей в области познавательно-исследовательской деятельности с детьми.

М. Е. Дотдаева указывает, что игра с макетами представляет собой эффективное средство развития познавательной сферы дошкольников, которое обеспечивает множество возможностей для самостоятельной деятельности и адаптации игровых функций в зависимости от ситуации[5].

Существует несколько типов макетов (по Е. В. Чукавиной):

1. Макеты-модели — это уменьшенные целостные объекты, которые направляют воображение ребенка на события, происходящие внутри этих объектов.

2. Макеты-карты — плоскости с планом-схемой и объектами-маркерами, отображающие определенную территорию и способствующие разворачиванию сюжетных событий «снаружи» этих объектов.

3. Универсальные макеты — это знаки, которые «наводят» детей на возможные воображаемые ситуации, объединяя участников совместной игры и очерчивая границы игрового пространства.

Тематика макетов может быть разнообразной, однако их реализация одновременно решает несколько задач: макеты знакомят детей с условиями жизни, ситуациями или средами обитания человека, животных и других объектов; помогают закреплять и обобщать знания детей по различным темам; служат для моделирования конкретных ситуаций, развивая монологическую и связную речь у детей. Работа с макетами способствует формированию логического мышления, памяти, внимания, воображения и фантазии. Развитие общей и мелкой моторики рук — еще одна важная задача, которую решают макеты

4. Ландшафтные макеты-карты — плоскости с обозначениями рельефа и природной территории, дополненные маркерами пространства, такими как деревья или постройки .

По мнению М. Н. Клевцовой, макеты представляют собой формы организации образовательного пространства, способствующие развитию творческого познавательного мышления, поисковой деятельности и бескорыстной познавательной активности каждого ребенка. Они являются настоящим кладом для развития творчества как у самых маленьких (с 2-3 лет), так и у детей старшего возраста. Нужно, чтобы «прогулки» по улицам макетов не превращались в уроки с перегрузкой информации, а становились увлекательной игрой, которую дети ждут с нетерпением [2].

Процесс макетирования способствует развитию интегративных качеств личности: эмоциональной отзывчивости, любознательности, активности, умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Игровые макеты представляют огромный интерес для познавательной деятельности ребенка. Не менее важным является возможность дополнить макет, внести свой вклад в создание нового мира. Игровые макеты представляют огромный интерес для познавательной деятельности ребенка. Не менее важным является возможность дополнить макет, внести свой вклад в создание нового мира. Наиболее доступный способ предоставить ребенку такую возможность заключается в создании незаконченного мира и предложении ему дополнить его различными предметами и формами, позволяя ребенку опираться на уже готовые образы и формировать свои собственные более конкретные, детализированные и

индивидуальные представления. Макетирование способствует расширению познавательной сферы детей дошкольного возраста [6].

Представлениям об окружающем мире как психолого-педагогическая категория отводится значимая роль в развитии личности ребенка и его познавательной деятельности. Они формируются на основе опыта, восприятия и взаимодействия с окружающей средой и включают в себя знания о природе, обществе, культуре и других аспектах жизни. Представления об окружающем мире являются основой для дальнейшего обучения и развития ребенка, формируют его мировосприятие, помогают осваивать новое и адаптироваться к социальной среде.

В контексте организации познания окружающего мира в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо создать предметно-развивающую среду, направленную на обогащение возможностей познавательного развития воспитанников через такие виды деятельности, как экспериментирование, наблюдение и игровая деятельность, ориентированная на познание. Наиболее эффективными методами и формами работы по ознакомлению с окружающим миром являются организация опытно-экспериментальной деятельности, проектная деятельность и познавательные дидактические игры различной направленности. При этом необходимо продуманное и тесное взаимодействие с родителями через консультации, круглые столы, родительские лектории и другие мероприятия.

Технология макетирования является эффективным средством для развития умений и творческих способностей у детей дошкольного возраста, которое способствует развитию фантазии и воображения, учит дошкольников взаимодействовать друг с другом, работать в команде, а также развивает коммуникативные навыки. Макетирование позволяет воспитанникам наглядно представлять свои идеи, экспериментировать с формами и материалами, а также закреплять знания по различным темам через практическое взаимодействие, делая тем самым процесс обучения более увлекательным и запоминающимся. Макеты могут быть использованы для реализации различных образовательных задач — от изучения окружающего мира до формирования социальных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вавринюк, О. Н. Тенденции познавательного развития детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с родным краем / О. Н. Вавринюк. // Вопросы дошкольной педагогики. — 2023. — № 2 (8). — С. 13-16.
2. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для вузов / О. О. Гонина. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2023. — 460 с.
3. Дотдаева, М. Е. Комплект материалов для воспитателей по использованию макетирования в работе с детьми старшего дошкольного возраста / М. Е. Дотдаева. // Молодой ученый. — 2022. — № 21 (416). — С. 439-441. — URL: <https://moluch.ru/archive/416/92061/> (дата обращения: 01.02.2025).
4. Коломийченко, Л. В. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Л. В. Коломийченко. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2020. — 212 с.
5. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. / А. М. Новиков. — Москва: Издательский центр ИЭТ, 2016. — 268 с.
6. Родионова, Ю. М. Технология макетирования в ДОУ. Организованная образовательная деятельность «Масленица» в младшей группе / Ю. М. Родионова, О. А. Шевелева. // Вопросы дошкольной педагогики. — 2023. — № 5 (64).
7. Родионова, Ю. М. Технология макетирования в ДОУ. Организованная образовательная деятельность «Масленица» в младшей группе / Ю. М. Родионова, О. А. Шевелева. // Вопросы дошкольной педагогики. — 2023. — № 5 (64).
8. Степанов, А. В. Объемно-пространственная композиция: учеб. для вузов / А. В. Степанов. — Москва: Архитектура-С, 2012. — 256 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. №286. С изм. и доп. от: 18 июля 2022 г – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf(дата обращения: 03.02.2025).
10. Чукавина, Е. В. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Чукавина. – Москва: Сфера, 2021. – 102 с.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING IDEAS ABOUT THE WORLD AROUND PRESCHOOLERS THROUGH LAYOUT TECHNOLOGY

Annotation. This work is devoted to the technology of modeling as a means of forming ideas about the world around older preschoolers.

Keywords: environment, layout, layout

Voitenko Yu.A .

Scientific supervisor: Bayrachnaya E.A.senior lecturer
DonGU Federal State Budgetary Educational Institution
E-mail yulya.voytenko.01@mail.ru

УДК 37.064.2:159.9.316

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ворона Ю.Р.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГу»*

Аннотация. В статье рассматривается термин «адаптация». Характеризуются различные фазы и стадии «адаптации» личности. Кратко характеризуются возрастные особенности младших школьников. Изучаются педагогические условия адаптации детей младшего школьного возраста к образовательному процессу начальной школы. Поднимаются проблемы адаптации детей младшего школьного возраста к образовательному процессу начальной школы.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный процесс, младший школьник, начальная школа, образовательный процесс.

Вступление. Когда человек, подстраивает свой организм к новым условиям природы, то эта процедура называется, как адаптация. Это понятие относится к категории общенаучных, так как оно является общим для различных областей науки и практики, таких как биология, психология, социология, экономика и так далее. Это определение произошло от латинского слова «*adapto*» – приспособляю. Он впервые появился в физиологии, продолжительное время использовался в биологических науках. Однако с середины XIX века стал активно применяться и в педагогике.

Основная часть. Согласно Большой российской энциклопедии, «адаптация – это набор характеристик структуры и функций, которые позволяют организмам (индивидам, популяциям, видам) вести особый образ жизни в конкретных условиях окружающей среды [6].

Н.С. Сметанина утверждает, что «адаптация включает не только умение человека эффективно функционировать в определенной среде, но и его способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию» [2].

В общем понимании адаптация человека представляет собой процесс приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям, и рассматривается как способ взаимодействия между индивидуумом и обществом в целом. В более узком понимании она касается отношений личности с небольшой группой людей.

Суть адаптации состоит в том, что человек или организм настраивается на условия окружающей среды для того, чтобы выжить и воспроизводиться. Это происходит благодаря изменениям в генах, структуре белков, метаболизме и других процессах организма.

Цель адаптации: сохранение и поддержание гомеостаза (внутреннего равновесия) организма, а также обеспечение его выживания и благополучия.

Задачи адаптации:

1. Приведение отношений в продуктивное состояние.
2. Удовлетворение основных социальных потребностей.
3. Ощущение уверенности в себе и возможность свободно демонстрировать свои творческие и другие таланты.
4. Оценка уровня адаптации индивида.
5. Определение барьеров, мешающих адаптации.
6. Разработка стратегии для преодоления барьеров адаптации.
7. Обеспечение доступа к ресурсам, необходимым для успешной адаптации.

Объект адаптации: человеческая деятельность.

К субъектам адаптации относятся:

- 1) Институты державы.
- 2) Образовательные учреждения.
- 3) Частные предприятия.

Уровни адаптации человека представлены в научной статье с помощью рисунка 1.

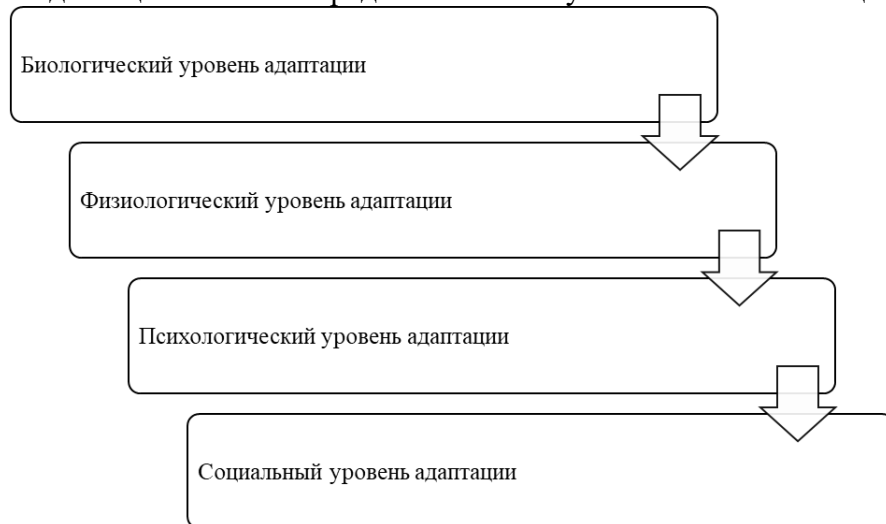


Рисунок 1 – Уровни адаптации человека [1]

Характеристика уровней адаптации человека представлена с помощью таблицы 1.

Таблица 1 – Характеристика уровней адаптации человека

Наименование уровней	Характеристика уровней
Биологический уровень адаптации	Способность организма приспосабливаться к различным условиям окружающей среды, таким как температура, влажность, давление, радиация и так далее.
Физиологический уровень адаптации	Способность организма к изменению своих физиологических функций в ответ на изменения окружающей среды. Это может включать изменение частоты сердечных сокращений, уровня сахара в крови, уровня гормонов и так далее
Психологический уровень адаптации	Способность человека приспосабливаться к изменениям в окружающей среде и к новым условиям жизни. Он включает в себя такие факторы, как эмоциональная устойчивость, коммуникативные навыки, способность к адаптации и так далее.
Социальный уровень адаптации	Процесс приспособления человека к социальной среде, включая его взаимодействие с другими людьми, социальными институтами и обществом в целом. Это может включать в себя умение общаться, устанавливать социальные связи, адаптироваться к различным культурным и социальным нормам, а также способность к адаптации к изменениям в обществе.

Адаптация занимает важное место в младшем школьном возрасте. Под ним понимается период жизни от 6-7 до 10-11 лет, который отвечает периоду обучения в 1-4 классах. Также это один из главных периодов психического и физического развития

детей, в том числе развития у них разнообразных двигательных навыков, тонких координаций движений.

Л.А. Тухужева отмечает, что «в младшем школьном возрасте происходит развитие нервной системы, активно формируются функции больших полушарий головного мозга, а также усиливаются аналитические и синтетические способности коры» [3]. В младшем школьном возрасте вес мозга почти соответствует весу мозга взрослого человека и в среднем увеличивается до 1400 граммов. Стремительно развивается психика ребенка. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения. Растет точность работы органов чувств.

Познавательная деятельность младшего школьника главным образом проходит во время обучения. Большую роль играет и расширение сферы общения. Быстротекущее становление, большое количество новоиспеченных качеств, которые нужно сформировать или развивать у школьников, ставят педагогов на строгую целенаправленность в учебно-воспитательной деятельности. В процессе развития у ребенка наблюдается несоответствие между физическим и нервно-психическим развитием, что приводит к временному ослаблению нервной системы. Это вызывает увеличение утомляемости, беспокойства и потребности в движении.

Р.М. Эхаева, К.Х. Тухиева отмечают, что «адаптация к учебному процессу в школе представляет собой двусторонний процесс, так как она включает в себя привыкание младших школьников к новой окружающей среде и обществу, в котором они теперь находятся. Если одна из сторон этого процесса не развивается должным образом, адаптация может оказаться сложной, затяжной или даже привести к чувству отчуждения первоклассника от еще незнакомого ему школьного сообщества» [5].

Важно отметить, что к концу первой ступени школы восприятие ребенка младшего школьного возраста усложняется и углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, становится организованным.

Внимание детей младшего школьного возраста недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Они могут концентрировать внимание на неинтересных действиях, однако у данных детей все еще имеется непроизвольное внимание. Оттого полный учебный процесс в начальной школе строится на воспитании культуры внимания.

Р.В. Шарифуллина считает следующее: «правильная самооценка ребенка в отношении своего положения в школе, возникновение новой формы ответственности, эффективные методы семейного воспитания, отсутствие конфликтов и высокий статус среди сверстников способствуют быстрому привыканию детей к учебному процессу. В то же время, общая неготовность ребенка к обучению, неспособность налаживать сотрудничество со взрослыми, низкий уровень образования родителей и сложные условия в семье затрудняют процесс школьной адаптации» [4].

Значимое место в познавательной деятельности ребенка младшего школьного возраста занимает память. Естественные возможности школьника первой ступени весьма большие, ибо его мозг имеет пластичность. Что касается воображения, то оно в младшем школьном возрасте опирается на конкретные предметы.

Одним из важных аспектов адаптации является взаимодействие с родителями, которые имеют значительное влияние на развитие умений и навыков детей в образовательной и социальной сферах. Учитель должен поддерживать сотрудничество с семьей, предоставляя необходимую информацию и помощь в организации учебного процесса в домашних условиях.

Педагогические условия адаптации младших школьников к учебе:

1) Разработка благоприятной образовательно-воспитательной среды для адаптации школьников начальной школы.

- 2) Обеспечение эмоционального комфорта и чувства защищённости у учащихся.
- 3) Мотивация детей младшего школьного возраста к учебному процессу через активное участие в классных дискуссиях и мероприятиях.
- 4) Обучение и моделирование социального поведения через активное слушание, эффективное общение и разрешение конфликтов.
- 5) Предоставление возможностей для взаимодействия со сверстниками через совместные проекты и групповые занятия.

Адаптация детей начального школьного возраста к учебному процессу в начальной школе является сложным и многогранным явлением, охватывающим физиологические, психологические и социальные аспекты. В этот период дети сталкиваются с новыми требованиями, изменениями в привычном распорядке дня и необходимостью налаживания отношений с учителями и одноклассниками, что может вызывать у них стресс и беспокойство.

Одной из основных проблем адаптации является изменение характера деятельности. В детском саду основное время посвящается игре, тогда как в школе ребенку необходимо долго сосредотачиваться, выполнять учебные задания и следовать расписанию. Это требует от него развитых навыков саморегуляции, усидчивости и внимания, что не всегда соответствует его возрастным возможностям.

Кроме того, значительным препятствием для многих первоклассников становится высокая учебная нагрузка. Переход от свободной игровой деятельности к структурированному образовательному процессу может вызывать переутомление, эмоциональное напряжение и даже снижение мотивации к обучению. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, чтобы помочь ему адаптироваться к новым условиям без излишнего давления.

Социальный аспект адаптации также имеет большое значение. Дети сталкиваются с необходимостью взаимодействовать с учителями и одноклассниками, устанавливать новые формы общения и осваивать нормы поведения в школе. При недостаточной социализации могут возникнуть трудности в коммуникации, что негативно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка и его успехах в учебе.

Для благополучной адаптации детей младшего школьного возраста необходимо разрабатывать специальные образовательные программы и методики, которые будут соответствовать их возрастным особенностям и уровню развития. Педагог должен учитывать индивидуальные потребности и способности каждого ребенка, помогая им раскрыть свой потенциал и достичь успехов в учебе.

Выводы. Итак, адаптация к школе – это процесс физической и психологической адаптации ребенка к новым социальным условиям в образовательном учреждении, а также переход к обычному школьному обучению. продолжительность этого периода варьируется в зависимости от различных факторов и в среднем составляет до полугода.

Педагогические условия адаптации детей младшего школьного возраста к образовательному процессу начальной школы включают в себя создание благоприятной образовательной среды, разработку адаптированных образовательных программ, работу с родителями и индивидуальный подход к каждому ребенку. Важно помнить, что успешная адаптация ребенка в начальной школе зависит от комплексного подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айгумова, З.И. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / З.И. Айгумова. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 424 с.
2. Сметанина, Н.С. Сущность и содержание понятия адаптации / Н.С. Сметанина // Инновационная парадигма развития современной науки: сборник статей Международной научно-практической

конференции. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2021. – С. 27-34.

3. Тухужева, Л.А. Психологические особенности младшего школьника / Л.А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 8 (133). – С. 53-55.

4. Шарифуллина, Р.В. Факторы, влияющие на адаптацию первоклассников к школе / Р.В. Шарифуллина // Молодой ученый. – 2023. – № 23 (470). – С. 576-578.

5. Эхаева, Р.М., Тухиева, К.Х. Научно-теоретические основы изучения особенностей адаптации младших школьников к учебной деятельности / Р.М. Эхаева, К.Х. Тухиева // МНКО. – 2021. – № 5 (90). – С. 150-153.

6. Адаптация: «Большая российская энциклопедия». – Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/biology/text/1799975/> (дата обращения: 20.01.2025).

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

Annotation. The scientific article examines the term "adaptation". Various phases and stages of personality "adaptation" are characterized. The age characteristics of younger schoolchildren are briefly described. The pedagogical conditions of adaptation of primary school children to the educational process of primary school are studied. The problems of adaptation of primary school children to the educational process of primary school are being raised.

Keywords: adaptation, adaptation process, education, primary school student, primary school, educational process.

Vorona Y.R.

Scientific supervisor: E.Y. Chumakova, senior lecturer

State University

E-mail: j.vorona04@gmail.com

УКД 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МНЕМОТЕХНИКИ

Гальцова В.В.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Описаны этапы коррекционной работы по развитию данных навыков и примеры дидактических игр с применением мнемотехники.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словоизменение, грамматический строй речи, дети дошкольного возраста, мнемотехника.

В силу особенностей нарушения речи детей при общем недоразвитии речи III уровня, формирование умений словоизменения приобретает большую важность и становится сложной задачей, являющейся основной целью коррекционного процесса. Однако достижение этой цели является непростой задачей, требующей продолжительной и напряженной работы со стороны учителя-логопеда, педагогов, родителей и самого ребенка.

Словоизменение – это образование форм одного слова (словоформ), то есть такие регулярные видоизменения слова, которые различаются морфологическими значениями, но не затрагивают его лексические значения и принадлежность к определенной части речи. Например, для русских существительных словоизменение состоит в изменении по падежам и по числам: «рак — рака — раку» и т. д., «раки — раков — ракам» и т. д.

При общем недоразвитии речи III уровня (далее — ОНР) у детей наблюдаются многочисленные ошибки в словоизменении: путаются падежные окончания существительных мужского и женского рода; существительные среднего рода в и.п. заменяются существительными женского рода; допускаются ошибки в беспредложном и предложном управлении; возникают трудности с образованием множественного числа существительных от слов в единственном числе и наоборот [5].

Для развития навыков словоизменения у детей дошкольного возраста используются различные методы и технологии: игровые методы, метод наглядности, метод практических заданий, метод проблемного обучения, метод проектов, информационно-коммуникационные технологии [2].

В работах Л.С. Волковой, Р.Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др. подчеркивается, что использование зрительной символики играет важную роль в системе логопедической работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи. Зрительная символика – это использование различных графических, визуальных или дидактических материалов, таких как карточки с изображениями, рисунки, схемы и т.д. Это позволяет логопеду создать удобную и интересную обучающую среду, способствующую развитию речи у детей [1, 3, 5].

Кроме того, использование зрительной символики позволяет сделать процесс обучения более интерактивным и увлекательным для детей. Карточки со словами или изображениями могут использоваться в игровой форме, что помогает облегчить обучение и мотивировать детей принимать активное участие. Применение зрительных материалов также позволяет адаптировать обучение к индивидуальным потребностям каждого ребенка и обеспечить более эффективное освоение материала.

Рассмотрим более подробно мнемотехнику как один из методов развития связной речи, который относится к наглядным методам.

Мнемотехника – это метод запоминания информации, который основан на создании ассоциативных связей между запоминаемой информацией и образами или символами.

Мнемотехника может быть эффективным инструментом при формировании навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, так как она помогает детям лучше запоминать и воспроизводить грамматические формы слов. Один из методов мнемотехники, который может быть использован для формирования навыков словоизменения, – это составление мнемодорожек.

Мнемодорожки – ряд картинок (3-5), по которым можно составить небольшой рассказ в 2-4 предложения [4].

Формирование морфологической структуры языка у детей с ОНР III уровня происходит в рамках общего речевого развития. Формы и методы педагогического воздействия принимают во внимание поэтапный характер этого развития. На начальном этапе осуществляется нормирование словоизменения в диалогической речи (на уровне словосочетаний и предложений), а затем — закрепление словоизменения в связной речи. Поскольку развитие различных аспектов морфологической структуры языка происходит асинхронно, план логопедической работы включает три этапа коррекционной работы, соответствующих закономерностям нормального онтогенеза морфологической системы.

1. Этап – *Развитие понимания грамматических форм слов. Задачи:*

- дифференциация единственного и множественного числа имен существительных в именительном падеже;
- осознание и различение имен существительных мужского, женского и среднего рода;
- понимание беспредложных конструкций с именами существительных в единственном числе;
- осознание значений предлогов;
- понимание предложно-падежных конструкций с именами существительных как в единственном, так и множественном числе [2].

Примеры дидактических игр и заданий, применяемых на первом этапе коррекционной работы:

Задание 1.1. (Родительный падеж, ед.ч. и мн.ч.): Цель: дифференциация имен существительных в родительном падеже в единственном и множественном числе.

Ход выполнения: Из картинок с изображениями зимней одежды детям предлагается показать ту, о которой говорит логопед.

Инструкция: - Я вам расскажу историю о двух мальчиках Толе и Мише. Толя

— старший брат Миши, он быстро собрался на прогулку (предъявляется картинка).

А Миша никак не может собраться, он разбросал свою одежду, не может найти ее. Чего нет у Миши: шарфа, шубы, шапки, валенок, носков, варежек.

Дидактический материал: Мнемосхема – мальчик и элементы одежды (рис. 1).

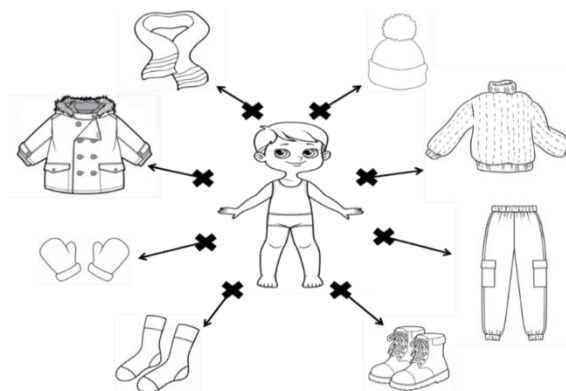


Рис. 1. «Чего нет у Миши?» дидактический материал к Заданию 1.1.

Задание 1.2. (Дательный падеж, мн.ч.): Цель - развитие понимания дательного падежа во множественном числе. Логопед предлагает «накормить» животных, а дети должны показать картинки с животными, о которых говорится в предложении.

Инструкция: Давайте накормим животных. Сена дадим коровам. Овса дадим лошадям. Травы дадим кроликам. Молока дадим кошкам. Орехов дадим белкам. Желудей дадим кабанам.

Дидактический материал: Мнемоквадраты с животными и едой для них (рис. 2).

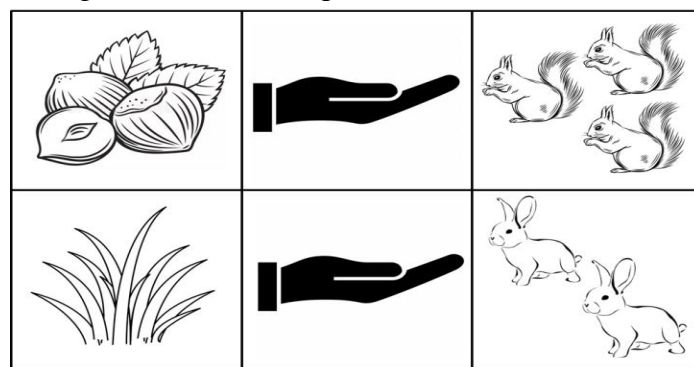


Рис. 2. «Накорми животных» дидактический материал к Заданию 1.2.

2. Этап – Формирование продуктивных и простых по семантике форм

После завершения первого этапа коррекционно-логопедической работы необходимо незамедлительно приступить ко второму, основному этапу коррекции. Его цель – развить у ребёнка, страдающего общим недоразвитием речи, способность использовать в своей экспрессивной речи наиболее продуктивные и семантически простые грамматические формы существительных.

Работа по усвоению грамматических форм существительных в экспрессивной речи проводилась в двух направлениях:

1. Дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа.
2. Отработка беспредложных конструкций единственного числа [2].

Примеры дидактических игр и заданий, применяемых на втором этапе коррекционной работы:

Задание 2.1. Цель: Практическое освоение формы дательного падежа имён существительных.

Ход выполнения: Логопед предлагает детям ответить на вопросы, используя опорные картинки. Дети должны составить правильные словосочетания.

Инструкция:

1. Посмотри на картинки и скажи, кому нужны эти вещи?

2. Слушай внимательно и отвечай на вопрос правильно: Кому что нужно? Кому нужна трава? Например, трава — корове.

Лингвистический материал:

Очки — бабушке. Фартук — повару. Молоток — плотнику. Подкова — коню. Гриб — ежу. Колочки — ежу. Зерно — петуху. Удочка — рыбаку. Молоко — котёнку. Морковь — зайцу и т. д.

Дидактический материал: предметные картинки (рис. 3).

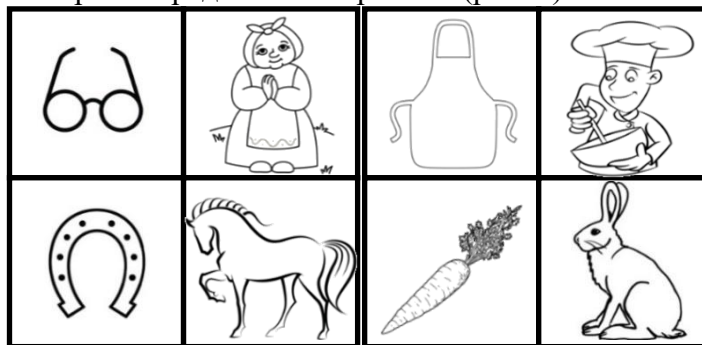


Рис. 3. «Кому что нужно?» дидактический материал к Заданию 2.1.

Задание 2.2. Цель: упражнять детей в составлении четырёхсловного предложения с включением формы творительного падежа имени существительного в единственном числе.

Ход выполнения: Логопед объясняет детям, что сейчас им нужно будет составлять предложения из четырёх слов по определённой схеме. Затем чётко и внятно задаёт вопросы.

Инструкция: Ответьте на вопросы.

Лингвистический материал: Чем Вова ест котлеты? Чем Таня ест суп? Чем мама наливает суп? Чем Коля ловит рыбу? Чем папа пилит дрова? Чем бабушка гладит бельё? Чем Маша рисует картину? Чем папа стругает доску? Чем медсестра забинтовывает рану? Чем Катя клеит бумагу? Чем Женя пишет письмо? Чем мама мажет руки? И так далее.

Дидактический материал: предметные картинки, мнемосхемы (рис. 4).

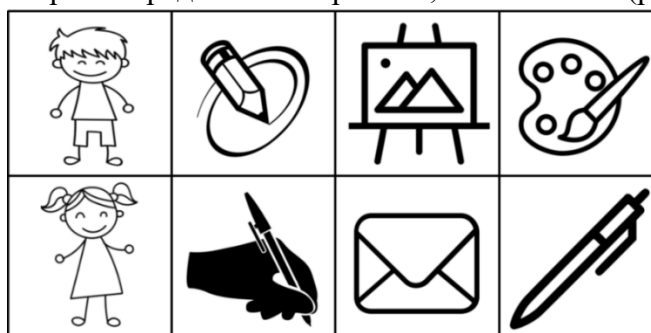


Рис. 4. «Составь предложение» дидактический материал к Заданию 2.2.

3. Этап – Формирование сложных и менее продуктивных форм словоизменения.

При работе с именами существительными необходимо было уделить внимание следующим аспектам:

- употребление предложно-падежных конструкций в единственном числе в экспрессивной речи;
- закрепление беспредложных форм мн. числа в экспрессивной речи [2].

Примеры дидактических игр и заданий, применяемых на втором этапе коррекционной работы:

Задание 3.1. Цель: научить детей правильно использовать предлоги «в» и «на» с именами существительными в единственном числе в винительном падеже.

Ход выполнения: логопед задаёт вопросы и предлагает детям ответить, используя картинки.

Инструкция:

— Посмотрите на картинку и ответьте на вопрос. Например, ребёнок входит куда?

Ребёнок входит в дом.

Лингвистический материал:

1. Женщина смотрит (куда?) в окно. Собака залезла (куда?) в будку. Девочка смотрит (куда?) в зеркало. Ребята вошли (куда?) в воду.

2. Рыбак вытаскивает лодку (куда?) на берег. Мальчик влезает (куда?) на дерево. Кошка залезла (куда?) на дерево. Девочка положила книгу (куда?) на стол.

3. Бабушка села (куда?) в кресло, на скамейку. Птица влетела (куда?) в комнату и села (куда?) на форточку. Девочка вбежала (куда?) в дом, села (куда?) на стул.

Дидактический материал: Предметные и сюжетные картинки, изображающие различные ситуации, в которых используются предлоги «в» и «на», мнемодорожки (рис. 5).

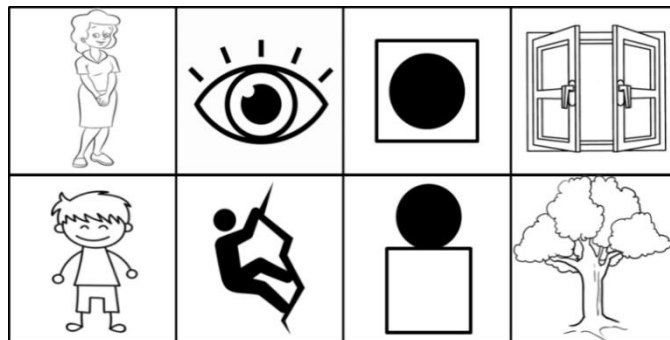


Рис. 5. «Употребление предлогов» дидактический материал к Заданию 3.1.

Задание 4.2. Цель: Практическое использование форм родительного падежа существительных множественного числа.

Ход выполнения: Логопед предлагает детям отправиться в большой магазин — супермаркет и посмотреть, что там продаётся. Дети должны отвечать на вопросы логопеда.

Инструкция:

Сегодня мы пойдём в большой магазин — супермаркет — и посмотрим, что там продаётся. Что продаётся в мебельном отделе? Здесь продаётся много столов. А что ещё здесь продаётся?

Лингвистический материал:

1. Столов, шкафов, комодов, диванов, кресел, стеллажей, кроватей, мебель.

2. Шарфов, штанов, сарафанов, платьев, блузок, рубашек, юбок, носков, чулок, маек, одежда.

3. Стаканов, бокалов, половников, кастрюль, тарелок, чашек, ложек, вилок, ножей, посуды.

Дидактический материал: Предметные картинки, игрушки, мнемокарточки.

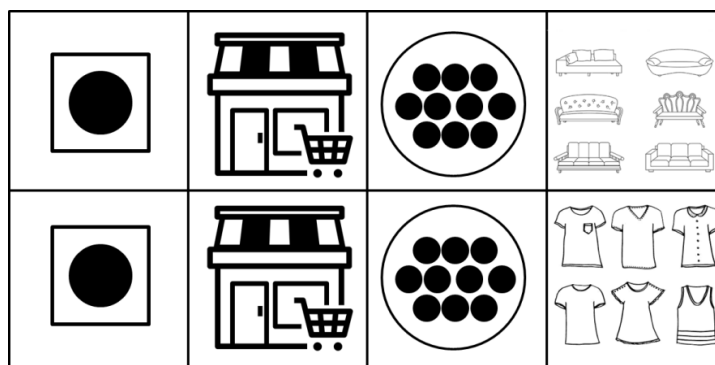


Рис. 6. «Что в магазине?» дидактический материал к Заданию 3.2.

Задания, игры и игровые упражнения по словоизменению, направленные на формирование грамматического строя речи, устранение имеющихся аграмматизмов, предусматривают дальнейшее накопление и уточнение пассивного и активного словаря, расширение знаний различных форм слов и оборотов разговорной речи, активизацию и совершенствование имеющихся у детей речевых навыков, что является предупреждением возникновения дисграфии в младшем школьном возрасте.

Благодаря использованию данных игр (на занятиях и в индивидуальной работе с детьми) на основе приемов мнемотехники, у детей наблюдается развитие навыков словоизменения (существительных в роде, числе и падеже, родительного падежа имен существительных в единственном числе; единственного и множественного числа существительных), а так же составление описательного рассказа при помощи мнемотаблиц.

Таким образом, заключим, что в речи детей с ОНР III уровня часто встречаются ошибки в словоизменении и использовании форм имен существительных. Они испытывают затруднения в согласовании слов в предложении, употреблении существительных в единственном и множественном числе, а также в понимании и использовании грамматических категорий. Для уменьшения этих ошибок и преодоления трудностей рекомендуется проводить коррекционные мероприятия, включая использование мнемотехнологий. Использование мнемотехник в логопедической работе повышает эффективность работы по формированию процесса словоизменения, так как объем зрительной памяти дошкольников с ОНР практически не отличается от нормы. Мнемотехника облегчает процесс запоминания и воспроизведения информации и позволяет сделать процесс формирования словоизменения простым, интересным и творческим. Мнемотехника помогает развить такие психические процессы, как память, внимание, мышление и воображение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. выпш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009 – 680 с.
2. Габдушева, Е.Н. Пациальная программа по формированию операций словоизменения существительных и глаголов детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи «В мире слов» / Е.Н. Габдушева. – Новокуйбышевск, 2018. – 91 с.
3. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, И.В.Серебрякова – СПб, 2001 – 160 с.
4. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учеб но-методическое пособие. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009 - 64 с.
5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Айрис-пресс, 2008 224 с.

**FORMATION OF NOUN INFLECTION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH LEVEL III OCD
USING MNEMONICS**

Abstract: This paper examines the problem of developing inflection skills in preschoolers with general speech underdevelopment. The stages of correctional work on the development of these skills and examples of didactic games using mnemonics are described.

Keywords: general speech underdevelopment, inflection, grammatical structure of speech, preschool children, mnemonics.

Galtsova V.V.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S. senior lecturer

DonGU Federal State Budgetary Educational Institution

E-mail: www.violettagalts@yandex.ru t.ruchitsadonnu@mail.ru

УДК 159.955

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Гончаренко В.А.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В научной статье изучаются особенности формирования логического мышления в младшем школьном возрасте. Дается краткая психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста. Определяется понятие и сущность логического мышления. Устанавливаются в статье методы и формы формирования логического мышления у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: школа, школьник, младший школьный возраст, начальная школа, логическое мышление.

Младший школьный возраст – уникальный этап жизни, когда ребенок впервые начинает участвовать в учебной деятельности, которая имеет социальное значение и оценивается обществом.

В возрасте семи лет ребенок сталкивается с первыми серьезными изменениями в своей жизни. Переход из детского сада в школу приводит к значительным изменениям в его поведении, общении и отношениях с другими людьми. Начинаются новые обязанности, а также меняется взаимодействие младшего школьника с окружающими.

Л.С. Выготский утверждает, что «главной деятельностью детей младшего школьного возраста становится учение, вследствие которого появляются психические новообразования, оно характеризуется собственной результативностью, обязательностью и произвольностью» [2, с. 73].

У детей младшего школьного возраста происходят изменения в физиологическом плане: скорость роста замедляется, а вес значительно увеличивается по сравнению с предыдущим возрастом. Кроме того, происходит активное развитие мышечной системы. Развитие мелких мышц кисти позволяет выполнять точные движения, что способствует усвоению навыка быстрого письма. Их сила существенно увеличивается. Организм и тело растет.

Дети младшего школьного возраста обладают следующими навыками, которые представлены на рисунке 1.

Прямо и твердо ходить, бегать, прыгать

Точно ловить и кидать мяч

На протяжении некоторого времени носить не очень легкие вещи, большие предметы

Застегивать пуговицы, завязывать шнурки

Поводить прямые, не дрожащие линии

Уверенно пользоваться ножницами

Складывать пазлы без взрослых

Обводить рисунки по пунктиру

Дорисовывать симметричные половины несложных рисунков

Рисунок 1 – Навыки детей младшего школьного возраста [2, с. 86]

Ю.А. Юзбашева отмечает, что «в начальной школе учебная деятельность способствует развитию таких психических процессов, как ощущение и восприятие, дети в этом возрасте характеризуются яркостью и новизной восприятия, а также любознательностью, активностью и импульсивностью [6, с. 521].

В период с первых дней в школе и до 10 лет наблюдается интенсивное развитие различных психических функций, включая высшие, которые связаны с когнитивной деятельностью и нравственными чувствами.

В основном, младшие школьники учатся во время занятий, что способствует их познавательной деятельности. Важную роль также играет расширение круга общения. Быстрое развитие и множество новых навыков, которые необходимо развивать у учеников, заставляют педагогов уделять особое внимание учебно-воспитательному процессу.

Дети обладают нестабильным восприятием. В то же время оно острое и свежее. Они могут путать некоторые символы и буквы, но с интересом и любопытством воспринимают мир вокруг себя, который каждый день открывает для них что-то новое. Важно отметить, что к концу начальной школы восприятие детей становится более сложным и глубоким, они начинают анализировать и различать информацию, их восприятие становится более организованным.

Важное место в развитии личности младшего школьника занимает логическое мышление. Прежде, чем перейти к изучению данного процесса, нужно определить само понятие «логика» и «мышление». Для этого обратимся к такому источнику, как «Большая российская энциклопедия» (далее – «БРЭ»).

Согласно «БРЭ», «логика представляет собой как науку, так и искусство ведения беседы и размышления, это нормативная дисциплина, изучающая правила, структуры и методы интеллектуальной познавательной деятельности [7].

Согласно «БРЭ», «мышление – в широком смысле слова синоним познания, особенно его высших форм, относительно независимых от непосредственного чувственного восприятия; в узком смысле слова под мышлением понимают процессы решения задач, выражающиеся в переходе от условий, задающих проблемную ситуацию, к получению желаемого результата» [8].

Логическое мышление, понимается, как мыслительный процесс, где человек применяет логические конструкции и понятия, обладающий свойствами доказательности и рассудительности и направленный на получение из имеющихся предпосылок обоснованного вывода.

Виды логического мышления изображены в работе посредством рисунка 2.



Рисунок 2 – Классификация логического мышления [5, с. 155]

Характеристика видов логического мышления представлена посредством таблицы 1.

Таблица 1 – Виды логического мышления

Наименование видов	Характеристика видов
Образно-логическое мышление	Форма мышления, при которой используются образы и визуализация для решения проблем и задач. Пример: создание художественных произведений, где художниками применяется оно для передачи эмоций, настроения и идей через изображения и цвета.
Абстрактно-логическое мышление	Форма мышления, при которой используются логические операции, понятия и анализ для решения проблем и задач. Пример: математические уравнения, где числа и знаки операций не имеют прямого физического воплощения, но благодаря абстрактному мышлению их можно применять к реальным жизненным ситуациям.
Словесно-логическое мышление	Форма мышления, при которой используются слова, речь и аргументация для решения проблем и задач. Пример: ответ ученика в школе у доски на уроке, где он пользуется различными логическими понятиями и сводит их между собой, чтобы решить задачу.

Н.С. Клемешова, О.Т. Иванникова отмечают, что «логическое мышление должно развиваться на всех уроках в комплексе, регулярно, а не от случая к случаю, мышление, отражая предметы и явления действительности, является высшей ступенью человеческого познания, при этом, имея своим единственным источником ощущения, оно раздвигает границы непосредственного отражения, что дает возможность получать знание о таких свойствах и явлениях, которые не могут быть непосредственно восприняты человеком» [4, с. 56].

Одной из основных особенностей формирования логического мышления в младшем школьном возрасте является развитие понятийного мышления. Дети начинают осознавать и понимать различные понятия и уметь применять их в разных контекстах. Они учатся анализировать информацию и делать выводы на основе знаний, которые у них есть.

Одним из важных элементов развития логического мышления является умение решать проблемы. Дети учатся искать решения для задач, применять логику и анализировать различные варианты, чтобы прийти к правильному ответу. Со временем они осваивают логические шаги и стратегии, необходимые для решения сложных задач.

Важной частью развития логического мышления у детей в младшем школьном возрасте является развитие критического мышления. Дети учатся анализировать информацию, принимая во внимание различные аспекты, и формулировать выводы на

основе фактов и аргументов. Они также осваивают навыки оценки и сопоставления разных мнений, что позволяет им делать обоснованные заключения.

Развитие логического мышления у младших школьников является важной составляющей образовательного процесса. В начальной школе дети начинают владеть основными навыками логических действий, таких как сравнение, обобщение, классификация, анализ и другие.

Приемы и методы развития логического мышления у учащихся в начальной школе изображены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Приемы и методы развития логического мышления у учащихся в начальной школе [5, с. 113]

Л.Н. Гладкова, О.Д. Шишкина, А.С. Толкачева отмечают, что «к моменту перехода ребенка в начальную школу, психическое развитие ребенка достигает высокого уровня, ребенок по достижению 6-7 лет уже может многое, так как все психические процессы уже прошли длинный путь развития, но доминирующей функцией младшего школьника становится – мышление» [3, с. 80].

Однако развитие логического мышления у учащихся в начальной школе может столкнуться со следующими проблемами:

- 1) Недостаточное количество времени, отведенного на изучение логики и развитие логического мышления;
- 2) Нет инструмента специального назначения, чтобы обучить логике на первых ступенях в школе;
- 3) Недостаточная квалификация учителей по вопросам развития логического мышления у учащихся.

Таким образом, формирование логического мышления в младшем школьном возрасте играет важную роль в развитии умственных способностей и успешном обучении детей.

Оттого важно создавать условия для развития логического мышления у детей, предоставляя им возможности для решения разнообразных задач, обсуждения и анализа информации, а также поощрять их критическое мышление и самостоятельность в принятии решений.

Переход в школу является переломным этапом развития мышления ребенка. Происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому (понятийному).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарева, П.Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников / П.Г. Бондарева // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – № 3. – С. 108-117.
2. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 281 с.
3. Гладкова, Л.Н., Шишкина, О.Д., Толкачева, А.С. Развитие логического мышления младших школьников с помощью онлайн-сервисов / Л.Н. Гладкова, О.Д. Шишкина, А.С. Толкачева // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 12 (78). – С. 78-87.
4. Клемешова Н.С. Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста (из опыта работы) / Н.С. Клемешова, О.Т. Иванникова // Молодой ученый. – 2019. – № 34 (272). – С. 55–58.
5. Хоменко, И.В. Логика. Теория и практика аргументации. Учебник и практикум / И.В. Хоменко. – М.: Юрайт, 2021. – 328 с.
6. Юзбашева, Ю.А. Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста / Ю.А. Юзбашева // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 520-522.
7. Логика: «БРЭ». – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/logika-9c9cca/> (дата обращения: 13.01.2025).
8. Мышление: «БРЭ». – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/myshlenie-b63b4d/> (дата обращения: 13.01.2025).

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. The scientific article examines the features of the formation of logical thinking in primary school age. A brief psychological and pedagogical description of primary school age is given. The concept and essence of logical thinking is defined. The article establishes methods and forms of logical thinking formation in primary school age children.

Keywords: school, schoolboy, primary school age, elementary school, logical thinking.

Goncharenko V.A.

Scientific supervisor: Chumakova E.Y., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: leragoncareenko90@gmail.com

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гороишук Д.А.

*Научный руководитель: Бабенко Н.А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: В статье рассматривается применение интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку младших школьников. Обосновывается эффективность использования данных технологий для повышения мотивации, развития коммуникативных навыков и формирования положительного отношения к изучению языка. Приводятся примеры конкретных интерактивных методов и инструментов, адаптированных для данной возрастной категории.

Ключевые слова: интерактивные технологии, иностранный язык, младшие школьники, обучение.

Актуальность применения интерактивных технологий в обучении иностранному языку младших школьников обусловлена комплексом факторов, определяющих её значимость в современной образовательной парадигме. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ориентированы на развитие не только предметных знаний, но и ключевых компетенций учащихся, таких как коммуникативные навыки, умение работать в команде, критическое мышление, что требует использования современных методов и технологий обучения.

В младшем школьном возрасте, когда дети особенно восприимчивы к новым знаниям, раннее погружение в иноязычную среду способствует формированию эффективной коммуникативной компетенции, позволяя им с лёгкостью овладевать произношением и активно использовать иностранный язык в общении. Это также играет важную роль в формировании толерантности и культурной осведомленности, знакомя детей с традициями и ценностями других народов. Несмотря на то, что современная методика преподавания иностранных языков всё больше ориентируется на коммуникативную компетенцию, где разговорная речь занимает центральное место, традиционные методы преподавания часто не обеспечивают достаточного уровня практики и мотивации у младших школьников.

Изучению интерактивных технологий в обучении иностранному языку в младшей школе уделяли внимание такие авторы как: С. А. Белоглазова, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Е. С. Полат, М. В. Кларин, Л. С. Выготский, Е. И. Пассов, А. В. Хуторской, О. И. Воробьёва, Г. В. Сорокина, Е. Н. Соловова, А. А. Вербицкий, С. Н. Кулькова, И. Н. Береснева, О. Г. Тихонова, С. Ю. Николаева.

Обратим внимание на определение понятия «интерактивные технологии». По определению кандидата педагогических наук, Э. А. Гафятиллиной, это комплекс методов и средств обучения, обеспечивающих постоянную обратную связь между обучающимся и средой обучения (преподавателем, другими обучающимися, цифровыми ресурсами). Эта обратная связь является инструментом управления учебным процессом, позволяющим обучающемуся корректировать свои действия и эффективно достигать поставленных целей [2].

По мнению кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» М. Г. Савельевой, интерактивные технологии – это педагогические подходы и технологические средства, которые максимизируют активность обучающегося в процессе усвоения знаний и формирования навыков. Обучающийся становится

активным участником процесса, самостоятельно выбирая стратегии обучения, решая проблемные ситуации и принимая участие в совместной деятельности.

Профессор Л. А. Петросян писала: «Интерактивные технологии – это применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании для создания динамичных, увлекательных и эффективных учебных сред, обеспечивающих активное взаимодействие обучающихся и преподавателя, поддержку обратной связи и достижение высоких образовательных результатов» [5].

Таким образом, интерактивные технологии – это методы и средства обучения, основанные на активном взаимодействии обучающихся между собой и с преподавателем, с использованием ИКТ для достижения дидактических целей.

Изучение психолого-педагогической и научно-методической литературы показало, что в работах многих авторов можно встретить классификацию интерактивных технологий. Так, М. Г. Савельева предложила классификацию образовательных технологий в соответствии со степенью активности обучающегося в учебной деятельности. Автор разделила интерактивные технологии на проблемно-поисковые и игровые. Среди проблемно-поисковых исследователь выделила практические занятия, консультации, семинары, лабораторные работы и др. Среди игровых автор обратила внимание на: игры, дискуссии, тренинги и др. [8].

Исследователь А. В. Шинкоренко по форме взаимодействия выделяет фронтальные, групповые, парные и индивидуальные занятия. По целям обучения автор особо выделяет мотивационные, обучающие, контролирующие, развивающие. Рассмотрим их более подробно. Так, **мотивационные** направлены на повышение интереса к предмету, вовлечение в процесс обучения (например, игровые технологии, квесты). **Обучающие** способствуют усвоению новых знаний и навыков. **Контролирующие** используются для оценки уровня усвоения материала (например, онлайн-тесты, викторины). **Развивающие** способствуют развитию критического мышления, коммуникативных навыков, креативности (например, дебаты, дискуссии, проекты) [10].

Профессор Д. В. Меньковская предложила **классификацию интерактивных технологий** по используемым средствам:

1) **на основе ИКТ** (информационно-коммуникационных технологий):

- мультимедийные (презентации, видео, аудиоматериалы, интерактивные плакаты);
- интернет (веб-квесты, онлайн-платформы, блоги, форумы, видеоконференции);
- интерактивные доски (использование интерактивных досок для совместной работы, мозгового штурма, решения задач);
- мобильные (использование смартфонов и планшетов для обучения, выполнения заданий, доступа к ресурсам);

2.) **технологии без использования ИКТ:**

- игры (деловые игры, ролевые игры, обучающие игры);
- дискуссии (обсуждения, дебаты, круглые столы);
- кейс-метод (решение практических ситуаций, анализ проблем);
- проектная деятельность (разработка и защита проектов);
- мозговой штурм (генерация идей, поиск решений) [5].

Известный отечественный методист Ф. А. Саглам изучила вопрос об эффективных методах преподавания иностранного языка в начальной школе. Автор рассмотрела различные виды интерактивных технологий, которые могут быть эффективно применены на уроках иностранного языка в начальной школе, включая игры (обучающие, ролевые, дидактические), проектную деятельность, использование мультимедийных ресурсов и интерактивных досок, организацию работы в группах и

парах, веб-квесты и применение онлайн-платформ для выполнения интерактивных упражнений. Автор также подробно описала преимущества использования интерактивных методов, подчёркивая их способность повышать мотивацию, активизировать познавательную деятельность, развивать коммуникативные навыки, индивидуализировать процесс обучения и формировать самостоятельность учеников [9].

Среди представленных средств совершенствования навыков разговорной речи младших школьников на уроках английского языка, остановимся на интерактивных технологиях. На сегодняшний день существует множество интерактивных технологий, которые можно эффективно использовать для совершенствования навыков разговорной речи у младших школьников на уроках английского языка. Для удобства восприятия, мы сгруппировали данные технологии по категориям:

1. Интерактивное оборудование:

- интерактивная доска (Interactive Whiteboard - IWB), например, Smart Board, Promethean ActivBoard, позволяет отображать информацию с компьютера на большую поверхность и взаимодействовать с ней с помощью стилуса или пальца. Просмотр видео- и аудиоматериалов с последующим обсуждением, интерактивные игры на отработку лексики и грамматики (например, сопоставление картинок и слов, заполнение пропусков), совместное создание презентаций, рисование комиксов с подписями на английском [7].

- интерактивный проектор проецирует изображение на любую поверхность, превращая ее в интерактивную. Для развития речи использование тех же возможностей, что и интерактивная доска, но с большей гибкостью в выборе поверхности для проецирования.

2. Онлайн-платформы и веб-сервисы:

- платформы для создания интерактивных уроков и презентаций, например, Nearpod, Genially, Pear Deck, позволяют создавать интерактивные презентации, добавлять вопросы, викторины, видео и аудио. Развитию речи способствует создание уроков с встроенными вопросами для обсуждения, ролевыми играми, заданиями на составление диалогов.

- сервисы для проведения онлайн-викторин и игр позволяют создавать и проводить викторины, игры и опросы в режиме реального времени. Это интересный способ отработать лексику и грамматику, стимулирует активное участие в уроке, помогает преодолеть языковой барьер [8].

- онлайн-словари и переводчики с функцией озвучивания предоставляют возможность прослушать произношение слов и фраз на английском языке, помогает улучшить произношение, освоить правильную интонацию.

- платформы для организации онлайн-коммуникации, например, Примеры: Zoom, Skype, Google Meet предоставляют инструменты для общения в режиме реального времени (чат, видеозвонки). Этот способ – отличная практика разговорной речи с носителями языка или другими учащимися, участие в онлайн-дискуссиях и дебатах.

3. Мобильные приложения:

- приложения для изучения лексики и грамматики, например, Duolingo, Memrise, Babbel, предлагают интерактивные упражнения для запоминания слов и грамматических правил, создают базу для уверенного использования языка в разговоре.

- приложения для практики разговорной речи, такие как HelloTalk, Tandem, позволяют общаться с другими пользователями, выполнять задания на разговорную речь, получать обратную связь. Данные приложения предоставляют возможность практиковать разговорную речь в комфортной и непринужденной обстановке.

Существуют следующие принципы эффективного использования интерактивных технологий:

1. Целесообразность. Использование технологий должно быть оправдано целями урока и задачами обучения.
2. Умеренность. Не стоит перегружать урок технологиями, важно соблюдать баланс между использованием технологий и другими видами деятельности.
3. Вовлеченность. Технологии должны стимулировать активное участие всех учащихся в уроке.
4. Аутентичность. Использование технологий должно способствовать созданию ау учителя. Важно помнить, что технологии – это всего лишь инструменты, а успех обучения зависит от профессионализма учителя и его умения создавать интересные и эффективные уроки [4].

Учёная А. В. Шинкоренко рассмотрела возможности и преимущества использования ИКТ на уроках английского языка в начальной школе. Автор рассматривает интерактивные технологии как инструмент, способствующий не только усвоению знаний и навыков, но и развитию способности общаться на иностранном языке, что является ключевым компонентом коммуникативной компетентности.

В работе исследователя представлен обзор различных интерактивных технологий, которые могут быть эффективно использованы на уроках иностранного языка для формирования коммуникативной компетентности младших школьников:

- игровые технологии (ролевые игры, коммуникативные игры, дидактические игры, квесты);
- работа в группах и парах (обсуждения, дискуссии, совместные проекты, взаимообучение);
- интерактивные задания и упражнения (использование интерактивных досок, онлайн-тренажёров, мультимедийных ресурсов);
- проектная деятельность (разработка и презентация проектов на иностранном языке);
- технологии сотрудничества (совместная работа над заданиями с целью достижения общего результата).

Так, по мнению исследователя Т. А. Бочкарёвой, преимущества использования игровых технологий на уроках английского в начальной школе заключаются в создании увлекательной и мотивирующей учебной среды, где ролевые игры способствуют развитию разговорной речи и навыков общения в различных ситуациях, коммуникативные игры улучшают спонтанность речи и расширяют словарный запас, дидактические игры обеспечивают эффективное закрепление лексики и грамматики, а квесты стимулируют логическое мышление и умение работать в команде [1].

Методист О. В. Полевая подчёркивает, что работа в группах и парах на уроках английского развивает навыки общения, критического мышления и ведения диалога через обсуждения, способствует умению аргументировать свою точку зрения и анализировать информацию в дискуссиях, укрепляет навыки командной работы и распределения обязанностей в совместных проектах, а также способствует глубокому усвоению материала и развитию навыков объяснения через взаимообучение. Интерактивные задания и упражнения, такие как использование интерактивных досок, позволяют учащимся начальных классов активно работать с учебным материалом, онлайн-тренажёры предоставляют возможность эффективно отрабатывать языковые навыки с автоматической проверкой, а мультимедийные ресурсы делают обучение более наглядным и увлекательным, способствуя лучшему восприятию информации [7].

Профессор А. Г. Мамышева подчёркивает, что проектная деятельность на уроках английского развивает исследовательские навыки, творческое мышление и умение публично выступать через создание и презентацию проектов на иностранном языке [4].

Доктор педагогических наук Г. Ф. Дульмухаметова считает, что технологии сотрудничества обеспечивают совместную работу над заданиями, способствуя развитию навыков командной работы, взаимопомощи и ответственности, а также создают атмосферу поддержки и взаимоуважения [3].

Таким образом, использование интерактивных технологий в обучении иностранному языку младших школьников является перспективным и актуальным направлением. Интерактивные методы и средства обучения позволяют сделать процесс обучения более интересным, увлекательным и эффективным, способствуя формированию языковых навыков, развитию коммуникативной компетентности и личностному росту младших школьников. Дальнейшие исследования и внедрение интерактивных технологий в педагогическую практику являются важным шагом на пути к повышению качества языкового образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкарёва, Т. А. Игровые технологии на уроках английского языка / Т. А. Бочкарёва // Вестник науки и образования. – 2020. – С. 85 – 89
2. Гафиятулина, Э. А. Интерактивные технологии в образовательном процессе/ Э. А. Гафиятулина // Теория и практика современной науки. – 2021. – С. 35 – 38
3. Дульмухаметова, Г. Ф. Технология обучения в сотрудничестве на уроках английского языка/ Г. Ф. Дульмухаметова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 34-36
4. Мамышева, А. Г. Проектная деятельность на уроках английского языка как средство повышения мотивации учащихся/ А. Г. Мамышева // Вестник науки. – 2024. – С. 311–315
5. Меньковская, Д. В. Интерактивные технологии в процессе обучения. – URL: <https://conf.grsu.by/alternant2020/menkovskaya-d-v-interaktivnye-tehnologii-v-protssesse-obucheniya/> (дата обращения : 22.02. 2025)
6. Петросян, Л. А. Интерактивные технологии обучения. – URL: <https://edu-ikt.ru/files/konferentsii/36/6884.pdf?ysclid=m63bxlxkib116174337>(дата обращения : 25.02. 2025)
7. Полевая, О. В. Аналитический взгляд на преимущества методики «Работы в паре» с группами учащихся на уроках английского языка/ О.В. Полевая // Проблемы современной науки и образования. – С. 350 – 354
8. Савельева, М. Г. Использование активных и интерактивных образовательных технологий / М. Г. Савельева, Т. А. Новикова, Н. М. Костина; отв. ред. Е.Н. Анголенко. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 44 с.
9. Саглам, Ф. А. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе // Ф. А. Саглам. – Современное педагогическое образование. – 2024. – С. 121 – 125
10. Шинкоренко, А. В. Использование интерактивных и мультимедийных технологий на уроках английского языка в начальных классах / А. В. Шинкоренко, Е. В. Филатова, Л. В. Саидова. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 186-188.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: The article discusses the use of interactive technologies in the process of teaching foreign languages to primary school students. The effectiveness of using these technologies to increase motivation, develop communication skills and form a positive attitude towards learning a language is substantiated. Examples of specific interactive methods and tools adapted for this age category are given.

Keywords: interactive technologies, foreign language, primary school students, learning.

Goroshchuk D. A.

goroshchukdiana@mail.ru

Scientific supervisor: Babenko N.A., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
DonGU Federal State Budgetary Educational Institution

УДК 376

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Дакал Т.В.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В этой статье описаны преимущества использования игры как эффективного средства в обучении грамоте детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Отражены мнения современных отечественных ученых, педагогов и психологов по поводу применения игр при обучении грамоте старших дошкольников с данным нарушением. Также описаны основные условия организации и проведения игр для повышения уровня обученности грамоте детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: игра, обучение грамоте, старшие дошкольники с умственной отсталостью.

Для детей с диагнозом «легкая умственная отсталость» организуются группы компенсирующей направленности в дошкольных образовательных организациях, количество групп для данной категории детей растет в связи с увеличением числа детей с нарушением интеллекта. По данным Росстата на 2024 год диагноз «легкая степень умственной отсталости» у более полутора миллионов человек, более половины из которых – дети. Умственно отсталым называют такого ребенка, для которого характерны заметные ограничения, проявляющиеся в обучении, социальном взаимодействии и повседневной жизни.

Этимология умственной отсталости достаточно обширна. Причинами данного заболевания могут быть наследственные факторы, внутриутробные и послеродовые, хромосомные и генетические, и другие. Для определения причины возникновения данной патологии существуют различные методы медицинского обследования, среди которых МРТ головного мозга, электроэнцефалография, диагностика ребенка у узких специалистов, тестирование на генетическом уровне и другие.

Под «умственной отсталостью» в дефектологии понимают стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга. Изучением детей с умственной отсталостью занимались многие ученые. Александр Романович Лурия (1902-1977) - психолог, врач-невролог, один из основоположников отечественной нейропсихологии, занимался изучением свойств высших психических функций в их связях с мозговой активностью, определил основу для классификации форм умственной отсталости. [6]. Жан Этьен-Доменик Эскироль (1772-1840) - французский психиатр, который ввёл термин «умственная отсталость» и установил три её степени: дебильность, имбецильность, идиотия.[6]. Мария Семёновна Певзнер (1901-1989) – ученый, врач, дефектолог, психолог и педагог, которая занималась вопросами этиологии, патогенеза умственной отсталости. Мария Семеновна создала научно обоснованную классификацию данной патологии[6]. Лев Семенович Выготский (1866-1934) – психолог и разработчик теорий происхождения высших психических функций. Он описал в своих трудах особенности развития и поведения умственно отсталых детей. Лев Семенович отметил: «...умственно отсталым детям свойственны такие особенности, как отсутствие мотивации, нежелание учиться, пассивность и инертность психики» [3,5]. Умственно отсталые дети не могут выполнить порой даже самые простые задания из-за нехватки внутренней активности.

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) умственная отсталость определена в класс расстройств психики и поведения, и определяется как «состояние задержанного или неполного развития психики», характеризующееся

нарушением когнитивных, социальных, моторных и социальных способностей [8]. Ей присвоены коды F70–F79. Этот блок включает разные степени умственной отсталости, которые можно определить с помощью стандартных тестов.

Умственно отсталые дети обучаются с помощью упрощенных стимулов, по сравнению с нормально развивающимися детьми такого же возраста. Заболевание наносит отпечаток и на индивидуально-личностные качества ребенка. Умственно отсталым детям характерно узкое наглядно-образное мышление, неточность и бедность восприятия поступающей информации, скудность памяти, стереотипность мышления и другое. Исходя из особенностей развития детей данной категории, в дошкольном возрасте они посещают группы компенсирующей направленности, в которых реализуются адаптированные образовательные программы для детей с умственной отсталостью. Основная работа в дошкольных группах направлена на коррекцию вторичных дефектов и подготовке детей к школьному обучению.

Значительное место в коррекционном развитии детей с умственной отсталостью, при подготовке их к школьному обучению, отдается обучению грамоте. Обучение грамоте — это определенный способ формирования навыка чтения и письма [3]. Обучение грамоте предполагает приобретение ребенком навыка чтения и письма, выражать свои мысли с помощью письма, во время чтения не только знать значение отдельных слов и предложений, но и смысл всего текста, то есть овладение письменной речью. Обучающийся грамоте учится переводить звуки речи в буквы (писать), и воссоздавать по буквам звуки (читать). При обучении грамоте старших дошкольников необходимо применение особых методов и подходов, которые в полной мере учитывают индивидуальные особенности развития таких детей.

Обученность грамоте имеет большую значимость не только для нормально развивающихся детей, но и для умственно отсталых детей. От уровня владения навыками чтения и письма зависит качество связной речи обучающегося, успешность последующего обучения в школе и социальная адаптация старшеклассников [4].

При обучении грамоте дошкольников с легкой степенью умственной отсталости необходимо учитывать, что речевые процессы у них затруднены вследствие неполноценности психического развития. У умственно отсталых дошкольников отмечается сниженная активность, нарушение моторики, они не замотивированы в обучении. Как отмечалось выше, у детей снижено внимание, присутствуют нарушения памяти, системное недоразвитие речи.

В следствии неумения ребенком проводить фонематический анализ слов, может возникнуть сложность в обучении грамоте, а именно отделять звуки друг от друга, определять последовательность, проводить звуковой анализ слова. Умственно отсталые дети испытывают сложность не только в узнавании предметов по названию, но и в понимании слова как множества звуков.

Для того, чтобы научиться читать, необходимо понимать значение слова, а также уметь проводить звукобуквенный анализ. Во время чтения ребенку нужно различать буквы, отличать строчные и заглавные, печатные и прописные буквы, схожие буквы при написании. Из-за неумения детей визуально отличать символы у них часто возникают сложности в быстром узнавании букв, делении слова на морфемы, формировании верной слоговой структуры и выделении отдельных звуков и фонем. Для решения этих проблем необходимо основательно подходить к развитию предметно-визуального восприятия.

При обучении основам грамоты дошкольников с умственной отсталостью для формирования выше описанных умений, требуется в течение длительного времени применять специально адаптированные коррекционные технологии, комбинировать индивидуальное и групповое обучение для более качественного усвоения материала детьми.

Подготовка к обучению грамоте предусматривает:

- развитие навыка вслушиваться в звучание слова, определять отдельные звуки и звуковые комплексы, различать звуки, похожие по произношению и звучанию;
- развитие словарного запаса, с помощью непосредственных впечатлений и представлений об окружающем мире;
- развитие связной речи, совершенствование связности высказываний, точности и обширности употребляемых слов, грамотного построения предложений, выразительности речи;
- развитие умений наблюдать, сравнивать и обобщать явления языка, использовать условно-знаковую систему;
- умения ориентироваться и применять систему правил, необходимых для плодотворной учебной работы;
- формирование доброжелательных отношений с одноклассниками.

С целью формирования вышеобозначенных навыков и умений в работе с детьми дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости применять различные технологии, методы и приемы.

Игра является одним из способов качественного обучения ребенка с умственной отсталостью основам грамоты. Так как именно игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста, ее можно с пользой использовать для обучения ребенка основам грамоты. Особенно это актуально при обучении умственно отсталых детей, ведь они часто не заинтересованы ни в каком обучении, а игра поможет привязать внимание ребенка на какое-то время и поспособствует лучшему запоминанию предлагаемой информации [4].

Использование игр при обучении грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта снижает сложность запоминания материала и позволяет процессу изучения и закрепления нового материала происходить на уровне восприятия. Это помогает сформировать и развить познавательные интересы дошкольников в процессе обучения грамоте. Также можно отметить и то, что благодаря игре происходит пополнение словарного запаса, расширение кругозора дошкольников [3].

Игру, без преувеличений, можно считать первопричиной возникновения положительных эмоций, она помогает в полной мере решить общие образовательные и развивающие задачи и развивает такие характерные черты творческой личности, как инициативность, целеустремленность, самостоятельность, нацеленность на результат и умение решать нестандартные ситуации.

Игровые методы являются одними из самых эффективных методов обучения, так как их психолого-педагогической основой является игровая деятельность, которая вносит большой вклад в психическое развитие личности. Использование игровых технологий на занятиях соответствует познавательным потребностям учащихся разных возрастных групп. В игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация дошкольников к изучению предметов.

Игры оказывают сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, формируют многие умения и навыки. Это и коммуникативные - умение работать в группе, принимать решения, брать ответственность на себя. Игры развивают организаторские способности, воспитывают умение сопереживать, учат взаимовыручке в решении сложных задач.

Таким образом, использование в учебном процессе игровых методов, технологий позволяет решать целый комплекс педагогических задач. Одной из них является привлечение детей с низкой познавательной мотивацией. Если же занятие построено в форме соревнования, то каждому хочется выиграть, что предполагает наличие достаточного уровня знаний.

Грамотно организованная игровая деятельность способствует ее эффективному проведению. Педагог должен иметь четкое представление о цели игры и верно ее сформулировать. Подбирая игру, необходимо учитывать индивидуальные особенности

ребенка, соответствие целям и задачам занятия, какие процессы будут развиваться во время проведения той или иной игры. Нельзя забывать о том, что за игровой деятельностью стоит именно учебный процесс. Поэтому основная задача педагога состоит в том, чтобы не только направить силы детей на обучение, но и сделать этот процесс интересным и, что немаловажно, более продуктивным.

При организации игры важное значение имеет подбор наглядных пособий и материалов. Во время подбора игровых пособий важно помнить о соответствии их целям и задачам игры. Стоит также предусмотреть и возможные трудности при проведении игры и способы решения незапланированных трудностей. В течение игровой деятельности у ребенка могут возникнуть трудности в той или иной ситуации. В этом случае педагог должен помочь в решении проблемы. После проведения игры можно сделать анализ результатов и по ним можно судить об эффективности проведенной игры.

Исходя из содержания занятий по обучению грамоте умственно отсталыми дошкольниками можно применять игры на развитие фонематического слуха, звукового анализа, развитие мелкой моторики и др.

Игру целесообразно использовать на занятиях по обучению грамоте как самостоятельную деятельность, направленную на освоение навыка письма и чтения, как элемент обучающего письма и чтению процесса, закрепляющего пройденный учебный материал, в качестве введения, объяснения, закрепления, упражнения или контроля освоения навыка письма и чтения [4].

Развитие слухового восприятия начинается с умения различать звуки окружающего мира, сопоставлять звуки, узнавать людей по голосу, определять направление звука. Развитие фонематического восприятия начинается с коррекции недостатков и усовершенствования фонематического слуха. Работа по совершенствованию фонематического слуха начинается с сопоставления слов, так называемых фонетических паронимов. Также происходит формирование простейших операций по звуковому анализу. В конце работы по анализу речи является выделение звука. С этой целью могут быть использованы игры:

1. *“Определи, где звучит?”, “Кто хлопал?”*

Цель: определение места звучащего предмета, развитие направленности слухового внимания.

2. *“Кто летит”*

Цель: развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале.

3. *“Назови звук” (в кругу с мячом).*

Цель: развитие фонематического слуха, речевого внимания.

Педагог называет слова, и выделяет в них один звук: громче или дольше его произносить. Дети должны называть только этот звук.

Занятия проходят в игровой форме. Используется демонстрация предмета и его действия, отбивание такта рукой и т.д. Обучение проводится совместно с логопедом, который контролирует правильную артикуляцию и четкость произношения каждого звука.

В период добукварных занятий в дошкольных группах с детьми с легкой степенью умственной отсталости ведётся работа по координации движений мелких мышц кисти рук, направленная на развитие мелкой моторики руки на занятиях по ручному труду, рисованию.

Упражнения выстраивают в таком порядке:

1) специальные упражнения для развития мелких мышц кисти рук (зарядка для пальцев);

2) обведение по трафарету, контуру, соединение по точкам различных геометрических фигур относительно крупных форм;

3) рисование в пределах строки бордюров, состоящих из прямых, наклонных, ломаных линий;

4) рисование предметов, по форме напоминающих буквы [2].

С целью развития мелкой моторики с дошкольниками с умственной отсталостью проводятся игровые упражнения:

1. Массаж и самомассаж кистей и пальцев рук.

2. Пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры со стихами, скороговорками.

3. Работа с предметами и материалом (ножницы, пластилин, конструктор, прищепки, бусины, крупы и др.)

4. Пальчиковый театр.

5. Рисование по трафаретам, закрашивание контурных предметов ровными линиями и точками. Штриховка вертикальная, горизонтальная, наклонная (упражнения выполняются только простым карандашом).

6. Конструирование и работа с мозаикой, пазлами.

7. Выкладывание фигур из счетных палочек.

Таким образом, успешность обучения грамоте у дошкольников с умственной отсталостью во многом зависит от использования игр, которые способствуют: обогащению и активизации словарного запаса учащихся; закреплению усвоенных знаний; поддержанию и стимулированию устойчивого интереса к овладению грамотой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник для студентов дефектол. фак-ов пед. вузов. / А.К. Аксёнова. – Москва: Владос, 2004. – С.54-56
2. Воронкова В. В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников. Дефектология/ В.В. Воронкова.// — 1997. — №5. С. 53–65
3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие Р. И. Лалаева – СПб.. Союз. — 2010. — С. 41-65.
4. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. — Текст: непосредственный / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск Два комсомольца, 2011. — С. 140-146. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 4.11.2022)
5. Нищева Н. В. «Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа»./Н.В.Нищева// СПб.: ООО «Издательство «Детство Пресс» — 2015. —С.80-82
6. Пожарская, И. Л. Элементы коррекционной педагогики на уроках обучения грамоте и русского языка./ И. Л. Пожарская // Начальная школа. — 2011. - № 1. — С. 69-74 :
7. Рубинштейн С.Я Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва: Владос, 2004. – С. 22 - 25
8. Тимонина, Т.В. Обучение грамоте детей с интеллектуальными нарушениями / Т.В. Тимонина // Межрегиональный семинар «Актуализация направлений коррекционной помощи и сопровождения обучающихся с различными нарушениями в образовательных организациях в соответствии со стандартами нового поколения». — Дубна, 2018.— С. 127.

ABOUT THE USE OF THE GAME IN TEACHING LITERACY TO PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Annotation. This article describes the advantages of using the game as an effective means of teaching literacy to preschool children with intellectual disabilities. The opinions of modern Russian scientists, teachers and psychologists on the use of games in teaching literacy to older preschoolers with this disorder are reflected. It also describes the basic conditions for organizing and conducting games to improve the literacy skills of preschool children with intellectual disabilities.

Keywords: game, literacy training, older preschoolers with intellectual disabilities.

Dakal T.V.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation
E-mail: dakal94@mail.ru

УДК 373.24

ПРАЗДНИКИ И РАЗВЛЕЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО

Домнина Т.А.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема изучения эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников в условиях ДОО по средствам праздника. Проблема изучения эмоциональной отзывчивости является одной из ключевых проблем, так как это понятие является неотъемлемой частью духовно- нравственного воспитания в целом.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, дети дошкольного возраста, музыка, чувства, праздник.

Вступление. Развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольников требует комплексного подхода, включающего глубокое теоретическое исследование природы, структуры и особенностей празднично-развлекательных мероприятий в дошкольных учреждениях. Все это позволяет расширить диапазон музыкально-эстетического воспитания в детских дошкольных учреждениях, создать оптимальные условия для саморазвития личности ребенка. В современном контексте дошкольного образования именно празднично-досуговая деятельность выступает как одно из самых действенных средств формирования и укрепления эмоциональной восприимчивости у дошкольников, способствуя их успешному обучению и воспитанию.

Основная часть. Отечественный психолог Б.М. Теплов в своих работах рассматривал эмоциональную отзывчивость на музыку – как познавательный процесс и утверждал, через эмоциональное воздействие музыки на человека, тот в свою очередь получает глубинное осознание мира. Он писал: «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно...»[5].

Доктор педагогических наук О.П. Радынова, рассматривает понятие эмоциональной отзывчивости – как основу развития художественных способностей детей дошкольного возраста и как обязательное условие – понимание и проживание детьми произведений искусств [4].

Музыкальный теоретик М.Б. Зацепина рассматривает решение данных проблем в системе дошкольного воспитания, объединившей разнообразные формы организации празднично-досуговой деятельности, позволяющей придать новую динамику образовательному процессу при сохранении и эволюционном развитии традиционных форм и методов проведения музыкальных занятий. Многообразие форм проведения праздника предлагает богатство условий для разнообразных видов музыкальной деятельности, позволяя включать в работу весь комплекс психических процессов, что обуславливает активное развитие эмоциональной отзывчивости дошкольников.

Одной из уникальных черт музыки является её способность напрямую и интенсивно выражать широкий спектр человеческих эмоций и тончайших оттенков, характерных для нашей повседневной жизни. В отличие от статических видов искусства, таких как живопись и скульптура, музыка, будучи временной формой творчества, уникально передаёт динамику настроений, эмоциональных переживаний и психологических состояний, меняющихся по ходу исполнения. В каждом музыкальном

произведении словно закодирована особая «эмоциональная дорожка», которая развивается и раскрывается в течение времени.

У детей старшего дошкольного возраста ведущим является наглядно-образное мышление. В процессе восприятия музыки, дети обращаются к хорошо известным им образам природы (живописные ручьи, величавые деревья, игривый ветер и волшебные снежинки), изображают музыкальных персонажей: морских жителей (рыбы, дельфины), экзотических животных (кенгуру), летающих птиц, хитроумную лису, забавных зайцев и могучего медведя, легко представляют себя в роли невесомой пушинки летящей на легком ветерке. Эмоционально-образное взаимодействие детей с музыкой настолько глубоко, что они испытывают грусть от окончания музыкального занятия и с неохотой переключаются на другие виды деятельности. Старшие дошкольники поражают своей неиссякаемой фантазией: в каждом звуке слышат новые истории, а каждая нота становится отправной точкой для удивительных открытий. Возрастные особенности детей данного периода заключаются в их способности визуализировать и эмоционально переживать музыку через образы реальных и вымышленных персонажей, что делает процесс обучения не только познавательным, но и чрезвычайно увлекательным.

Музыкальная предрасположенность детей старшего дошкольного возраста проявляется в их активном интересе к классическим композициям различных стилей и времен. В этот период происходит углубление способности воспринимать и ценить музыкальные произведения, дети способны сосредоточенно прослушивать их от начала до конца, раскрывая склонность к длительному погружению в музыкальный контекст. Формируется эстетический вкус, позволяющий детям осознанно наслаждаться классической музыкой.

Музыкальное искусство, обладая огромной силой воздействия на человека, способно влиять на его сознание, взгляды на жизнь, убеждения и, в конечном итоге – на формирование его мировоззрения. На этом фоне актуальной становится педагогическая проблема, связанная с поиском новых форм организации и проведения праздничных мероприятий в дошкольных учреждениях, которые соответствуют современным социокультурным условиям. Решение данных проблем возможно в системе дошкольного воспитания, объединившей разнообразные формы организации празднично-досуговой деятельности, позволяющей придать новую динамику образовательному процессу.

В последнее время проблемами праздника стали заниматься философы, социологи, психологи, педагоги – А.В. Петровский, Е.А. Флерина. Появился ряд научных работ, посвященных празднику. Для полного понимания роли праздника в воспитании дошкольников и его места среди педагогических явлений принципиальное значение имеет вопрос раскрытия сущности понятия праздник. Есть традиционное понятие праздника, которое связывается со свободным временем, когда, отмечается какое-то событие, сопровождающееся символическим действием.

Известный российский педагог Л.Н. Виноградова в своей книге «Праздники в детском саду» понятие праздника раскрывает так: «Праздник в ДОУ – это радость, веселье, торжество, которые разделяют взрослые и дети. Он должен войти в жизнь ребенка ярким событием и остаться в памяти надолго. Праздники – это радость общения, радость творчества и сотворчества, радость самовыражения, радость раскрепощения и взаимообогащения» [1].

Многие педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, часто подчеркивают значимость праздника как мощного инструмента художественного воспитания, который формирует вкус детей. Через музыкально-литературное искусство и яркое оформление пространства дети приобщаются к пониманию прекрасного, развивая эстетический взгляд на мир. Праздничное мероприятие выступает не только в

роли средства воспитания чувственности и красоты, но и становится магистральным событием, сплавляющим участников общим потоком переживаний, атмосферой радости и волнующих эмоций – тем неповторимым духом праздника.

Праздники, выступающие в роли форм музыкального развлечения, объединяют многообразие художественных направлений: от музыки и театра до живописи и танца, создавая яркую и многогранную атмосферу для дошкольников. В этом возрасте дети особенно чувствительны к впечатлениям, которые преподносятся в игровой и красочной манере. Музыкальные досуги становятся не просто развлечением, но и мощным инструментом воспитания: они не только приносят радость, но и способствуют развитию эмоционального переживания, а также расширяют кругозор ребёнка.

Подготовка к празднику – это не просто увлекательный, но и глубоко значимый процесс, объединяющий усилия всего коллектива. Он требует совместного творчества, изобретательности и фантазии. Особую ценность представляет подход, при котором каждому ребёнку предоставляется шанс продемонстрировать свой уникальный талант, способности и интересы. Важно, чтобы на празднике не существовало разделения на главные и второстепенные роли, чтобы каждый ребенок ощутил свою значимость и вклад в общее дело. Только так праздник станет истинным и значим событием равенства, самореализации для каждого дошкольника.

Праздничные мероприятия в дошкольном обучении существенно формируют психические процессы дошкольников благодаря их воспитательной роли. При разработке сюжетов и героев следует особо сосредоточиться на этической стороне: необходимо привить чувство радости от коллективного участия, открыть для детей красоту мира через призму доброты. Оценка праздника включает следующие аспекты:

- поведение дошкольников во время мероприятий;
- их самоощущение и эмоциональный фон;
- уровень вовлеченности в активные действия и интерес к происходящему;
- качество выступлений.

Когда ребенок покидает праздник с блестящими от радости глазами, это явный показатель успешной реализации воспитательных задач – значит, праздник удался [6].

Немаловажное значение имеет личная ответственность ребёнка за какую-либо часть праздника – это уже само по себе волнующее событие. Важно обеспечить каждому участнику *эмоциональный комфорт* – это даёт особая атмосфера праздника – радостная, игровая, волшебная. Более эмоционального восприятия всех составляющих праздника можно достичь, переключая внимание детей с одного вида деятельности на другой [3].

Вне зависимости от причины проведения праздника всегда найдётся возможность познакомить детей с новыми фактами, помочь им проявить свои знания, умения, творческую инициативу. Хорошо организованный праздник становится незабываемым моментом в детской жизни, наполняя её радостными впечатлениями на долгие годы. Этот особый день предоставляет возможность вести непринуждённые беседы с дошкольниками о важных и значимых темах: окружающем мире, умении налаживать общение, красивому и раскованному поведению в обществе и на публике. Праздники служат не только развлечением для детей, но и источником положительных эмоций, способствуя их всестороннему гармоничному развитию.

При организации праздников как особого вида использования свободного времени следует соблюдать принципы, которые характерны для досуга – доступности, художественности. С целью формирования у детей праздничной культуры, взрослые должны вызвать у ребенка интерес к предстоящему празднику, наметить совместные

действия всего коллектива дошкольного учреждения и детей так, чтобы предстоящий праздничный день прошел весело и интересно.

Основную идею праздника следует доносить до детей в образной форме, а его содержание должно позволить каждому ребенку проявить творческую инициативу в разнообразной художественной деятельности. Взаимосвязь различных видов искусства (музыки, танцев, поэзии, изобразительного искусства, театрализованной деятельности) наполняет праздничное пространство неповторимой эмоциональной палитрой, развивает у детей эстетические чувства и эстетическое мировосприятие. Музыка же выступает в роли главного связующего элемента: она не только объединяет все художественные проявления, но и задаёт тон, настроение, глубоко откликаясь тематике праздника и формируя у детей осознание эстетической красоты мира.

Разнообразие подходов и форм в музыкальном воспитании детей способствует формированию богатого эмоционального багажа у дошкольника. Основой для достижения данной задачи служит внедрение как традиционных, так и нетрадиционных методов и техник музыкального воспитания, направленных на развитие эмоциональной сферы. С развитием эмоциональной отзывчивости у дошкольника его чувства начинают приобретать более осознанный характер, интегрируясь в мыслительный процесс. Развитие эмоциональной отзывчивости детей в процессе организации праздников наиболее успешно будет осуществляться в результате применения разнообразных эффективных методов и приемов: наглядного (наглядно-слухового, наглядно-зрительного), словесного и практического, игрового.

Учитывая тот факт, что главной целью праздников является развитие эмоциональной сферы ребёнка, задача педагога – вызвать позитивные эмоции у детей в процессе подготовки и проведения мероприятий. Чтобы праздник прошел успешно, необходима систематическая и специально организованная работа педагогов. По итогам теоретического исследования и для реализации практического исследования по вопросам развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки праздника мы предлагаем разработку методического пособия **«Музыкальный кейс»**, который включает в себя следующие материалы:

- Методические рекомендации по подготовке и проведению праздников с детьми старшего дошкольного возраста.
- Перечень музыкального репертуара по слушанию музыки для проведения бесед с детьми.
- Аудиодиск «Угадай эмоцию», в котором аудиозаписи музыкальных произведений на соответствие настроения музыки эмоциональному состоянию ребенка.
- Картотека музыкально-дидактических игр «Наши эмоции» для развития эмоциональной отзывчивости дошкольников.
- Наглядно-игровой материал «Угадай эмоцию» для развития эмоциональной отзывчивости дошкольников.

Выводы. Праздники служат средством для пробуждения и углубления эмоционального мира человека, способствуя развитию способности к тонким и многообразным переживаниям. Они формируют образное мышление и систему эстетических ориентиров, способствуя более глубокому восприятию красоты и прекрасного. В сфере музыкального образования особый акцент делается на изучении эмоционального развития детей, поскольку именно в праздничных моментах раскрываются их индивидуальные черты и задатки. Основная цель праздников – вдохновлять детей на радостные эмоции и позитивное эмоциональное состояние,

помогая формировать их личность. Таким образом, мы можем сделать вывод, что организация и проведения праздников является эффективным средством для развития эмоциональной отзывчивости дошкольников. Следовательно, развитие эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста будет проходить более успешно, при условии организации целенаправленного и систематического педагогического процесса, направленного на развитие эмоциональной отзывчивости дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова Л.Н. Праздники в детском саду. / Л.Н. Виноградова - 1990 г. М. : Просвещение - 1990. - 207 с.
2. Зацепина М.Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. / М.Б. Зацепина // Программа и методические рекомендации. Для работы с детьми 2-7 лет 2-е изд., испр. и доп.: Мозаика-Синтез; М. : 2010 – 137с.
3. Картушина М.Ю. Детские праздники. Сценарии с нотным приложением./ М.Ю. Картушина. М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
4. Радынова О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста (в соавт. с Комиссаровой Л.Н.): Учебник для педагогических вузов (Гриф УМО). / О. П. Радынова. М. : Юрайт, 2020. – 208 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов – М., Наука, 2003. – 379с.
6. Шуть Н.Н. Организация детских праздников / Н.Н. Шуть – СПб. : Образовательные проекты; М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

HOLIDAYS AND ENTERTAINMENT AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN OLDER PRESCHOOLERS IN PRE-SCHOOL SETTINGS

Annotation. This paper examines the problem of studying emotional responsiveness in older preschoolers in pre-school settings by means of a holiday. The problem of studying emotional responsiveness is one of the key problems, since this concept is an integral part of spiritual and moral education in general. The focus on the importance of educating older preschoolers of emotional responsiveness is one of the components of the personality of society. A child's consciousness differs from an adult in its emotionality and, therefore, it is important to solve the problem of developing emotional responsiveness in preschool children as early as possible.

Keywords: emotional responsiveness, preschool children, music, feelings, holiday, leisure.

Domnina T.A.

Scientific supervisor: E.Y. Chumakova, senior lecturer,
DonGU Federal State Budgetary Educational Institution
E-mail: taneckadomnina@yandex.ru

УДК 784

ОБУЧЕНИЕ СОЛЬНОМУ ПЕНИЮ: ГОЛОСООБРАЗОВАНИЕ И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

Дуброва Ю.А.

*Научный руководитель: Слота Н.В., канд.пед.наук, зав. кафедрой
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: В связи с необходимостью глубокого понимания процесса голосообразования, а также важностью теоретических знаний о структуре и функционировании голосового аппарата для будущих учителей музыки, в данной статье рассматриваются основные компоненты голосообразования. Особое внимание уделяется анатомии и особенностям голосового аппарата, а также его роли в обучении сольному пению. В статье также кратко анализируются взаимодополняющие теории певческого голосообразования и выделяются основные показатели этого процесса. Подчеркивается значимость применения методов спектрального анализа в практике вокального обучения.

Ключевые слова: анатомия, физиология; голосовой аппарат; голосообразование; сольное пение; звук; профессиональная подготовка вокалистов.

Постановка проблемы. В соответствии с общепринятыми стандартами, технике пения, относящейся к классической вокальной школе, придается наивысшее значение. Основными показателями мастерства в профессиональном голосообразовании считают чистоту интонации, легкость исполнения, звонкость голоса, выразительность, тембровая насыщенность, а также четкость и разборчивость дикции. В то же время, голос исполнителя должен иметь достаточную мощность для озвучивания больших помещений, таких как концертные залы, без использования звукоусиливающих систем.

В процессе профессиональной подготовки вокалистов связь между историей вокального искусства, теорией вокальной педагогики, а также наукой о строении и функционировании голосового аппарата зачастую оказывается недостаточно интегрированной. В результате, указанные дисциплины либо функционируют отдельно друг от друга, либо обладают недостаточной взаимосвязью. Это ведет к отсутствию интеграции и практической направленности, а также к недостатку четких алгоритмов применения этих знаний.

Существующие учебники по вокальной педагогике и сольному пению представляют собой, по сути, хрестоматию, содержащую разнообразные сведения об анатомии, физиологии, акустике, психологии, истории музыки, вокальном искусстве и методике преподавания вокала. Кроме того, терминология, применяемая в этих информационных источниках, часто оказывается неоднозначной: в рамках анатомии и физиологии исследователи используют общепринятую научную терминологию. Однако, когда речь заходит о вокальных техниках, они переходят на традиционную эмоционально-образную терминологию характерную для вокальной педагогики. Это приводит к несоответствию между требованиями к точности и ясности подхода и фактическим использованием терминов, что затрудняет понимание представленных концепций.

Практический опыт подготовки будущих вокалистов или преподавателей вокала свидетельствует о необходимости рассмотрения не профессионального певческого голоса, а голосовой функции человека. При обсуждении теоретических знаний подразумевается общее понимание структуры голосового аппарата человека, а также его работы в различных режимах пения.

Обзор последних публикаций по теме. В различной научной, методической и педагогической литературе содержится большое количество материалов и исследований с проблемой, связанных с постановкой певческого голоса. Теоретические и практические

рекомендации по воспитанию певческого голоса представлены в работе З.И. Аникеева, П.В. Голубева, В.В. Емельянова и др. В работах К. Линклейтер, В.М. Луканина, В.И. Юшманова и др. отражены особенности функционирования, методы постановки певческого дыхания (пения «на опоре»). Принципы функционирования артикуляционного аппарата в процессе голосообразования отражены в исследованиях В.Д. Аракина, Л.Р. Зиндера, И.М. Логиновой, П.Ю. Розенцвейга, Г. Фанта и др.

Одновременно с этим практически отсутствуют исследования по голосообразованию, предназначены для изучения студентами учебных заведений в понятной для них форме изложения. Это обстоятельство и определяет **цель данной статьи** – выяснить сущность голосообразования и его структурных компонентов.

На текущем этапе изучения певческого голоса существует несколько теорий, объясняющих процесс голосообразования, таких как миоэластическая, биомеханическая, нейрорелаксационная и мукокондуляторная. Эти теории были подробно рассмотрены в работах различных авторов. Одна из них утверждает, что голос формируется благодаря вибрациям голосовых складок, вызванным «сопротивлением» подскладочного давления и эластичностью мышц гортани. Вторая теория, принимая во внимание эластичность складок, описывает механизмы закрытия голосовой щели, что создает отрицательное давление в звуковом тракте на уровне источника звука [1]. Третья, нейрорелаксационная, предполагает, что вибрации голосовых складок происходят не пассивно из-за потока воздуха, а активно – под влиянием нервных импульсов от центральной нервной системы, которые воздействуют на голосовые складки с определенной частотой. Тем не менее, ни одна из представленных теорий не в состоянии в полной мере раскрыть все тайны работы голосового аппарата человека.

Стоит обратить внимание на теорию мукокондуляторной фонации, предложенную Дж. Пирелло (1962). Выдающийся ученый считает, что оценить работу голосовых мышц можно лишь на основе данных электромиографических исследований. Данные новых исследований, проведенных с использованием современных методов, таких как сверхскоростная видеосъемка, показывают, что голосовые связки не вибрируют как единое целое. Их компоненты совершают движения по эллиптической траектории, при этом слизистая оболочка тоже выполняет подобные волнообразные движения сверху вниз. Части их массы движутся по эллипсообразной траектории, при этом слизистая оболочка также осуществляет аналогичные волнообразные движения снизу-вверх.

Способность слизистой оболочки создавать волнообразные движения, соответствующие частоте звука, развивается в ходе вокальных занятий. Подобные волнообразные движения можно зафиксировать с помощью метода сверхскоростной съемки, который позволяет наблюдать за слизистой оболочкой губ музыканта во время игры на трубе. Это указывает на схожесть процессов звукообразования на уровне голосовых связок и губ трубача. Волнообразные перемещения слизистой оболочки можно уподобить ряби на поверхности воды в условиях легкого ветра: если ветер дует неравномерно и порывисто, на водной поверхности возникают своеобразные завихрения, способные привести к хаосу в волновом процессе. Аналогично, в пении необходимо, чтобы фонационный выдох был экономным и равномерным, а первый толчок воздушной струи начинался с мягкой атаки [2].

Ключевым условием правильного пения является оптимальная свобода мышц голосового аппарата, включая слизистую оболочку. Резкая атака звука неизбежно приводит к возникновению ненужных мышечных зажимов, что нарушает гармоничность волнообразных движений слизистой на протяжении всего фонационного выдоха. Именно поэтому при пении необходимо использовать в основном мягкую атаку звука. Мягкая атака звука – это не расслабленное и дряблое звукообразование, а, наоборот, активное, но очень тихое, интонационно точное и осторожное прикосновение к звуку,

который затем сразу же наполняется энергией, как при быстром усилении звука [4]. Таким образом, при таком биомеханизме фонации голосовые связки играют пассивную роль. Их движения подчинены законам аэродинамики; мускулатура складок участвует в фонации лишь благодаря своей эластичности и тонуса, а не активным размеренным движениям.

Говоря о природе голосообразования, совершенно очевидно и понятно, что речь идет о сокращении различных групп мышц, в том числе и, собственно, голосового аппарата. Как и любые другие мышцы, они могут активизироваться в результате нейрогенного толчка, то есть потока импульсов, которые идут к ним специальным нервным каналом. Однако, это не исключает значения воздушного столба в колебании голосовых складок, то есть миоэластического компонента в голосообразовании [5]. При этом основные параметры воздушного потока определяются работой дыхательной системы, и, соответственно, в конечном счете, имеют также нейрогенное происхождение.

Сейчас принято различать показатели певческого голосообразования, что отличает академическое певческое голосообразование от обычного, применяемого в бытовой разговорной речи:

- 1) целесообразное использование режимов работы гортани или регистров;
- 2) голосообразующий (фонационный) выдох, многократно превышающий по продолжительности и интенсивности речевой;
- 3) Певческое вибрато и произвольное управление его параметрами: частотой и амплитудой;
- 4) специфическая певческая акустика ротоглоточных полостей, специфическая артикуляция, которая существенно отличается от языковой [6].

Каждый из показателей подтвержден большим объемом научной информации, что делает их условными. Однако появление в технологии голосообразования любого из них дает новое, легко различимое на слух качество самого голосообразования.

Голосообразование – это сложный физиологический процесс, который позволяет человеку производить звуки с помощью голосового аппарата. Этот процесс является основой речи, пения и других форм звуковой коммуникации. Голосообразование включает в себя взаимодействие различных структурных компонентов, каждый из которых играет важную роль в создании и модуляции звука. Рассмотрим основные компоненты голосообразования и их функции.

1. Дыхательная система

Дыхательная система является основой голосообразования. Для производства звука необходимо движение воздуха, который проходит через голосовые связки и вызывает их вибрацию. Основные органы дыхательной системы, участвующие в этом процессе, включают:

- легкие: обеспечивают необходимый объем воздуха;
- диафрагма: главная дыхательная мышца, которая регулирует давление воздуха в легких;
- бронхи и трахея: проводят воздух к гортани.

Правильное дыхание (диафрагмальное) важно для поддержания устойчивого и контролируемого звука.

2. Гортань

Гортань – это ключевой орган голосообразования, расположенный в верхней части трахеи. В гортани находятся голосовые связки, которые играют центральную роль в производстве звука. Основные компоненты гортани:

- голосовые связки: две эластичные структуры, которые вибрируют под воздействием воздуха, создавая звуковые волны;

- хрящи гортани: обеспечивают поддержку и подвижность голосовых связок;
- мышцы гортани: регулируют натяжение и положение голосовых связок, что влияет на высоту и тембр звука.

3. Резонаторы

Резонаторы – это полости в организме, которые усиливают и модулируют звук, созданный голосовыми связками. К основным резонаторам относятся:

- глотка: играет важную роль в формировании тембра голоса;
- ротовая полость: изменяет форму и объем для создания различных звуков;
- носовая полость: участвует в образовании носовых звуков (например, «м», «н»).
- грудная клетка: усиливает низкие частоты, придавая голосу объем и глубину.

Понимание структурных компонентов голосообразования помогает не только в изучении физиологии человека, но и в развитии навыков речи, пения и других форм звуковой коммуникации. Для поддержания здоровья голоса важно уделять внимание правильной технике дыхания, гигиене голоса и регулярной тренировке голосового аппарата.

Хотя будущие певцы иногда не осваивают теоретические знания из-за неверных представлений об их сложности и отдаленности от практики, как ученики, так и преподаватели по вокалу должны иметь базовые знания о голосе, соответствующие современным научным достижениям. Обладание такой информацией крайне важно для правильного восприятия методики преподавания вокала: только в этом случае можно будет различить, что в обучении является рациональным, а что менее эффективным, что является исходным вопросом, а что лишь дополнением, и что вызывает определенные эффекты, а что само по себе является следствием других факторов. Поэтому, чтобы добиться успешного обучения, необходимо менять подход к изучению теории и практики, обеспечивая как студентов, так и педагогов, необходимыми знаниями о профессии и особенностях вокального мастерства.

В последние годы появилась возможность осуществлять компьютерную обработку голоса, использующую многочисленные программы, такие, как SoundForge, WaveLab, SONAR и другие, которые позволяют анализировать текущий спектр звука и его производные характеристики. Эстрадным исполнителям знание основ компьютерного анализа певческого голоса поможет более грамотно работать в студии звукозаписи и творчески подходить к вопросам акустической обработки голоса, что является обязательным условием современной работы певцов и звукорежиссеров.

Компьютерный анализ фонограмм нужен не только как инструментальный метод научных исследований певческого голоса, но и как технический средство обучения. Классы, оборудованные специальной техникой, позволяют педагогу и его студентам быстрее осваивать навыки пения и тем самым интенсифицировать учебный процесс. Например, при пении субтоном или фальцетом количество гармоник в спектре уменьшается, высокая певческая форманта может быть выражена слабо. Однако, хорошая компьютерная обработка голоса может привести к усилению любых частот спектра и тем самым улучшить акустическое звучание голоса певца.

Выводы. Таким образом, в результате анализа научной литературы по проблеме голосообразования, можно сделать следующие выводы. Процесс формирования вокальных навыков с применением традиционных методик несомненно связан с углубленным исследованием функционирования голосового аппарата и его компонентов.

Вокальная и вокально-методическая подготовка преподавателя включает в себя наличие педагогических знаний и навыков, необходимых для формирования академической или иной манеры исполнения, а также понимание объективных закономерностей певческого голосообразования, основ вокальной методики, специфики

развития голосов и принципов их защиты, наряду с методами работы с певческими голосами.

Формирование навыков сольного пения у студентов специализированных учебных заведений представляет собой процесс, направленный на развитие вокально-технических умений, которые можно трактовать как автоматизированные мышечные движения, обеспечивающие корректное функционирование голосового аппарата и его отдельных частей во время пения, а также художественно-исполнительских навыков. Под художественно-исполнительскими навыками подразумевается способность обучающихся выражать чувства и эмоции в процессе исполнения, а также умение управлять звукообразованием, характерным для различных стилей вокальной музыки. Формирование навыков сольного пения может осуществляться посредством комплекса упражнений и методов как прямого (локального), так и косвенного (опосредованного) воздействия на обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко Ю.С. Голос. Фониатрические аспекты / Ю.С. Василенко. - М.: Энергоиздат, 2002. – 480 с.
2. Вербов А. Техника постановки голоса / А. Вербов. – М., 1962. – 86 с.
3. Григорьев Ю.А. Кажущееся и действительное в голосе певца / Ю.А. Григорьев // Музыка и время. – 2010. – № 1. – С. 25-27.
4. Дмитриев Л. К вопросу об установке голосового аппарата в пение / Л. Дмитриев // Труды ГМПИ им. Гнесиных. – Вып.1. – М., 1959. – С. 111-120.
5. Дмитриев ЛБ. Голосовой аппарат певца: наглядное пос. / Л.Б. Дмитриев-М.: Музыка, 2004. – 35 С.
6. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов. – 6-е изд. – СПб.: Изд-во «Лань», 2010. – 192 с.
7. Емельянов В.В. Эстетика академического пения / В.В. Емельянов // Искусство в школе. – 2003. – № 4. – С. 14-18.
8. Емельянов В.В. Развитие показателей академического певческого голосообразования: методическая разработка ПО II уровня обучения для детских и женских голосов многоуровневой обучающей программы «Фонопедический метод развития голоса» (нотно-методическое применение к книге «Развитие голоса. Координация и тренинг» / Емельянов В.В., Трифонова И.А. – Ялutorовск: Филиал «Ялutorовская типография» ОАО «ТИД», 2010 – 56 с.
9. Юшманов В.И. Вокальная техника и ее парадоксы / В.И. Юшманов. 2-е изд. - СПб.: Изд-во «ДЕАН», 2002 – 128 с.

SOLO SINGING TRAINING: VOICE FORMATION AND ITS STRUCTURAL COMPONENTS

Abstract: Due to the need for a deep understanding of the process of voice formation, as well as the importance of theoretical knowledge about the structure and functioning of the vocal apparatus for future music teachers, this article discusses the main components of voice formation. Special attention is paid to the anatomy and features of the vocal apparatus, as well as its role in teaching solo singing. The article also briefly analyzes the complementary theories of singing vocalization and highlights the main indicators of this process. The importance of using spectral analysis methods in the practice of vocal teaching is emphasized.

Keywords: anatomy; physiology; vocal apparatus; vocal formation; solo singing; sound; professional training of vocalists.

Dubrova Yu. A.

Scientific supervisor: Slota N. V., Ph.D.,
DonGU

УДК 331.5-053.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Жилина А.С.

*Научный руководитель: Присяжная Т.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. актуальность темы обусловлена тем, что дети дошкольного возраста проявляют спонтанный интерес к математическим категориям: количество, форма, цвет, величина, пространство, которые помогают им лучше ориентироваться в вещах и ситуациях, упорядочивать и связывать их с друг другом, способствуют формированию понятий. Однако знакомство с содержанием этих понятий и формированием элементарных математических представлений не всегда систематично, и зачастую, дети просто заучивают весь материал. В связи с этим мы обозначили проблему: как обеспечить математическое развитие детей начиная со среднего возраста (4-5 лет) заинтересовать их внимание, отвечающее современным требованиям.

Ключевые слова: математические представления, дидактическая игра, коллективная учебная деятельность, игра, игровое обучение, математическое развитие, образование.

Актуальность. Федеральный государственный образовательный стандарт для дошкольного образования (ФОП ДО) определяет важные требования к познавательному развитию малышей, в частности в области математики. Приобретение математических знаний имеет значительное значение для интеллектуального роста, формируя необходимые навыки для анализа окружающего мира.

В рамках ФОП ДО, преподаватель, обучая детей численному и порядковому счету до десяти, способствует улучшению их счетных умений и помогает осознать, что численное значение не зависит от пространственных и качественных характеристик. Он вводит ребят в мир цифр, объясняющих количество и сравнительные характеристики объектов, а также обучает их составу чисел до пяти, что укрепляет их понимание числовых взаимосвязей.

Дети также учатся упорядочивать предметы по размеру через прямое сравнение, что развивает их пространственное восприятие и навыки работы с временными единицами. Рекомендуется использовать дидактические игры в свободное время, что способствует улучшению их умственных способностей, логического мышления и сообразительности.

Анализ литературы и диагностических данных показал, что уровень усвоения основных математических понятий остается низким, что подчеркивает необходимость использования дидактических игр для повышения интереса и освоения материала детьми.

Чтобы оценить эффективность нашей работы, мы проводим педагогическую диагностику, направленную на формирование базовых математических представлений у детей с помощью дидактических игр. Главная цель этой диагностики — определить, насколько игра может служить средством усвоения материала в образовательном процессе, цель которого заключается в формировании элементарных математических знаний дошкольников.

Анализ диагностических данных показал, что уровень усвоения детьми базовых математических понятий остается на низком уровне. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости сделать процесс изучения материалов более привлекательным для детей.

Учитывая, что игра является важной деятельностью в жизни дошкольников, мы решили увеличить количество дидактических игр и упражнений в нашем обучении. В

рамках самообразования мы углубленно изучили тему «Педагогические условия формирования базовых математических представлений у детей среднего дошкольного возраста через дидактические игры».

Сухомлинский подчеркивал, что игра — это основной путь к полноценному интеллектуальному развитию, открывающий двери для познания мира. Дидактические игры особенно эффективны, так как помогают развивать познавательные способности детей, связывая действия с пониманием чисел.

Настоящее исследование подтвердило на практике возможность развития сложных логических операций у детей дошкольного возраста, основываясь на их умственных способностях. Однако эти операции не приводят к полноценному пониманию числовой концепции, так как отсутствует формальный синтез, необходимый для этого. Ключевым эмоциональным аспектом, способствующим формированию чисел, является специализированное обучение детей взаимодействию с величинами.

Дидактическая игра представляет собой целенаправленную креативную активность, которая позволяет участникам глубже осознавать окружающий мир и расширять свои знания. В дошкольных учреждениях применяются математически ориентированные дидактические игры, разработанные такими авторами, как Л.С. Метлин и А.А. Агеева.

Согласно исследованиям Ф. Фребеля и других, дидактическая игра является методом обучения, акцентирующим внимание на усвоении знаний через незаметную для ребенка познавательную активность. Мы считаем, что такие игры необходимы для всестороннего обучения и развития детей, так как способствуют расширению представлений о количестве и пространственных ориентациях.

Цель статьи - рассмотреть педагогические условия для формирования элементарных математических представлений у детей среднего дошкольного возраста через дидактические игры

Основная часть. Работе над темой предшествуют задачи, касающиеся изучения литературы, особенностей формирования математических понятий и разработки методов дидактических игр для иной реализации программы по развитию элементарных математических навыков.

Для развития познавательных способностей и интересов у детей дошкольного возраста мы применяем различные инновационные подходы.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Исследовать психолого-педагогическую литературу, касающуюся формирования математических представлений у детей среднего возраста посредством дидактических игр.

2. Выявить особенности формирования математических представлений у детей среднего возраста в контексте дидактических игр.

3. Охарактеризовать различные виды и возможности дидактических игр с математическим содержанием.

4. Разработать и экспериментально проверить методы, подходы и педагогические условия, способствующие формированию математических представлений у детей среднего возраста через дидактические игры.

Одним из условий эффективной реализации программы по развитию элементарных математических представлений является создание развивающей предметно-пространственной среды в группах для детей среднего возраста.

Ключевую роль в процессе развития элементарных математических представлений играют дидактические игры, поскольку их основная цель заключается в обучении.

Образовательно-воспитательный процесс по формированию элементарных математических навыков основывается на следующих принципах:

1. Доступность — соответствие содержания, характера и объема учебного материала уровню развития и подготовленности детей.

2. Непрерывность — на данном этапе образования необходимо формировать у подрастающего поколения устойчивый интерес к постоянному расширению своего интеллектуального потенциала.

3. Целостность — формирование у дошкольников целостного восприятия математики.

4. Научность.

5. Системность — данный принцип реализуется в процессе взаимосвязанного формирования представлений ребенка о математике в различных видах деятельности и активного взаимодействия с окружающим миром.

Элементарный анализ включает задания, в которых детям предлагается продолжать последовательность, чередуя квадраты и круги разных размеров и цветов. После того, как дети осваивают простые упражнения, задания усложняются, добавляя необходимость учитывать как размер, так и цвет предметов.

В дидактической игре «Правильный счет» используются картинки живой и неживой природы с количеством объектов от 1 до 5. Дети выбирают изображение с определенным числом предметов и объясняют свой выбор.

В игре «Божьи коровки на ромашках» ребята изучают счет до 5. Они собирают ромашки, пересчитывают их и выбирают божью коровку, считая точки и объясняя свой выбор.

Также проводятся занятия через различные игровые методы, такие как сюрпризы и имитационные действия. Используются физминутки и динамические паузы, связанные с математикой. Мы предлагаем задания, которые развивают как познавательные, так и социальные навыки в игровой форме.

Мы предлагаем детям задания в игровой форме, которые сочетают в себе как познавательные, так и воспитательные аспекты, а также различные игровые активности и организационные элементы.

В первую группу игр входит обучение счету в прямом и обратном порядке. Используя увлекательные сюжеты и дидактические игры, я знакоблю детей с понятиями «один-много», проводя сравнения между равными и различными категориями объектов (например, в играх «Белочки и орешки» и «Рассели животных в домики»). Я также обучаю их понятиям «широкий-узкий» и «короткий-длинный», используя методы наложения и сопоставления двух наборов предметов (например, в играх «Покажи дорогу зайчику» и «Рассели медвежат в домики»).

Для закрепления понятий о геометрических фигурах детям предлагается находить в окружающих предметах формы круга, треугольника и квадрата. Например, я спрашиваю: «Какую фигуру напоминает дно тарелки?» и т.д.

Дидактические игры, такие как «Составь табличку» и «Кто первый назовет, чего не стало?», помогают развивать внимание, память и мышление в свободное время.

Третья категория включает игры, направленные на развитие пространственной ориентации. Мы ставим перед собой цель научить детей активно ориентироваться в специально созданных условиях и определять свое местоположение по заданным критериям. С помощью дидактических игр и упражнений дети учатся определять, как объекты расположены относительно друг друга (например, в играх «Назови где» и «Кто за кем»).

Чтобы закрепить знания о геометрических фигурах, мы предлагаем малышам найти в окружающих предметах формы круга, треугольника и квадрата. Я задаю им вопросы: «Какую фигуру напоминает дно тарелки?», «Найди предмет с такой же формой», «На что это похоже?».

Любая математическая задача, вне зависимости от возраста, требует умственной активности. Решая новые задачи, ребенок включается в активный мыслительный процесс, стремясь к конечной цели, что способствует развитию логического мышления.

Способы применения дидактических игр в обучении дошкольников зависят от содержания и структуры самих игр. Рассматриваются задачи, методы их решения и роль педагога в этом контексте. Педагог способен управлять игрой, осваивая ее материалы и задания, создавая новые ресурсы, поддерживает детей в самостоятельной деятельности и регулирует процесс, учитывая его воспитательное влияние.

Каждая игра, которая проводится не один раз, становится доступна для освоения детьми, позволяя им самостоятельно включаться в процесс. Мы поддерживаем такие самостоятельные занятия, делая это незаметно. Важным аспектом руководства дидактической игрой является создание необходимой материальной базы — выбор игрушек, картинок и других материалов, формулирование целей игры, разработка её концепции, разъяснение правил и игровых действий, а также налаживание взаимодействия между детьми и регуляция игрового процесса с учетом его воспитательного значения.

В средней группе мы обучаем детей через игру, стараясь вовлечь всех и развивать их умение отслеживать действия и слова других. На этом этапе мы выбираем игры, способствующие повторению и закреплению знаний. Основная задача дидактических игр заключается в упорядочивании впечатлений, обобщении концепций и различении форм,

цветов, размеров, пространственных отношений и звуков.

Семья и детский сад выступают как два важных воспитательных влияния, которые, в сочетании, создают оптимальные условия для интеграции ребенка в общество. Мы прилагаем усилия, чтобы родители могли поддерживать и развивать навыки, полученные детьми в саду, через разнообразные формы взаимодействия.

Вывод. Благодаря хорошо продуманной системе дидактических игр разнообразного формата, дети осваивают математические концепции и навыки в соответствии с образовательной программой без лишних нагрузок и утомительных уроков. Важно отметить, что использование дидактических игр для формирования основ математических знаний у детей дошкольного возраста активно способствует их познавательным способностям и интересу к учебе. Занятия математикой в этом возрасте невозможно представить без дидактических игр, которые делают процесс обучения увлекательным и легким. Когда дети увлечены игрой и её заданиями, они незаметно преодолевают трудности с числами и учатся применять свои знания в различных ситуациях, что является важным аспектом их воспитания и развития. Уровень интереса и способностей влияет на успехи в учебе и общем развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волобуева В.В. Роль дидактических игр в развитии ФЭМП дошкольников [Электронный ресурс] // URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/rol_didakticheskix_igr_v_razvitii_femp_doshkolnikov/ (дата обращения: 14.02.2025)
2. Галкина Л.Н. Развитие математических способностей у детей дошкольного возраста // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-matematicheskikh-sposobnostey-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.02.2025).
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г. (дата обращения: 15.02.2025).
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 года №1028 <https://www.resobr.ru/article/63765-fop-do-novaya-federalnaya-obrazovatel'naya-programma>

5. Фрейлах Н. И. Методика математического развития [Электронный ресурс]: учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2019. - 240 с. -Режим доступа: <https://new.znaniyum.com/catalog/product/995634> (дата обращения: 04.02.2025).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN MIDDLE-AGED PRESCHOOL CHILDREN THROUGH DIDACTIC GAMES

Abstract: The relevance of the topic is due to the fact that preschool children show spontaneous interest in mathematical categories: quantity, shape, color, size, space, which help them better navigate things and situations, organize and relate them to each other, and contribute to the formation of concepts. However, familiarization with the content of these concepts and the formation of elementary mathematical concepts is not always systematic, and often children simply memorize all the material. In this regard, we have identified a problem.: how to ensure the mathematical development of children starting from middle age (4-5 years old) to attract their attention that meets modern requirements.

Keywords: mathematical representations, didactic game, collective learning activity, game, game learning, mathematical development, education.

Zhilina A.S.

Supervisor: T.V. Prsyazhnaya, senior lecturer

FSBEI HE "DONGU"

E-mail: zhilina922712@mail.ru

УДК 373.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Задоя Н.Ю.

*Научный руководитель: Слота Н.В., канд.пед.наук, зав. кафедрой
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия «педагогические условия» по отношению к начальному периоду обучения вокалу. В статье рассмотрены основные принципы, согласно которым необходимо разрабатывать комплекс педагогических условий. Выделяется ряд педагогических условий, которые обеспечивают наиболее эффективное овладение вокальными навыками.

Ключевые слова: педагогические условия, вокальные навыки, музыкальное развитие, младшие школьники.

Введение. Музыкальное воспитание младших школьников – достаточно сложный, трудоемкий и кропотливый процесс. Именно на этом этапе не только развиваются базовые музыкальные способности, формируются основные исполнительские навыки, но и закладываются основы духовно-нравственного развития ребенка. Основная задача педагога на данном этапе – создать наиболее благоприятные условия для достижения воспитательных и образовательных целей. Рассмотрение сущности и структуры педагогических условий формирования вокальных навыков младших школьников является целью данной статьи.

Основной раздел. В современной педагогике совокупность усилий, направленных на эффективное достижение конкретных задач обучения часто обозначают при помощи понятия «педагогические условия». Несмотря на прозрачность данного понятия, его содержание и сущность получили в исследованиях достаточно разнообразные трактовки. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно одному из наиболее авторитетных справочных изданий, словарю Ожегова, условие понимается как «1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит» [4, с. 588]. Таким образом, условие – это совокупность окружающих предметов, явлений, которые образуют среду обитания объекта, без которой он не может существовать. В психологии под данным термином подразумевают совокупность внешних и внутренних факторов (например, активность личности или группы людей), которыми обусловлены особенности развития определенного психического явления. Сходным образом трактуется это понятие и в педагогике, где условия являются определенными обстоятельствами, которые формируют предпосылки для успешной учебной деятельности, мотивацию к обучению. Несомненно, сами эти обстоятельства регламентированы определенными правилами (законами и педагогическими принципами).

Отдельными исследователями выделяются различные классификации условий в педагогике. Ю. Бабанский [5] классифицирует условия по принципу деления сферы их воздействия и выделяет:

- внешние условия (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона);
- внутренние условия (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические, а также нормативно-правовая база).

Главным принципом, который отличает эти группы условий является степень изменчивости и динамичности: внешние условия не подвержены (или мало подвержены) изменениям со стороны субъектов педагогического процесса. Напротив, внутренние условия являются динамичными, изменяемыми, достаточно легко трансформируются в

соответствии с конкретными педагогическими целями и задачами.

Разделение условий на объективные и субъективные определяют характер взаимодействия субъектов внутри педагогической системы. Так, объективный компонент включает нормативно-правовую базу образовательного процесса, а субъективный – взаимодействие субъектов внутри нее [2].

Также возможно разделение условий на общие (например, культурные, национальные, географические и т. д.) и специфические (среди них можно назвать такие условия, как состав обучающихся, особенности материальной базы учебного заведения, оборудование, психологический климат в коллективе, общий уровень развития, квалификация педагогов и многие другие).

Собственно педагогические условия как самостоятельное понятие и явление неоднократно рассматривалась такими исследователями, как В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева, Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева, Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и получила отражение в многочисленных дефинициях. В целом можно выделить три группы ракурсов, с которых педагогические условия рассматриваются системно. Это организационно-педагогический (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков), психолого-педагогический (Н.В. Журавской, А.В. Круглия, А.В. Лысенко, А.О. Малыхина), дидактический (М.В. Рутковская). Среди многочисленных дефиниций понятия «педагогические условия» наиболее емким, на наш взгляд, является определение Н. Ипполитовой и Н. Стерховой, которые рассматривают педагогические условия как «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [2, с. 11].

Согласно исследованиям, педагогические условия как совокупность различных факторов (образовательных и материальных) способствуют эффективному развитию личности ребенка в целом и формированию отдельных навыков, необходимых для осуществления учебной или другой (в частности, концертно-исполнительской) деятельности. В контексте проблемы, поставленной в данной статье, педагогические условия направлены на формирование вокальных навыков, в число которых входят навыки владения голосом, интонирования, звуковедения, дыхания, артикуляции, а также формирование манеры пения (академической, эстрадной, народной). Также необходимо учитывать основное стратегическое направление современной музыкальной педагогики, которое сконцентрировано на формировании личностных качеств ребенка и раскрытии его личностного потенциала. Первоочередной задачей педагога в музыкальной студии, школе является целостное развитие таких компонентов личности, как творческие и музыкальные способности, память, художественный вкус, эмоциональность и т. д. Музыкальная концертно-исполнительская деятельность невозможна без таких качеств, как уверенность в себе, артистизм, умение контактировать со зрителем (что особенно важно для певцов), проявлять собственное творческое начало. Основой для формирования различного рода навыков является формирование у ребенка системы ценностей через знакомство с различными, высоко художественными образцами академического искусства, фольклора – в них заложены духовно-нравственные ориентиры и принципы, музыкально-эстетические нормы. На первый план выходит цель сформировать творческую активность ученика, мотивацию к изучению основ музыкального искусства, народной культуры, а также – такие структуры личности, как мировоззрение, эстетические и культурные взгляды, социальные нормы поведения и т. д.

Педагогические условия формирования вокальных навыков – это специально организованные обстоятельства музыкально-педагогического процесса, при которых поставленные методические и воспитательные цели достигаются при условии

рационального использования сил. Непременной основой для выбора педагогических условий, по мнению Лу Хуачжао [3] сделанных на основе анализа отечественных музыкально-педагогических исследований, являются следующие принципы:

- Взаимосвязь теории и практики: их гармоничное сочетание позволяет с одной стороны, расширить кругозор, с другой – осознанно применять в исполнительской деятельности полученные теоретические сведения; так, например, знания основ элементарной теории музыки помогут выстроить исполнительский план песни или романса, общее понимание стиля сочинения – выбрать комплекс выразительных средств и т. д.).

- Принцип диалогичности. Несмотря на то, что на начальном этапе обучения ведущим является педагог, его диалогическое взаимодействие с учеником, основанное на взаимном уважении, стремление периодически передать ученику инициативу, акцент на самостоятельных формах работы способствуют формированию инициативности, заинтересованности предметом, расширению кругозора и т. д.

- Принцип обратной связи. На начальном этапе обучения – крайне важен, т. к., позволяет контролировать, в какой мере учеником усвоен материал; постоянное тесное межличностное взаимодействие, основанное на доверии и уважении, способствует эффективности процесса обучения. Специфика вокального обучения заключается в параллельном формировании самого исполнительского инструмента и способов «игры» на нем и устойчивая обратная связь способствует быстрой коррекции в процесса обучения.

- Принцип творческой активности. Проявляется в активном отклике на содержание произведения, эмоциональной вовлеченности в процесс исполнения, артистизме. Данный принцип коррелирует с принципом эмоционального насыщения.

- Принцип поликультурности. Знакомство уже на начальном этапе с вокальными сочинениями разных народов, эпох, стилей способствует воспитанию у ученика принятия разных культур, что соответствует тенденциям современности, т. к., в условиях глобализации понимание национальной природы как своей страны, так и других стран.

- Принцип гуманизации – направлен на формирование взаимного уважения, понимания таких явлений, как ценности другого человека, человеческое достоинство.

Среди важнейших педагогических условий формирования вокальных навыков можно назвать следующие: опора на национальные традиции, применение индивидуально-дифференцированного подхода, создание позитивной обстановки на уроке, приоритет практической деятельности, активное взаимодействие участников педагогического процесса (педагог, ученик, концертмейстер, родители).

Ведущее педагогическое условие, обеспечивающее наиболее эффективное овладение вокальными навыками – использование индивидуально-дифференцированного подхода. Голос человека – уникальный инструмент; вокальные данные могут быть совершенными от природы, однако в большинстве случаев этот природный инструмент, как и приемы работы с ним, формируется самим исполнителем. Несомненно, наиболее эффективной в данном случае является индивидуальная работа с учеником, однако, и в условиях хоровых занятий также возможна реализация основных методов индивидуальной работы. Ее отправной точкой является диагностика индивидуальных певческих способностей ученика и выстраивание индивидуальной стратегии обучения в зависимости от психологических особенностей личности и музыкальной одаренности, уровня слуховой и вокальной подготовки. В результате диагностики или личных наблюдений педагога дети условно делятся на группы по различным критериям:

1. хорошо поющие и слышащие (такие дети являются «костяком», основой хорового коллектива, но степень сформированности их вокальных навыков может варьироваться);

2. дети, у которых вокальные навыки сформированы слабо (интонируют

неуверенно, им требуется постоянная поддержка педагога);

3. дети, у которых вокальные навыки не сформированы (например, интонируют только в своей примарной зоне 1-3 звука или не интонируют вообще) – эти дети нуждаются в постоянном контроле и внимании со стороны педагога. Часто причинами детонации являются плохая координация между слухом и голосом, отсутствие базовых вокальных навыков или опыта пения в ансамбле/хоре, излишняя стеснительность или возбудимость.

Для последней группы детей особенно необходимо создавать ощущение поддержки и внимания со стороны педагога, использовать ряд приемов работы, направленных на создание мотивации к певческой деятельности, ситуации успеха путем выполнения учеником посильных заданий, избегать сравнения с другими учениками, подчеркивая изменения в его собственном развитии. Для всех учащихся эффективно применение различных вариантов одной формы работы (например, различных игровых упражнений на отработку артикуляционных навыков, включение двигательных элементов и элементов театрализации и т. д.).

Еще одним из значимых педагогических условий на начальном этапе вокального обучения является опора на отечественные национальные традиции. Особенностью народных песен является тот факт, что русская песня редко воспринимается и осознается как самостоятельная единица музыкальной культуры. Как правило, песня выступает как составляющая часть бытового или календарного обряда, обладая самостоятельной художественной ценностью, является носителем культурных кодов, которые в народной среде она является частью в сложном комплексе видов искусств. Рассказ о народных традициях и обычаях, в контексте которых звучит народная песня, способствует расширению кругозора ученика, знанию культуры страны в целом и родного края в частности.

Народные песни широко используются в обучении младших школьников, можно рассматривать как самостоятельные, художественно ценные образцы народного творчества. Удобная певческая tessitura, особенности мелодики, доступность содержания способствуют тому, что именно на народно-песенном материале возможно наиболее быстрое и эффективное достижение поставленных методических целей, в первую очередь – формирование вокальных навыков: певческого дыхания, артикуляции, дикции, принципов звуковедения, атаки звука, выразительных исполнительских приемов. Т. к. в народной традиции песня часто неотделима от движения (танцевального, трудового), использование движения и элементов театрализации в концертном исполнении песен – одно из условий раскрытия эмоциональности, артистизма ученика, создания системы внешних проявлений музыкального образа (скоординированного движения мимических мышц, языка, движений тела). Работа педагога направлена на создание комплекса вокально-исполнительских навыков: «Общение с учениками не ограничивается лишь постановкой голоса: надо учить пониманию формы сочинения, выразительному исполнению каждой музыкальной фразы, осмыслению поэтического текста, наконец, актерскому проживанию роли, образа, то есть всему тому, что обозначается словом "школа"» [1, с. 3].

В процессе работы над песней (нотным текстом и содержательно-смысловой составляющими) происходит формирование системы идеомоторных ощущений начинающего вокалиста. Лу Хуачжао отмечает: «Исполнительская активность вокалиста во многом обусловлена динамическим пониманием слухового образа и его связью с действиями вокально-артикуляционного аппарата и всего тела, которые отображают внутренние переживания и исполнительские намерения» [3, с. 83].

Осуществление перечисленных выше принципов возможно при условии активного взаимодействия всех участников учебного процесса. На начальном этапе вокального обучения в него входят, помимо педагога и ученика, концертмейстер и родители. Функция концертмейстера даже на начальном этапе не ограничивается только гармонической

поддержкой вокальной мелодии – он выступает как равноправный участник исполнения, оказывает также психологическую поддержку начинающему вокалисту в условиях концертного выступления. В ансамбле концертмейстер-ученик вырабатывается чувство синхронного исполнения, формируются навыки ансамблевого исполнительства. Гармоничное соответствие трактовки музыкального образа в вокальной партии солиста и в партии сопровождения, которая часто даже в простых сочинениях самостоятельна, способствуют созданию единого музыкально-художественного образа. Велика и роль родителей: как правило, в их функции входит не только своевременное присутствие ученика на уроках, но и (в особенности на начальном этапе) качественное выполнение домашнего задания, что является основой продуктивной работы на уроке и интенсивного развития вокальных навыков ученика.

Заключение. Таким образом, совокупность педагогических условий, способствующих продуктивному развитию вокально-исполнительского потенциала младших школьников, должна быть направлена на формирование духовных ценностей и системы вокальных навыков. Среди необходимых педагогических условий можно выделить: опору на национальные традиции, формирование идеомоторных навыков, взаимодействие и скоординированная деятельность всех участников образовательного процесса: ученика, педагога, концертмейстера и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсова, Л. Из истории петербургской вокальной школы: Эверарди, Габель, Томарс, Ирецкая / Л. Барсова. – СПб.: Планета Музыки, 2019. – 156 с.
2. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – №1. – 2012. – С. 8-14. – URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 12.02.2025).
3. Лу Хуачжоу Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе ВУЗа / Лу Хуачжао; диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08. – Воронеж, 2018. – 194 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
5. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VOCAL SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article is devoted to the consideration of the concept of "pedagogical conditions" in relation to the initial period of vocal training. The article discusses the basic principles according to which it is necessary to develop a set of pedagogical conditions. There are a number of pedagogical conditions that ensure the most effective mastery of vocal skills.

Keywords: pedagogical conditions, vocal skills, musical development, primary school students.

Zadoya N.Yu.

Scientific supervisor: Slota N.V., Ph.D.,
DonGU

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ТИПА

Заикина В.А.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В работе при использовании теоретических методов познания исследуются проблема формирования у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости представления о растительном мире. В статье выделяются особенности познавательной сферы учащихся с легкой степенью умственной отсталости, рассматриваются методы и приемы работы с данными детьми в условиях ДОО компенсирующего типа по указанной проблематике.

Ключевые слова: формирование представлений, растительный мир, умственная отсталость, коррекционная работа, дошкольники.

Вопросы знакомства с окружающей природой у детей с умственной отсталостью стали предметом изучения множества исследований отечественных специалистов в области дефектологии. Однако на сегодняшний день недостаточно внимания уделено формированию у дошкольников с интеллектуальными нарушениями представлений о растительном мире. Это направление требует более глубокого и целенаправленного исследования, поскольку оно имеет важное значение для общего развития этих детей.

Необходимость экологического развития и воспитания детей с умственной отсталостью подчеркивалась в работах А.В. Усвайской, Л.В. Кмытюк, Т.М. Лифановой, Н.Г. Морозовой, Т.В. Шевыревой и других ученых.

Коррекционная работа, направленная на ознакомление с природой, растительным миром, может существенно активизировать познавательные процессы у детей с нарушениями интеллекта. Вовлечение детей в изучение объектов растительного мира не только способствует расширению их знаний о природе, но и служит основой для развития мышления и речи. Более того, это становится необходимым элементом экологического воспитания, которое формирует у детей осознанное отношение к окружающей среде.

Формирование представлений о растительном мире у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости представляет собой важную и актуальную задачу в рамках современной олигофренопедагогики. Углубление знаний о природе и окружающей среде играет ключевую роль в общем развитии ребенка, так как оно способствует не только расширению кругозора, но и улучшению социальных навыков.

Сразу стоит отметить, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ ориентирует педагогов на индивидуализацию образования, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, выработку гибкости и многообразия форм предоставления образовательных услуг, а также создание образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями [1].

Е.Ф. Козина считает, что дети становятся более уверенными в себе и своих действиях, когда начинают осознавать разнообразие растительного мира. Это знание помогает им лучше ориентироваться в окружающей действительности, что, в свою очередь, ведет к более адекватному поведению и осознанным реакциям на различные ситуации. Такие навыки крайне важны для успешной социализации, ведь они позволяют детям лучше взаимодействовать с окружающими, понимать и принимать социальные нормы и правила [5].

Дошкольное детство представляет собой ключевой этап в формировании системы ценностей, который закладывает основы для ориентации ребенка в окружающем мире. В этот период происходит не только развитие позитивного отношения к людям, но и формирование самооценки, а также осознание значимости живой и неживой природы, включая животных и растения.

Особенно важно в этом контексте обратить внимание на детей с интеллектуальными нарушениями. Задача педагогов заключается в том, чтобы уже на раннем этапе их развития донести до них идею о том, что каждый живой организм, включая растения, не существует в изоляции, а является частью сложной экосистемы, наполненной взаимосвязями и взаимодействиями. Развитие осознания этих отношений помогает детям понять, как все элементы природы взаимосвязаны и как их действия могут влиять на окружающий мир. Например, объясняя, как растения обеспечивают кислород для животных и людей, а также как они зависят от условий окружающей среды, мы способствуем формированию у детей более глубокого понимания экологии.

Стоит отметить, что в последние годы в области педагогики и психологии появились убедительные доказательства того, что для полноценного развития детей с умственной отсталостью необходимо организовать коррекционно-педагогический процесс таким образом, чтобы максимально использовать все возможности, которые предоставляет дошкольный возраст. Изучение природы и окружающего мира стало важнейшим направлением работы с детьми дошкольного возраста, и в этой сфере накоплен значительный методический опыт. Современные подходы к дошкольному образованию В.И. Слободчикова, В.В. Рубцова, В.Т. Кудрявцева и других ученых направлены на подготовку детей к школе с учетом разнообразия образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования, а также уровней психического и физического развития детей. Эти подходы предполагают индивидуализированный подход к каждому ребенку в процессе коррекционно-развивающей поддержки.

А.Н. Подъяковым подчеркивается, что у детей с умственной отсталостью наблюдается значительное недоразвитие естествоведческих представлений на протяжении всего их обучения. Эти дети часто не способны осознать причинно-следственные связи, которые существуют в окружающем мире. В результате этого у них формируются искаженные представления о различии между живой и неживой природой, о природных явлениях, а также о трудовой деятельности человека и ее особенностях. Ученые отмечают, что основная причина таких недостатков заключается не только в ограничениях, связанных с развитием интеллекта, но и в крайне бедном опыте накопления знаний об окружающей действительности в дошкольный период. Замедленный темп познания окружающего мира приводит к тому, что у этих детей формируется скудное представление о природе и человеке [7].

Р.А. Афанасьевой отмечается, что обучающиеся с умственной отсталостью сталкиваются с серьезными трудностями в выделении основных аспектов информации, что приводит к недостаточному вниманию к деталям и затруднениям в понимании взаимосвязей между человеком и окружающей природой. Например, ученику с умственной отсталостью может быть сложно осознать причины, по которым улица в его родном городе получила именно такое название, а не другое. Он может не понимать, почему дождь начинается именно в этот момент, или какие природные явления характерны для данного региона и что их обуславливает [3].

Кроме того, при проведении практических опытов такие обучающиеся часто не улавливают основную цель эксперимента. Вместо этого они фиксируют внимание лишь на отдельных моментах, не умея связать их в единую картину. Это затрудняет их способность к системному мышлению и пониманию того, как различные элементы

взаимодействуют друг с другом. В результате, у детей с умственной отсталостью формируется фрагментарное восприятие окружающего мира, что негативно сказывается на их образовательных достижениях и общей адаптации в обществе.

Как утверждает Э.В. Лапошина, дети с легкой степенью умственной отсталости сталкиваются с рядом значительных трудностей в процессе обучения, особенно когда речь идет о распознавании объектов и явлений окружающего мира. Одной из ключевых проблем является их затрудненность в словесном обозначении различных представителей флоры и фауны, таких как животные, насекомые, птицы и водные обитатели, а также в понимании понятий, связанных с полезными ископаемыми и природными ресурсами. Также умственно отсталые учащиеся испытывают сложности в определении и запоминании основных природных явлений, характерных для их региона. Даже если информация о природе представлена в наглядной форме или в виде практических занятий, многие из них не способны осознать и запомнить эти концепции. Это может быть связано с ограниченной способностью к абстрактному мышлению, что делает процесс обучения еще более сложным [6].

Т.В. Алабина пишет, что дети с умственной отсталостью часто запоминают лишь отдельные элементы видимых объектов, опытов, предметов или прослушанных текстов и рассказов. При этом они могут упускать из виду важные аспекты, которые необходимы для полноценного понимания материала. Это касается, например, знаний о климате их региона, особенностях животного мира и других значимых явлений [2].

Данные недостатки восприятия и запоминания информации нередко проявляются на фоне низкой познавательной активности детей. Это приводит к тому, что у них значительно снижается способность к дальнейшему пониманию учебного материала, который они изучают под руководством педагогов на занятиях. В результате, процесс обучения становится более сложным, так как учащиеся не могут связать новые знания с уже усвоенными, что затрудняет их дальнейшее развитие.

В данном контексте следует указать, что изучение окружающего мира, включая растения и их характеристики, будет эффективным лишь при условии, что знакомство с конкретными объектами живой природы – такими как овощи, фрукты, комнатные растения, деревья и кустарники – будет осуществляться в формате игровой деятельности. Игровой подход не только делает процесс обучения более увлекательным, но и способствует лучшему усвоению информации, поскольку дети активно вовлечены в познавательную деятельность.

Для олигофренопедагога крайне важно создавать такие игровые обучающие ситуации, в которых сенсорные восприятия детей будут активно развиваться и трансформироваться. Это означает, что педагог должен предложить разнообразные сенсорные эталоны – например, различные текстуры, ароматы, вкусы и визуальные образы – для сравнения с изучаемыми объектами. Такой подход помогает детям не просто запоминать информацию о растениях, но и формировать более глубокое понимание их свойств и значимости в окружающем мире.

Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева подчеркивают, что взаимодействие детей с окружающими предметами, включая растения, играет ключевую роль в формировании бережного отношения к природе. Необходимо не просто информировать детей о строении растений и их функциях, а сосредоточиться на эмоционально-чувственном восприятии, которое они испытывают при общении с растительным миром [4].

Эмоциональный опыт дошкольников является основой для их понимания природы, поэтому необходимо создавать условия, способствующие развитию этого чувства. Представляется необходимым формировать целостное восприятие окружающего мира, опираясь на чувственный опыт ребенка. Для этого следует активно использовать

различные сенсорные системы: зрение, слух, обоняние, осязание и вкус. Эти сенсорные впечатления помогут детям лучше понять и запомнить информацию о растениях.

Таким образом, познавательное развитие дошкольников с умственной отсталостью часто характеризуется неустойчивостью внимания и недостаточной концентрацией на задачах. В их деятельности преобладают неспецифические манипуляции с предметами, а также неадекватные действия, которые не всегда соответствуют целям и задачам. У таких детей отсутствует выраженный интерес к явлениям природы, как живого, так и неживого мира. Однако важно отметить, что только при наличии активной познавательной позиции у ребенка с умственной отсталостью возможно формирование полноценного представления об окружающей действительности.

Безусловно, развитие познавательной активности у детей с нарушениями интеллекта во многом зависит от того, насколько эффективно они взаимодействуют с окружающей средой. Данное взаимодействие должно быть организовано таким образом, чтобы стимулировать интерес и желание познавать мир вокруг себя. Педагогам следует создать условия, при которых дети будут вовлечены в разнообразные виды деятельности, что позволит им получать новый опыт и развивать свои познавательные способности.

Р.А. Афанасьева также отмечает, что формирование представлений о растениях является неотъемлемой частью работы по ознакомлению детей с окружающим миром и представляет собой одно из ключевых направлений коррекционной деятельности с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития. Воспитание экологической культуры у таких детей, которое включает в себя эмоциональное и бережное отношение к природе, служит основой для разработки методов и технологий, направленных на развитие их представлений о растительном мире [3].

В условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) компенсирующего типа для формирования представлений о растительном мире у детей с легкой степенью умственной отсталости используются различные методы и приемы. Самым распространенным является метод наблюдения. Важной является необходимость использовать вопросы, объяснения, рассказы, сравнения, художественные элементы и игровые приемы для большего вовлечения детей в процесс наблюдения за растениями. Поскольку дети с нарушением интеллекта могут иметь трудности с восприятием информации, подготовка к наблюдениям требует тщательной работы. Для этого педагоги в ДОО подбирают наглядные материалы и проводят словесные объяснения, которые помогают детям лучше понять и запомнить информацию о растениях.

Не менее важным направлением работы является проведение опытов. Проведение простых опытов предоставляет детям возможность не только наблюдать за процессами, происходящими с растениями, но и активно участвовать в них. В свою очередь это способствует развитию их критического мышления и самостоятельности, так как они могут делать выводы на основе собственных наблюдений. Например, дети могут проводить эксперименты с проращиванием семян или изучать влияние света и воды на рост растений.

Игры и упражнения с природными материалами также занимают определенное место в работе с детьми с нарушениями интеллекта. Использование природных материалов в играх помогает детям развивать внимание к свойствам объектов и их взаимосвязям. Такие занятия способствуют формированию практических навыков, позволяя детям учитывать особенности предметов при выполнении различных действий. В ДОО используются игры с листьями, семенами, растениями в горшочках, направленные на стимулирование интереса к изучению природы и, соответственно, на формирование у учащихся представлений о растительном мире.

Не менее важен и труд в уголке природы и на участке ДОО. Практическая деятельность на свежем воздухе (подготовка грядок для посева семян, уход за

растениями или сбор урожая), не только формирует у детей представления о растительном мире, но и развивает трудовые навыки. Участие в таких действиях способствует формированию ответственности за результаты своего труда и пониманию значимости природы.

Нельзя не остановиться и на таком действенном инструменте работе с дошкольниками с умственной отсталостью, как дидактические игры. Эти игры являются эффективным инструментом для закрепления знаний о растениях. При должной организации педагогами в ДОО они делают процесс обучения более увлекательным и доступным, пробуждая интерес у детей и развивая их самостоятельность. Благодаря играм информация становится более осознанной и устойчивой, что способствует лучшему запоминанию материала.

Таким образом, работа с дошкольниками с легкой степенью умственной отсталости по формированию у них представлений о растительном мире охватывает формирование и закрепление у детей таких понятий, как изменчивость и приспособляемость живых организмов. Эти аспекты помогают детям понять, как растения адаптируются к различным условиям окружающей среды и как они взаимодействуют с другими элементами экосистемы. При этом стоит учитывать, что для дошкольников эмоциональные интересы тесно связаны с тем смыслом и значением, которые они придают определенным ситуациям и объектам. Поэтому взрослые должны активно вовлекать детей в познавательную деятельность, используя различные методы и приемы, которые помогут им не только изучать растения, но и развивать эмоциональную связь с природой.

Тем не менее, на практике коррекционно-развивающая работа, направленная на знакомство детей с растительным миром, не сможет достичь высокой эффективности, если будет проводиться одинаково для всех дошкольников с умственной отсталостью. Такой подход, игнорирующий индивидуальные особенности развития психических функций, не учитывает, какие именно аспекты и в какой степени нуждаются в поддержке у каждого конкретного ребенка на данном этапе его жизни и обучения.

Среди дошкольников с умственной отсталостью можно выделить различные группы, отличающиеся по уровню развития познавательной активности, особенностям эмоционально-волевой сферы, степени социальной адаптации и ориентировки в быту. Учитывая эти различия, необходимо применять дифференцированный подход, который включает индивидуализацию образовательного процесса и ориентацию на личные качества и потребности каждого ребенка. Важность учета возрастных особенностей детей, таких как преобладающий вид деятельности, форма мышления и уровень работоспособности, подчеркивается во всех официальных документах, касающихся развития дошкольного образования для детей с умственными недостатками. Это означает, что для успешного формирования представлений о растительном мире необходимо разрабатывать специальные программы и методики, которые будут соответствовать индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.01.2025). - Режим доступа: СПС КонсультантПлюс. - Текст : электронный.
2. Алабина, Т. В. Формирование основ экологической культуры у умственно отсталых дошкольников на современном этапе / Т. В. Алабина // Специальное образование. - 2020. - № 2 (58). - С. 5-16. - Текст : непосредственный.
3. Афанасьева, Р. А. Умственное воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе ознакомления с явлениями и объектами неживой природы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Раиса

Альбертовна Афанасьева ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. - Москва, 1996. - 159 с. - Текст : непосредственный.

4. Екжанова, Е. А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): с методическими рекомендациями. 4-е изд. / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - Москва : Просвещение, 2022. - 349 с. - Текст : непосредственный.

5. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте / Е. Ф. Козина. - Москва : Прометей, 2011. - 487 с. - Текст : непосредственный.

6. Лапошина, Э. В. Ознакомление умственно отсталых дошкольников с предметным миром: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 \ Эмилия Владимировна Лапошина. - Москва, 1992. - 145 с. - Текст : непосредственный.

7. Поддяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддяков. - Москва : Национальное образование, 2016. - 301 с. - Текст : непосредственный.

FORMATION OF IDEAS ABOUT THE PLANT WORLD IN PRESCHOOLERS WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION IN PRE-SCHOOL CONDITIONS OF A COMPENSATORY TYPE

Annotation. In the work, using theoretical methods of cognition, the problem of forming an idea of the plant world in preschoolers with a mild degree of mental retardation is investigated. The article highlights the features of the cognitive sphere of students with mild mental retardation, discusses methods and techniques of working with these children in conditions of pre-school compensatory type on these issues.

Keywords: formation of ideas, flora, mental retardation, correctional work, preschoolers.

Zaikina V.A.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S., Senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: v.zaikina02@mail.ru

УДК 37.026.6

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Закотнюк О.А.

*Научный руководитель: Майборода Н.В., канд.филол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения. Изучение психолого-педагогической и методической литературы позволило определить, что эффективным подходом в решении исследуемой проблемы выступает внедрение в содержание уроков технологии смыслового чтения. В ходе исследования проведен сравнительный анализ традиционного урока и урока с применением технологии смыслового чтения, определены их особенности в формировании читательской грамотности у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: читательская грамотность, смысловое чтение, традиционный урок, осмысление текста, младшие школьники.

Вступление. На современном образовательном пространстве проблема формирования читательской грамотности у младших школьников выступает все более актуальной и сложной задачей для многих педагогов начальной школы. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, потребностью в повышении читательской грамотности у детей младшего школьного возраста, а с другой, поиском педагогом нового подхода, способного не только заинтересовать на один урок, но и привлечь в дальнейшем к регулярному, самостоятельному чтению литературы.

Наша точка зрения обусловлена тем, что сегодня многие учителя сталкиваются с низким уровнем читательской грамотности у большинства младших школьников. Широкое распространение телевидения, компьютерных технологий, видеоигр способствует тому, что интерес к чтению у детей с каждым годом значительно снижается.

Следовательно, возникает вопрос: «Как учителю воспитать грамотного читателя и привить любовь к чтению литературы?».

Целью данной работы является исследование эффективного подхода к формированию читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения.

Основная часть. В общей педагогике и психологии проблему формирования читательской грамотности исследовали такие ученые, психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Т.Д. Полозова, А. Г. Асмолов. Исследования представленных авторов были направлены на изучение мыслительных способностей младших школьников, особенностей их внимания, воображения, уровня развития коммуникативных навыков, что, в свою очередь, создает условия для успешного формирования и развития читательской грамотности учащихся [3].

Как отмечает Н.С. Чернякова, понятие «читательская грамотность» – это способность понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания, участвовать в социальной жизни» [7, с. 7].

Мы считаем, что процесс формирования читательской грамотности должен осуществляться, начиная уже с 1 класса, так как именно в начальной школе закладываются основы читательской культуры, умения понимать, анализировать,

осмысливать прочитанное, делать выводы и использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях.

А.М. Мороз рассматривая исследуемую нами проблему выделила следующие уровни сформированности читательской грамотности выпускников начальной школы [5, с. 413]:

Высокий уровень свидетельствует о том, что ученик готов к переходу на следующую образовательную ступень. Такие ученики уже, как правило, не нуждаются в помощи учителя, а могут самостоятельно понимать, анализировать и оценивать прочитанные тексты, связывать их с житейским опытом.

Средний уровень относится к младшим школьникам, которые еще недостаточно овладели базовыми навыками чтения. Для построения собственных суждений, глубокого анализа текста учащиеся непосредственно нуждаются в помощи и поддержке учителя.

Низкий уровень характерен для учащихся с низким уровнем навыка чтения. В основном, такие дети не способны воспринимать и анализировать информацию, представленную в письменной форме, что существенно затрудняет их обучение по всем предметам.

Однако, несмотря на значительное внимание, уделяемое педагогами вопросам формирования читательской грамотности, практика показывает, что многие младшие школьники испытывают трудности с пониманием сложных текстов, определением главной мысли, авторской позиции, установлением причинно-следственных связей. Именно поэтому в настоящее время учителя начальных классов нуждаются в поиске и внедрении нового подхода, направленного на преодоление возникших трудностей.

По нашему мнению, одним из эффективных подходов является внедрение технологии смыслового чтения. Уже с середины XIX века ученые стали обращать внимание на то, что механическое воспроизведение текста учащимися не обеспечивает глубокого понимания и осознания прочитанного. Иными словами, такой подход был направлен в основном на поверхностное, беглое, бессознательное чтение, что не позволяло в полном объеме извлекать необходимую информацию. Получалось как в русской пословице: «Читает – летает, да ничего не понимает» [4, с. 67].

В связи с этим, учеными было принято решение разделять значения таких компонентов, как «механизм чтения» и «понимание смысла прочитанного», что выступало предпосылкой к развитию нового подхода обучения чтению.

Анализ методической литературы позволил определить, что автором технологии смыслового чтения, получившей широкое распространение в современной педагогике, является Н.Н. Светловская. Методика педагога направлена, прежде всего, на привитие любви, интереса к чтению литературы, умения младших школьников не только самостоятельно понять прочитанный текст, выделить его главную идею, но и аргументировать собственное мнение о прочитанном [6, с. 214].

Сегодня существует множество определений понятия «смысловое чтение», каждое из которых раскрывает различные аспекты этого сложного процесса. Однако, мы считаем, что наиболее полным определением является понятие, сформулированное А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской. Педагоги отмечают, что «смысловое чтение» – это вид чтения, который направлен на понимание читающим смыслового содержания прочитанного материала [1, с. 25].

Из этого следует, что учитель начальных классов должен научить младших школьников работать с текстом, а именно:

- понимать суть вопроса и давать на него точный, полный ответ;
- формулировать ответы на вопросы своими словами, а не просто копируя фрагменты из текста;

- анализировать прочитанное произведение, выделяя главную мысль, ключевые слова и основные события, происходящие в тексте;
- обобщать информацию из разных частей текста, выделяя общие закономерности и делая выводы;
- определять значение незнакомых слов по контексту;
- применять полученные знания в практической деятельности, выполняя задания, связанные с прочитанным текстом.

Раскрыв понятие «смысловое чтение», мы выяснили, что данный вид чтения включает в себя несколько видов [2, с. 54] (рис.1):

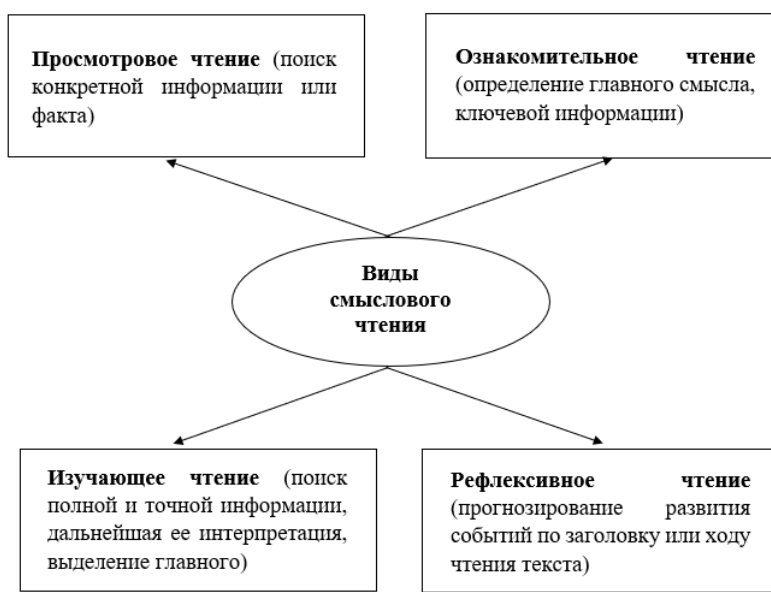


Рисунок 1. Виды смыслового чтения

Анализируя виды смыслового чтения, представленные на рисунке 1, можно сказать о том, что каждый вид имеет свою определенную задачу, ведущую к формированию читательской грамотности у младших школьников. Более того, следует отметить, что данные виды смыслового чтения не существуют по отдельности, а тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, что только в таком случае может способствовать успешному формированию читательской грамотности у младших школьников.

В то же время, работа по развитию навыков смыслового чтения в начальной школе должна быть целенаправленной, а также осуществляться в системе, то есть последовательно усложняясь от класса к классу.

К примеру, в 1 классе мы обучаем младших школьников чтению и пониманию смысла прочитанного, закладывая фундамент для дальнейшего развития их читательской грамотности.

Во 2 классе учащиеся учатся работать с текстом, а именно: составлять план по прочитанному, пересказывать текст, делить его на абзацы, давать характеристику героев и их поступков.

В 3-4 классах проводится уже более углубленная работа, направленная на развитие умений младших школьников самостоятельно находить информацию в тексте, прогнозировать развитие событий, высказывать свою точку зрения, формулировать и отвечать на вопросы по тексту.

Следовательно, для смыслового понимания недостаточно просто прочитать текст, а необходимо погрузиться в атмосферу произведения, прочувствовать эмоции героев, представить себе описываемые автором события, понять мотивы поступков героев.

Поэтому в современном обществе задача учителя заключается в том, чтобы создать такие условия, при которых чтение приносило бы учащимся не только знания, но и удовольствие.

Так, вышесказанное позволяет заключить, что урок с применением технологии смыслового чтения значительно отличается от содержания традиционного урока. Рассмотрим подробнее сравнительную характеристику традиционного и смыслового урока литературного чтения в начальной школе (таблица 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика традиционного и смыслового урока литературного чтения

Критерий	Традиционный урок	Смысловой урок
Цель	Ознакомить с содержанием произведения, развитие техники чтения учащихся (правильность, скорость, выразительность)	Формирование осознанного и активного читателя, способного понимать, анализировать, оценивать и использовать информацию
Методы и приемы	Чтение по ролям, пересказ, однозначные ответы на вопросы учителя, заучивание наизусть, работа с иллюстрациями учебника	«Мозговой штурм», «Чтение с остановками», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума», «ЗХУ», «Синквейн», «Фишбоун», «Микрофон»
Деятельность учителя	Руководитель: контролирует правильность чтения, передает готовые знания учащихся, оценивает правильность воспроизведения материала	Помощник: стимулирует развитие самостоятельности, оценивает не только результат, но и умение аргументировать, высказывать свое мнение
Деятельность учащихся	Слушают, запоминают, воспроизводят информацию, отвечают на вопросы учителя, выполняют задания по образцу	Активно взаимодействуют с текстом, анализируют, ориентированы на глубокое понимание прочитанного
Результат обучения	Поверхностное понимание прочитанного произведения, знание основных событий	Глубокое понимание смысла, идеи произведения, позиции автора

Как видно из данных, приведенных в таблице 1, в рамках внедрения технологии смыслового чтения происходит изменение роли учащихся, при которой они не пассивно воспринимают данную им информацию, а являются активными участниками учебного процесса. Проведенный анализ позволяет выявить, что в рамках исследуемой нами технологии особый акцент делается на развитии активной познавательной деятельности младших школьников, формировании у них осознанного отношения к процессу чтения.

Мы видим, что традиционный урок больше направлен преимущественно на репродуктивную деятельность учащихся, что ограничивает развитие их самостоятельности, умения мыслить, анализировать информацию, применять знания в практической деятельности.

При новом подходе обучения литературному чтению существенно меняется и роль учителя. Он становится не столько источником знаний, сколько наставником, помощником, создающим условия для активного обучения младших школьников, развития их любознательности.

К тому же, важно отметить, что осмысление текста – это довольно сложный процесс, который требует задействования целого ряда психических функций: внимания,

памяти, мышления, воображения, эмоций, интересов читателя. Поэтому при использовании данной технологии учитель начальных классов должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности младших школьников, уровень их развития, способностей, использовать приемы мотивации, что позволит сделать процесс чтения увлекательным и интересным, формируя у учащихся положительное отношение к литературе.

Особое значение принадлежит созданию на уроках атмосферы сотрудничества, взаимоуважения и поддержки, где каждый ребенок чувствует себя комфортно и уверенно, не боится высказывать свое мнение, задавать вопросы. На наш взгляд, в такой благоприятной обстановке учащиеся охотнее учатся осмыслению и пониманию текста, умению слушать и слышать друг друга, вести диалог, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что технология смыслового чтения играет значительную роль на уроках в начальной школе, поскольку она нацелена не только на прочтение художественных текстов, но и их понимание, осмысливание событий, развитие самостоятельности, устойчивого интереса к чтению, что является важным условием для дальнейшего обучения, воспитания и развития младших школьников. Выяснено, что технология смыслового чтения имеет множество преимуществ по сравнению с традиционным уроком, что и обуславливает перспективность использования данной технологии в формировании читательской грамотности у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губина А.В. Формирование смыслового чтения как необходимое условие развития функциональной грамотности: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 11 января 2023 г.) / редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 23-26.
2. Козлова Н.Н. Смысловое чтение: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 27 ноября 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. – С. 51-56.
3. Колесова О.В. Формирование читательской грамотности у младших школьников / О.В. Колесова, А.А. Касимова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 11 (76). – С. 31-35. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49965433>
4. Кудряшова Р.Н. Формирование навыка смыслового чтения на уроках чтения в начальной школе / Р.Н. Кудряшова // Образовательный альманах: научно-образовательный журнал. – 2019. – № 3 (17). – С. 67-69. – URL: <https://almanah.su/tpost/5f77y8p831-kudryashova-rn-formirovanie-navika-smisl>
5. Мороз А.М. Читательская грамотность младших школьников / А.М. Мороз // Молодой ученый. – 2024. – № 18 (517). – С. 412-414. – URL: <https://moluch.ru/archive/517/113491/>
6. Салова З.В. Технология продуктивного чтения в условиях реализации ФГОС: сборник трудов X Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 20 ноября 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 214-217.
7. Чернякова Н.С. Формирование читательской грамотности младших школьников: учебно-методическое пособие / Н.С. Чернякова. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2023. – 52 с.

**THE ROLE OF SEMANTIC READING TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF
READING LITERACY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Annotation. This article is devoted to the problem of developing reading literacy in primary school students during literary reading lessons. The study of psychological, pedagogical and methodological literature allowed us to determine that an effective approach to solving the problem we are studying is the introduction of elements of meaningful reading technology into the lesson content. In the course of the study, a comparative analysis of a traditional lesson and a lesson using meaningful reading technology was conducted, and their features in developing reading literacy in primary school students were determined.

Keywords: reading literacy, meaningful reading, traditional lesson, text comprehension, junior schoolchildren.

Zakotnyuk O.A.

Scientific supervisor: Maiboroda N.V., PhD. in Philology, Associate Professor
Donetsk State University Institute of Pedagogy, Donetsk, DNR, Russian Federation
E-mail: zakotnyuk@inbox.ru

УДК 373.2

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Засадинская М.Н.

*Научный руководитель: Святенко А.А., канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В работе рассматривается проблема формирования духовно-нравственных основ личности в период дошкольного детства. Описываются актуальные формы дистанционного взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей (родителями в частности). Уточняется процесс организации дистанционного взаимодействия с родителями по вопросам формирования здоровой духовно-нравственной личности старшего дошкольника.

Ключевые слова: духовно-нравственное здоровье, дистанционное взаимодействие, родители, педагоги, старшие дошкольники

Вступление. Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Методологической основой разработки и реализации ФГОС ДО послужила Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Несмотря на это, актуальность темы обостряется несколькими социокультурными, политическими и другими процессами, протекающими в современном обществе.

Во-первых, охватившая современное общество массовая культура, которая перешла все разумные нравственные, эстетические, этические и духовные грани. Все это сильно повлияло на формирование духовно-нравственных ценностей человека, особенно у подрастающего поколения, а именно [5, с. 317]:

1) трансформация, произошедшая в области морального, разрушает и стирает ту черту, ту границу, которая проходит между добром и злом, преступления и грех нивелируются с добродетельностью, с достоинством;

2) традиционные религии, вытесняемые путем ультрасекуляризации современного социума, уже не являются тем главным институтом, который сохраняет традиционные духовно-нравственные ценности, моральные критерии и нормы;

3) в рамках культурно-антропологической темы бытия особо остро стоит вопрос кризиса идентичности, поразивший молодое поколение, которое становится «больным», «нездоровым» в духовном плане. Кризис идентичности, проникший во все сферы человеческого бытия, сегодня проявился в молодежной среде в крушении, утрате духовной самоидентичности, в искажении, деформации и переформатировании образа «Я», что ведет к распаду национально-культурного единства «Мы».

Во-вторых, в условиях способствующих самоизоляции или дистанции личности (таких как эпидемии, войны и т.п.), происходит дестабилизация и трансформация духовно-нравственной жизни современной личности. Утрата и потеря в молодежной среде духовно-нравственной доминанты ведет к внутренней неопределенности, подрастающее поколение становится неспособным противостоять внешним изменениям.

Учитывая вышеперечисленные негативные процессы, возникает необходимость найти правильные образовательные пути по вопросам формирования и развития здоровой духовно-нравственной личности, в первую очередь, детей дошкольного возраста. Одним из

таких путей является организация дистанционного взаимодействия с родителями детей старшего дошкольного возраста по вопросам формирования здоровой духовно-нравственной личности.

Основная часть. С начала специальной военной операции правительство Донецкой Народной Республики (далее – ДНР) приняли решение о переводе учебных заведений на режим дистанционного обучения. Дистанционное обучение удобно в управлении и безусловно имеет множество положительных сторон, но следует учитывать и мнение специалистов о том, какое влияние на здоровье и психику ребенка оказывает длительное нахождение в изоляции. При этом, большинство родителей, традиционно возлагавших ответственность за обучение своих детей на образовательные организации, столкнулись с ситуацией, когда ответственность и контроль за учебной деятельностью детей легла на их плечи [4, с. 290].

Обострение вопроса духовно-нравственного воспитания при переходе на дистанционное обучение заметили многие педагоги и родители. Это сложная проблема, решение которой не терпит отлагательства, тем более что воспитательный процесс эффективен только тогда, когда он непрерывен и всесторонен. Необходимо понимать, что *духовно-нравственное здоровье* – это сознательное соблюдение человеком общечеловеческих норм морали, а также уважение тех частных нравственных традиций и верований других людей, которые не несут ему, его близким и третьим лицам угрозы для жизни, здоровья, благополучия.

В свою очередь, как отмечают педагоги Н. П. Сазонова и Т. В. Поданёва, духовно-нравственное воспитание и развитие дошкольников – длительный процесс, требующий всестороннего, целенаправленного внимания, закрепления осваиваемых норм и полезных привычек поведения в повседневной жизни детей в образовательном учреждении и семье [3, с. 87]. По мнению этих же авторов, можно выделить следующие задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста [3, с. 88]:

1. Воспитание индивидуальности, развитие личностных качеств ребенка (доброта, честность, ответственность, самостоятельность, активность, трудолюбие, тактичность, эмпатия).
2. Воспитание ценностного отношения детей к себе, своей семье, окружающим людям разных национальностей, к Родине, природе, искусству, к разным сторонам окружающего мира.
3. Воспитание культуры поведения (культура общения, этическая культура, культурно-гигиенические навыки и др.).
4. Развитие эмоциональной культуры личности, способности к проявлению, выражению и саморегуляции эмоций, поведения во взаимодействии с окружающими на основе усвоенных общественно принятых норм и правил.
5. Освоение знаний и формирование отношений детей к своей истории, народной и мировой культуре, традициям.
6. Воспитание гендерных качеств и формирование линии поведения в соответствии с полом ребенка, освоение ребенком лучших черт и качеств, присущих мужчине и женщине, находящихся в зоне его возрастного понимания.

Для решения этих задач может быть образовательный маршрут через такие *формы дистанционной работы* педагога с родителями как: сайт детского сада; сотовая связь; газета группы; электронная газета, журнал; электронная почта; создание медиатеки; электронная рекламная деятельность; телемост; использование личной веб-страницы; телекоммуникационный проект; дистанционные конференции. Такое взаимодействие с родителями в рамках образовательного маршрута позволяет сделать образовательный процесс наглядным, занимательным, ярким, интересным и запоминающимся, познакомить родителей с образовательным и культурным потенциалом Интернета [1, с. 87].

Стоит заметить, что в большинстве случаев, ресурсное обеспечение позволяет детскому саду перейти на режим развития и создавать необходимые условия для дистанционного взаимодействия. Но текущая реализуемая система во многих ДОУ ДНР по работе с семьями дошкольников, не позволяет в полной мере обеспечивать эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса в таком режиме [2, с. 67]. В связи с этим, необходимо сконцентрироваться на создании модели взаимодействия ДОУ и семьи средствами виртуального общения, которая состоит из следующих компонентов: целевого, организационного, процессуального и содержательного (см. рис. 1).



Рис. 1. Организация дистанционного взаимодействия с родителями старших дошкольников по вопросам формирования здоровой духовно-нравственной личности

Согласно рис. 1, по данному (духовно-нравственному) направлению проводятся различные мероприятия для достижения эффективного взаимодействия ДОО с семьями средствами дистанционного общения. Предложенная модель позволит добиться следующих результатов: расширение форм взаимодействия ДОО с семьей; гармонизации детско-родительских отношений; повышение уровня включенности родителей в деятельность дошкольной образовательной организации; достижение единых ценностных ориентаций у педагогов и родителей.

Например, на сайте ДОО можно создать раздел «Дистанционный детский сад» (с рубриками «Что понимается под здоровой духовно-нравственной личностью», «Рекомендации родителям по духовно-нравственному воспитанию детей», «Большая игротка добрых игр» и т.п.). Во время дистанционного взаимодействия этому разделу необходимо уделять повышенное внимание, поскольку роль здоровой духовно-нравственной личности сейчас особенно высока. Также рекомендуется размещать более подробные консультации, помогающие родителям проводить занятия с детьми в домашних условиях.

Кроме этого, как показывает практика, педагогами создаются Telegram группы для родителей. Они предназначены для отправки голосовых и письменных сообщений, содержащих рекомендации для улучшения образовательной деятельности, которыми пользуются и сейчас. В социальной сети VKontakte педагогами отправляются ссылки на обучающие аудио – и видеоматериалы, мультфильмы и видеоролики духовно-нравственной и патриотической направленности. Используется также такая платформа как Zoom или Яндекс.Телемост для создания видеоконференции, родительских собраний, лектории с духовником детского сада. При построении эффективного общения с родителями важно обращать внимание на качество подаваемой информации. Она должна быть интересна, актуальна, доступна, конкретна, грамотно написана, кратка и безопасна.

Выводы. В настоящее время дистанционная форма взаимодействия с родителями является одной из возможных и достаточно эффективных способов за счет применения различных технических средств, с помощью которых передаются необходимые для воспитательной работы сведения. Неоднократный опыт работы показывает, как можно с успехом использовать дистанционную форму взаимодействия для формирования здоровой духовно-нравственной личности старшего дошкольника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аитова, Ю. В. Формы работы педагогов с родителями в сети интернет в дошкольной образовательной организации / Ю. В. Аитова // Вестник науки и образования. – 2020. – №24-1 (102). – С. 85-87.
2. Бугаева, А. М. Организация взаимодействия ДОО и семьи средствами виртуального общения / А. М. Бугаева, А. В. Николаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С. 65-68.
3. Сазонова, Н. П. Формирование духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста / Н. П. Сазонова // МНКО. – 2020. – №4 (83). – С. 87-89.
4. Теплова Е. Ф. Духовно-нравственное воспитание в условиях дистанционного обучения / Е. Ф. Теплова // Этнодиалоги. – 2021. – №1 (63). – С. 289-295.
5. Удалова, Л. В. Актуализация духовно-нравственных ценностей как путь к здоровью молодежи / Л. В. Удалова, С. Е. Горшкова, В. Ю. Лебедев, Л. Я. Мещерякова // Российский гуманитарный журнал. – 2021. – №5. – С. 317-329.

**ORGANIZING DISTANCE INTERACTION WITH PARENTS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN
ON THE ISSUES OF FORMING A HEALTHY SPIRITUAL AND MORAL PERSONALITY**

Annotation. The paper examines the problem of forming spiritual and moral foundations of personality during preschool childhood. It describes current forms of remote interaction between teachers of preschool educational organization and family (parents in particular). It specifies the process of organizing remote interaction with parents on issues of forming healthy spiritual and moral personality of senior preschooler.

Keywords: spiritual and moral health, distance interaction, parents, teachers, senior preschoolers

Zasadinskaya M.N.

Scientific adviser: Svyatenko A.A. Ph.D., associate professor Donetsk

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Изотова А.А.

*Научный руководитель: Сипачева Е. В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье поднимается вопрос об актуализации проблемы формирования умений работать с информацией учащихся в условиях развития цифровизации. Раскрываются требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Результаты подчеркивают необходимость интеграции инновационных подходов (интерактивные методы, групповые проекты) и системного взаимодействия педагогов, семьи и общества для формирования компетенций, актуальных в современном информационном обществе.

Ключевые слова: умение работать с информацией, ФГОС НОО, методики обучения, младшие школьники.

Актуальность. Современное общество характеризуется интенсивным развитием информационных технологий и ростом объема информации, что актуализирует формирование умений работы с ней уже на этапе начального образования. В современном мире, насыщенном информацией, умение работать с ней становится не просто желательным, а жизненно необходимым навыком. Как отмечает И.Н. Власова, в условиях цифровизации образование должно обеспечивать не только усвоение предметных знаний, но и формирование информационной культуры, что становится основой для успешной адаптации учащихся в будущем [1]. В условиях стремительного развития технологий и постоянного увеличения объема доступной информации, образовательные учреждения сталкиваются с задачей формирования умений, которые позволят учащимся эффективно ориентироваться в этом потоке данных. Важность данной проблемы подчеркивается не только в контексте личностного развития каждого учащегося, но и в рамках более широких социальных и экономических изменений, происходящих в обществе. В связи с этим, формирование информационной грамотности становится актуальной задачей, требующей внимания со стороны педагогов, образовательных учреждений и государственных органов.

Формирование умений работать с информацией в образовании становится одной из актуальных проблем, требующей внимания со стороны педагогов и исследователей. В последние годы наблюдается растущий интерес к этой тематике, так как успешная интеграция информационных технологий в учебный процесс требует от учащихся наличия определенных навыков и умений. Исследования показывают, что умение эффективно работать с информацией включает в себя не только базовые навыки поиска и обработки, но и критическое восприятие информации, а также умение создавать собственный контент [2].

Основная часть. Формирование умений работать с информацией освещается в значительном количестве исследований, что подчеркивает актуальность данного вопроса в образовательной среде. В частности, исследование С.П. Зубовой затрагивают разные аспекты, включая необходимость выработки навыков детального анализа и переработки информации [2,3]. Эти навыки особенно важны в современных условиях, когда объем информации постоянно растет, и способность выделять главное становится ключевым условием для успешного решения образовательных задач. С.П. Зубова акцентирует внимание на том, что умения работать с информацией следует развивать начиная с младшей школы. Такой подход связан с интенсивным интеллектуальным развитием детей в возрасте 5–12 лет, что делает этот период наиболее подходящим для

формирования таких универсальных умений. Одним из принципиальных аспектов, на который указывает Зубова, является изучение отдельных этапов обработки информации как ключевого компонента в общем процессе познания. Формирование навыков анализа и синтеза информации способствует развитию критического мышления и помогает младшим школьникам не только усваивать новую информацию, но и эффективно применять ее в новых контекстах. Учёный выделяет несколько уровней формирования умений работы с информацией. На начальном этапе это, как правило, освоение базовых способностей, таких как восприятие информации, ее интерпретация и оценка. На следующем уровне требуются более сложные задачи, связанные с сравнением, анализом и обобщением данных [3].

В свою очередь, методические рекомендации Т.П. Хиленко по работе с информацией в начальной школе ориентированы на создание комплексного подхода к формированию информационных умений у учащихся [7]. Одним из центральных аспектов этих рекомендаций является развитие информационной компетенции, которая включает не только умение искать и обрабатывать информацию, но и критически осмысливать полученные данные и применять их на практике. Предложенный Т.П. Хиленко курс «Работа с информацией» сочетает компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Это способствует интеграции информационной деятельности младших школьников с разнообразными источниками, что важно для формирования навыков в условиях быстро меняющегося информационного пространства. Задания в рамках курса должны быть разнообразными, позволяя учащимся осваивать различные способы поиска, обработки и представления информации. Это требует от педагогов активного вовлечения учащихся в совместную деятельность, что улучшает усвоение материала и развивает универсальные учебные действия. Одна из целей курса — создание условий для эффективной работы школьников с информацией. Понимание структуры и логики работы с данными определяет их успех в учебной деятельности и дальнейшем обучении. Формирование навыков информационного анализа и критического мышления становится основой образовательного процесса в начальных классах. Подобные компетенции помогут детям решать задачи в старших классах и повседневной жизни. Методические рекомендации также включают задания для совместной работы учителя и учащихся, что расширяет возможности педагогов в организации занятий с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Такие задания направлены на активизацию познавательной активности, повышая качество усвоения материала. Использование различных форматов (коллаборативные проекты, индивидуальные исследования) создает динамичную образовательную среду, где учащиеся учатся друг у друга. Рекомендации Т.П. Хиленко — это не только практическое руководство, но и вклад в развитие информационной грамотности. Их применение готовит детей к жизни в информационном обществе, где умение обрабатывать данные важно во всех сферах. Такой подход открывает новые возможности для саморазвития, соответствуя требованиям современного образования.

Следует также отметить важность работы с информацией в контексте стандартизации образовательных требований, таких как федеральные государственные образовательные стандарты (далее - ФГОС). Стандарты акцентируют внимание на необходимости формирования универсальных учебных действий, в рамках которых умения работать с информацией занимают одно из центральных мест [5]. К требованиям ФГОС относится умение учащихся анализировать и обобщать данные, а также создавать и представлять информацию в различных форматах. Это создает основу для дальнейшего развития ключевых компетенций, необходимых для успешного обучения и будущей профессиональной деятельности.

Одним из основных аспектов ФГОС является четкое определение результатов обучения, которые делятся на три категории: личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты направлены на формирование гражданской идентичности и мотивации к обучению. Метапредметные результаты подразумевают развитие умений, необходимых для учебных исследований и проектной деятельности. Предметные результаты включают освоение ключевых навыков, в том числе связанных с обработкой и анализом информации [5]. Такое деление позволяет учителям ориентироваться на конкретные навыки, которые студенты должны развивать в процессе обучения.

Система оценки и развития навыков имеет значение для обеспечения качественного образования. ФГОС требует интеграции материально-технического обеспечения и педагогических технологий, что обеспечивает образовательным учреждениям возможность самостоятельно формировать учебные планы и курсы. Это позволяет создать гибкую образовательную среду, способствующую зарождению умений обработки информации уже на начальном этапе обучения [5].

В последние годы наблюдается активное внедрение новых подходов к обучению и воспитанию учащихся, особенности которого заключаются в формировании умений работы с информацией. Это направление стало актуальным в условиях информационного общества, где хаотичный поток данных требует от обучающихся адекватных навыков обработки и анализа. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, акцентируется внимание на необходимости формирования информационной грамотности у учащихся, включая младших школьников, что является основным шагом к совершенствованию образовательной среды [1].

Формирование умений работы с информацией связано с необходимостью внедрения инновационных подходов к обучению. Участники образовательного процесса должны быть готовы к новым вызовам, которые ставит перед ними изменчивый мир. Федеральные государственные стандарты образования удовлетворяют этому требованию, поскольку они направлены на воспроизведение навыков, позволяющих учащимся эффективно адаптироваться к условиям реалий современного общества [5]. Важно отметить, что курс на развитие умений работать с информацией у младших школьников напрямую связан с личностными аспектами и требует активного взаимодействия всех участников образования.

Однако проблемы, связанные с формированием этих умений, все еще остаются. Необходимость индивидуального подхода к каждому школьнику, учитывающего его уровень подготовки и интересы, усложняет задачу. В этом контексте особое внимание стоит уделить работе с учебно-научными текстами, представленными в учебниках. Именно такие материалы служат основой для развития читательской грамотности и критического мышления.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, связаны с недостаточной подготовленностью учащихся к работе с электронными ресурсами. Многие учащиеся испытывают трудности в навигации по интернету, фильтрации информации и оценивании её достоверности. Исследования показывают, что учащиеся, особенно младшего школьного возраста, не всегда имеют навыки работы с информационными источниками, что приводит к неэффективному усвоению материала и низкому уровню информационной грамотности [8].

Кроме того, актуальной проблемой остается цифровое неравенство: не все учащиеся имеют равный доступ к технологиям, что усугубляет различия в навыках. Этические аспекты работы с информацией также требуют внимания. Учащиеся должны понимать последствия цифрового следа, авторское право и принципы цитирования.

Формирование умений работать с информацией охватывает важные компоненты, такие как поиск, оценка, интерпретация и преобразование информации. Учебный процесс теперь должен учитывать не только передачу знаний, но и развитие критического мышления, что позволяет учащимся классифицировать информацию и применять ее в различных контекстах. Для достижения этих целей активно используются методы развивающего обучения, предложенного Л.В. Занковым, который включает в себя идеи о целостном восприятии образовательного процесса и важности практического применения знаний в реальной жизни.

Сложные задачи, с которыми сталкиваются учащиеся, заставляют их искать нестандартные решения, подходы и использовать различные источники информации. Эти навыки становятся особенно важными в контексте проектной деятельности, предусмотренной ФГОС НОО. Поэтому формирование таких умений стоит на повестке дня современного образования и требует от педагогов глубокого понимания проблемы и использования результатов современных научных исследований. Согласно исследованиям [6] наиболее востребованными среди учителей начальных классов Донецкой Народной Республики являются облачные цифровые сервисы: LearningApps, Quizizz, Wordwall, FlashcardMachine, OnlineTestPad. Но всё чаще в качестве инструмента обеспечения эффективной и безопасной коммуникации между участниками образовательных отношений выступает отечественная информационно-коммуникационная образовательная платформа «Сферум». Мотивами использования педагогами начальной школы облачных технологий выступают: повышение эффективности образовательного процесса; улучшение коммуникации между участниками образовательных отношений; развитие навыков самообразования педагогов, участие в профессиональных сообществах, обеспечение индивидуального и дифференцированного контроля за успеваемостью учащихся.

На протяжении последних десятилетий ученые и практики обсуждают различные модели и подходы, которые помогут улучшить процесс обучения информационной грамотности. Важно не только научить учащихся работать с информацией, но и развить у них желание учиться и исследовать, что в свою очередь способствует адекватной адаптации к быстро меняющемуся информационному пространству [1].

Выводы. Таким образом, формирование этих умений должно становиться целенаправленным процессом, который требует комплексного подхода. Одним из решений может стать внедрение дополнительных методов и технологий в учебный процесс, направленных на развитие критического мышления и медийной грамотности. Например, использование проектов, ориентированных на совместную работу учащихся, может помочь им лучше осваивать навыки поиска и анализа информации.

Использование различных форматов работы, включая групповые проекты и индивидуальные задания, может помочь значительно активизировать учебный процесс и повысить уровень информационной грамотности у учащихся. Эти изменения должны органично вписываться в общий контекст образовательного процесса и быть адаптированными к актуальным условиям. Необходимо помнить, что формирование навыков работы с информацией – это не только задача школы, но и ответственность семьи и общества в целом, что требует совместных усилий всех заинтересованных сторон.

Перспективами дальнейших исследований мы видим в поиске эффективных педагогических условий, реализация которых будет способствовать формированию умений у младших школьников работать с информацией на уровне, который соответствует требованиям информационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власова, И. Н. Формирование умений работать с информацией в условиях реализации ФГОС основного общего образования / И. Н. Власова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 37-46.
2. Зубова, С.П. Курс развития интеллекта ребенка. Математика: методическое пособие для учителя. / С.П. Зубова. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2018. - 140 с.
3. Зубова, С.П. О формировании у обучающихся основной школы умений работать с информацией / С.П. Зубова, Л.В. Лысогорова, Н.В. Старцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. № 84-2. – С. 146-149.
4. Киргизова, А.В. Особенности формирования умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А.В. Киргизова, А.Р. Филиппова // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – 2020. – URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021988> (дата обращения: 15.02.2025).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 N 286 [Электронный ресурс] // Контур.Норматив. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleid=1&documentid=477741> (дата обращения: 15.02.2025).
6. Сипачева, Е. В. Облачные цифровые сервисы на дистанционном уроке в начальной школе / Е. В. Сипачева // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы III Международной научно-практической конференции, Донецк, 27 июня 2024 года. – Донецк: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», 2024. – С. 211-213.
7. Хиленко, Т.П. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. 1 класс. Работа с информацией. / Т.П. Хиленко– М.: Просвещение, 2020. – 80 с.

**FORMATION OF INFORMATION MANAGEMENT SKILLS AMONG YOUNGER
SCHOOLCHILDREN AS AN URGENT EDUCATIONAL PROBLEM**

Annotation. The article raises the issue of actualizing the problem of developing students' information skills in the context of the development of digitalization. The requirements of the federal state educational standard of primary general education are disclosed. The results emphasize the need to integrate innovative approaches (interactive methods, group projects) and systematic interaction between teachers, family and society in order to form competencies relevant in the modern information society.

Keywords: ability to work with information, Federal State Educational Standard of Higher Education, teaching methods, primary school students.

Izotova Alyona Alekseevna

Scientific supervisor: Sipacheva E.V., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: allyonchik090@gmail.com

УДК 376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ильенко Е. М.

*Научный руководитель: Попова Н. В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты развития моторного праксиса у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрыты вопросы, нуждающиеся в углубленном изучении данной темы. Обосновано значение ранней диагностики для эффективной коррекционной работы по развитию моторного праксиса у детей с задержкой психического развития..

Ключевые слова: дети с ЗПР, моторные функции, диагностика, коррекция, индивидуальный подход.

Развитие моторных функций у детей — это неотъемлемая часть общего роста и формирования личности. В частности, моторный праксис, который включает в себя способность выполнять целенаправленные движения, играет ключевую роль в жизни ребенка. Однако у детей с задержкой психического развития этот процесс может иметь свои особенности, требующие особого внимания.

Актуальность изучения особенностей развития моторного праксиса у детей с задержкой психического развития обусловлена несколькими ключевыми факторами.

1. Отставание в физическом развитии. У большинства детей с задержкой психического развития (далее—ЗПР) наблюдаются диспропорции в показателях роста и веса, слабость мышц кистей рук.

2. Влияние на общее психическое развитие. Моторные функции выступают фундаментальным компонентом общего развития ребенка, напрямую влияя на его учебную деятельность, социальное включение, навыки самообслуживания и самостоятельность в быту.

3. Необходимость комплексной диагностики. Изучение специфических особенностей развития моторных функций ребенка позволяет специалистам дать прогноз дальнейшего развития и определить оптимальные пути коррекции.

Цель данной статьи — изучить теоретические аспекты развития моторного праксиса у детей с задержкой психического развития.

Дети с задержкой психического развития составляют достаточно большую и разнородную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Характерными признаками детей данной категории является сниженная познавательная активность, отставание в общем интеллектуальном развитии, пониженная работоспособность, трудности в учебной деятельности.

Рассмотрим основные варианты задержки психического развития по классификации К.С. Лебединской.

1. ЗПР церебрально-органического происхождения — это наиболее распространенный вид, развивающийся в результате патологии, возникшей при беременности или родах, а также в результате инфекций или интоксикаций в раннем детском возрасте. У детей с данной формой ЗПР отмечаются такие особенности, как: незрелость эмоциональной сферы, примитивность мышления, низкий уровень развития воображения и фантазии. При наличии повреждений головного мозга таким детям характерна импульсивность и гиперактивность.

2. ЗПР конституционального происхождения — возникает в результате поражений головного мозга, вызванных инфекциями, токсическими веществами или травмами, а

также из-за некорректного воспитания, включая гипо- и гиперопеку. У таких детей наблюдаются эмоционально-волевая незрелость, отсутствие самостоятельности и недостаток интереса к познанию окружающего мира.

3. ЗПР соматогенного происхождения формируется на фоне длительных и тяжёлых хронических заболеваний, к которым относятся онкологические процессы или пороки развития сердечно-сосудистой системы, почек или печени. Перечисленные состояния приводят к хронической гипоксии, негативно сказываясь на поступлении кислорода в головной мозг. Детям с соматогенной ЗПР свойственна слабость, раздражительность и повышенная утомляемость.

4. ЗПР психогенного происхождения предполагает наличие стойких изменений в нервно-психической сфере, которые возникают в результате неблагоприятных условий воспитания, приводят к психической неустойчивости, импульсивности, слабой воле, а также отсутствию мотивации и инициативы у ребёнка[6].

Известно, что показатели физического развития детей с ЗПР отличаются от показателей детей с нормой развития. Установлено, что по большинству показателей у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития проявляется недоразвитие моторного праксиса, недостаточная координированность и целенаправленность движений. Наблюдаются слабость мышечной мускулатуры, трудности в выполнении простых двигательных действий и, тем более, выполнении более сложных и мелких движений. Именно поэтому работу с детьми данной категории необходимо начинать с дошкольного возраста, ведь моторный праксис, который включает в себя способность планировать и выполнять двигательные действия, имеет огромное значение для общего развития ребенка. Двигательные навыки необходимы для самостоятельной жизни, для обучения, выполнения трудовой деятельности и так далее.

Проблемой развития моторного праксиса у дошкольников с задержкой психического развития занимались такие ученые как А.Р. Лурия, И.А. Бертштейн, Л.О. Бадалян, Н.П. Вайзман, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, Л.И. Растягайлова, О.А. Барабаш, М.М. Кольцова и другие. Учеными доказано, что специальная работа по формированию моторного праксиса благотворно влияет на процесс развития речи, способствует улучшению артикуляционных движений, подготовки кисти руки к письму, а также является мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга и, следовательно, уровня развития мышления, памяти и внимания.

Несмотря на достаточное количество работ по исследуемой нами проблеме, недостаточно изученным остается проблема развития моторных функций у дошкольников с задержкой психического развития и требует дальнейшего изучения. Рассмотрим некоторые аспекты, нуждающиеся в углубленном изучении.

1. Комплексная диагностика двигательного развития детей с задержкой психического развития. Необходима для изучения индивидуальных потребностей детей данной категории, которые учитываются при создании эффективных коррекционных программ. Диагностика должна включать в себя методы и методики, направленные на изучение как моторных, так и связанных с ними когнитивных, эмоциональных и социальных функций.

2. Разработка дифференцированных методических рекомендаций. Недостаточно изучены индивидуальные различия в развитии моторных функций у детей с ЗПР под влиянием генетических, социальных и культурных факторов. Требуется проведение более расширенных исследований для сравнения различных методов коррекции. Дети с различными типами задержки психического развития могут иметь разные способности к обучению и выполнению движений, что требует адаптации целей и методик. Так, при психофизическом инфантилизме с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при

сохранном интеллекте дети выполняют простые двигательные упражнения, а задания, требующие сложных видов произвольной деятельности, им непосильны. При ЗПР соматогенного происхождения эмоциональная незрелость обусловлена длительными, нередко хроническими заболеваниями, что тормозит развитие моторных функций.

3. Исследование влияния окружающей среды на развитие моторного праксиса. Окружающая среда, включая семью, образовательное учреждение и социальное взаимодействие, играет важную роль в развитии детей с задержкой психического развития. Необходимо изучить, как различные аспекты среды (например, факторы стресса в семье, уровень физической активности, качество педагогического сопровождения) влияют на моторное развитие и общее состояние детей с ЗПР.

Перечисленные недостающие исследования указывают на важность дальнейшего изучения проблемы развития моторного праксиса у дошкольников с ЗПР, так как понимание индивидуальных потребностей детей с ЗПР и их моторных возможностей позволяет создавать более эффективные и персонализированные коррекционные программы, что, в свою очередь, способствует улучшению качества жизни детей, повышает их самостоятельность и уверенность в себе. Также детальное изучение влияния различных факторов — генетических, социальных и культурных — на развитие моторных функций дает возможность выявить ключевые аспекты, способствующие или препятствующие этому процессу и скорректировать его.

У детей с задержкой психического развития часто наблюдается недостаточный уровень развития моторных навыков. Это может проявляться в нарушениях как мелкой, так и крупной моторики, что создает трудности в учебной деятельности, особенно в овладении навыками письма, рисования, ручного труда.

К крупной моторике относятся основные движения, а именно: ходьба, бег, прыжки и координация движений всего тела. Согласно Л. Н. Блиновой, у детей с ЗПР перечисленные навыки могут развиваться медленнее, чем у их сверстников[2]. Они могут испытывать трудности с балансом и координацией, что, в свою очередь, препятствует выполнению физических упражнений и игр, требующих активного движения, и приводит к снижению уверенности в собственных силах и избеганию активных игр. Недостаточность развития крупной моторики ограничивает физическую активность и социализацию детей с ЗПР.

Мелкая моторика включает в себя более детализированные движения рук и пальцев. Она также может быть нарушена у детей с ЗПР, что проявляется в сложности при захвате мелких предметов, использовании ножниц или карандашей, выполнении других действий, требующих точности и координации. Низкий уровень развития мелкой моторики затрудняет выполнение заданий, требующих рисования или письма, что в целом негативно сказывается на подготовке к школьному обучению и последующей учебной деятельности.

Причинами недостаточного развития моторных навыков у детей с задержкой психического развития могут являться следующие факторы: нарушения эмоционально-волевой сферы, недостаточность или ограниченность физической активности, неправильная организация игровой и учебной деятельности.

С. О. Житкова утверждает, что ранняя диагностика и систематические занятия могут помочь улучшить моторные навыки у детей с задержкой психического развития. Специальные занятия, направленные на развитие моторики (крупной и мелкой), при условии грамотной организации и учете особенностей развития конкретного ребенка, могут повысить уровень двигательной активности и уверенности в себе, а также улучшить качество жизни и социализацию.

Прежде всего, необходим индивидуальный подход, учитывающий особенности каждого ребенка, его уровень развития и потребности. Реализация этого принципа

позволяет разработку индивидуальных программ, занятий, направленных на достижение конкретных целей.

Также важен принцип последовательности и систематичности, подразумевающий, что занятия должны проводиться регулярно и последовательно, начиная с простых движений и постепенно переходя к более сложным. Соблюдение этого принципа позволяет детям осваивать новые навыки и закреплять уже имеющиеся. Важным элементом является также интеграция разных видов деятельности, так как это способствует развитию как крупной, так и мелкой моторики у детей.

Следующий принцип указывает на необходимость использования игровых методов в процессе обучения. Игры делают процесс обучения более увлекательным и мотивирующим для детей, и способствует лучшему развитию умений и навыков. В ходе правильно подобранных игр, у детей с ЗПР развивается координация, ловкость и целенаправленность движений. Принцип междисциплинарного подхода, включающий взаимодействие специалистов различных областей — педагогов, психологов, логопедов и специалистов по физической реабилитации, обеспечивает комплексный подход к развитию ребенка с ЗПР и позволяет учитывать особенности его развития.

По мнению Н. И. Никольской, принцип поддержки и позитивного подкрепления играет важнейшую роль при мотивации детей. Похвала и поощрение за достигнутые успехи способствуют повышению уверенности в себе и желанию продолжать заниматься, совершенствовать свои навыки [5].

Соблюдение перечисленных принципов способствует созданию оптимальных условий для развития моторных функций у детей с ЗПР, а также их общей социализации и улучшению качества жизни.

Итак, у детей с ЗПР часто отмечается более низкий уровень развития крупной и мелкой моторики, что, в свою очередь, влечет замедление процессов формирования моторных навыков, влияет на физическую активность и социализацию. Недостаточное развитие крупной моторики оказывает негативное влияние на баланс и координацию движений, снижает уверенность детей в своих силах и ограничивает их участие в разных видах физической активности, а также игровой деятельности. Низкий уровень мелкой моторики негативно сказывается на подготовке к школе и реализации учебной деятельности, так как детям с ЗПР трудно удерживать ручку и карандаш, что влечет сложности при письме и рисовании. Дети, у которых нарушены моторные навыки, могут испытывать сложности в восприятии пространственных и временных отношений, что влияет на их способность прогнозировать и планировать действия.

Нарушения моторной сферы дошкольников с ЗПР могут не проявляться в ярко выраженной форме, однако они играют значительную роль в общем развитии ребенка. Это связано с тем, что моторика непосредственно связана с познавательной, речевой и социальной сферами. Специально организованные занятия играют важную роль в развитии моторного праксиса у детей данной категории. На наш взгляд, они должны включать:

- игровые элементы: Использование игры как основного метода обучения делает процесс увлекательным и доступным для детей;

- различные виды деятельности, такие как рисование, лепка, игры с мячом, строительные игры, помогают поддерживать интерес, развивают и укрепляют общую и мелкую моторику;

- индивидуальный подход, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Таким образом, исследование особенностей моторного развития детей с ЗПР подчеркивает важность комплексного подхода к их коррекции и поддержке. Низкий уровень развития крупной и мелкой моторики значительно влияет на физическую активность, социализацию и учебную деятельность, требуя внимания со стороны специалистов в области педагогики и психологии. Раннее выявление нарушений

развития моторного праксиса у детей с задержкой психического развития будет способствовать более успешному коррекционному воздействию.

Работа по развитию моторного праксиса у детей с ЗПР требует комплексного подхода и учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Сочетание различных методов, использование разнообразных видов деятельности и тесного взаимодействия между педагогами, родителями и специалистами будет способствовать более быстрому и эффективному развитию моторного праксиса у детей с задержкой психического развития, что в свою очередь оказывает большое влияние на их уровень сформированности высших познавательных процессов, навыков учебной деятельности и общего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белик, Е. Г. Рекомендации для родителей. Мелкая моторика в развитии ребенка / Е. Г. Белик, С. П. Ефимова, М. Г. Князева. – Москва: Академия, 2019. – С 29- 31
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР[Текст]: учеб. пособие. / Л. Н. Блинова. – Москва: Изд-во НИЦ ЭНАС, 2017. – С 128- 136 .
3. Житкова, С. О. Влияние моторики и координации движения на когнитивные функции у детей с ЗПР/ С. О. Житкова // Вестник науки. – 2024. – №11 (80). – С. 62-66.
4. Колпакова, У. В. Сравнительное изучение уровня сформированности моторной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи и ЗПР/ У. В. Колпакова / TheNewmaninForeignpolicy. – 2021. – №62 (106). – С 112- 118
5. Никольская, Н. И. Особенности развития детей младшего школьного возраста с ЗПР/ Н. И. Никольская Символ науки. – 2021. – №11-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya>
6. Федорова, С.Ю. Психомоторное развитие дошкольников с учетом функциональной асимметрии мозга / С. Ю. Федорова // Дошкольное воспитание. – 2017. – №6. – С 64-68

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MOTOR PRACTICE DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article discusses the main aspects of the development of motor practice in preschoolers with mental retardation. The issues that need an in-depth study of this topic are disclosed. The importance of early diagnosis for effective correctional work on the development of motor practice in children with mental retardation is substantiated..

Keywords: children with ASD, motor functions, diagnosis, correction, individual approach.

ИленкоЕ.М

Scientific supervisor: Popova N.V.

Donetsk State University

E-mail: elizavetailenko737@gmail.com

УДК 373.24

ТЕХНОЛОГИЯ EDUTAINMENT КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Калитенко И.Н.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается потенциал технологии edutainment (образование через развлечение) как эффективного средства познавательного развития детей среднего дошкольного возраста. Анализируется теоретическое обоснование edutainment, выделяются его ключевые принципы и методы, адаптированные для данной возрастной группы.

Ключевые слова: технология Edutainment, познавательное развитие, игровые технологии, образовательный процесс, мотивация.

Технология Edutainment, представляя собой синтез образования и развлечения, становится мощным инструментом познавательного развития детей среднего дошкольного возраста. В условиях современного мира, насыщенного информацией, важно учитывать особенности восприятия детей, стремящихся к интерактивному обучению. Игровые элементы, встроенные в образовательные процессы, позволяют создать мотивационную среду, где изучение становится не только полезным, но и увлекательным.

Дети в этом возрасте активно исследуют окружающий мир, и использование Edutainment способствует формированию у них критического мышления, креативности и социального взаимодействия. Познавательные игры, мультимедийные ресурсы и интерактивные занятия развивают не только когнитивные навыки, но и эмоциональный интеллект. Важно, чтобы такие технологии были правильно интегрированы в образовательный процесс, обеспечивая баланс между обучением и развлечением. Таким образом, Edutainment становится неотъемлемой частью современного воспитания, способствуя гармоничному развитию личности ребенка и подготовке его к учебной деятельности в будущем.[2]

При внедрении Edutainment важно учитывать индивидуальные особенности детей, поскольку каждый ребенок уникален и имеет свои предпочтения в учении. Использование персонализированных подходов в образовательных платформах позволяет каждому ребенку находить интересные для себя форматы, что повышает уровень вовлеченности. Адаптивные технологии, предлагающие задания в зависимости от уровня знаний и интересов, становятся важным инструментом для поддержания мотивации.

Кроме того, взаимодействие с ровесниками во время учебного процесса способствует развитию важных социальных навыков. Совместные игры и проекты учат детей работать в команде, обсуждать идеи и находить компромиссы. Это создает эмоциональную связь и формирует чувство принадлежности к группе, что также играет важную роль в личностном развитии. [3]

Таким образом, внедрение технологии Edutainment становится залогом успешного формирования основных компетенций у детей среднего дошкольного возраста, обеспечивая гармоничное сочетание образовательных и развлекательных аспектов. Это не только облегчает процесс обучения, но и делает его более привлекательным для детей, что в свою очередь способствует их общему развитию.

Одним из ключевых аспектов успешного внедрения Edutainment является использование различных мультимедийных ресурсов, таких как видео, интерактивные

игры и анимации. Эти инструменты не только визуализируют информацию, но и делают её более доступной и понятной для детского восприятия. Обогащение учебного процесса такими элементами способствует укреплению интереса к обучению и позволяет детям лучше усваивать материал, так как они учатся через игру и активное взаимодействие.

Важно также учитывать роль родителей в процессе использования edutainment-технологий. Информирование и вовлечение семьи в обучение помогает создать поддерживающую среду, где дети могут обсуждать свои успехи и находить вдохновение. Рекомендации для родителей о том, как использовать игровые элементы в домашних условиях, способствуют расширению учебного опыта и закреплению знаний, полученных в образовательных платформах.

Наконец, мониторинг и оценка прогресса ребенка являются важными составляющими, позволяющими корректировать обучение в зависимости от успехов и потребностей каждого ребенка. Эффективная обратная связь помогает не только выявить сильные и слабые стороны, но и поддерживать мотивацию, создавая четкое понимание целей и достижений. [9]

Кроме того, внедрение edutainment-технологий в учебный процесс требует тщательной разработки контента. Он должен быть увлекательным и познавательным, сочетая элементы развлечения с учебными целями. Мультимедийные ресурсы могут быть адаптированы под разные возрастные группы и уровни подготовки, что делает их универсальными и доступными для широкой аудитории. Это разнообразие улучшает взаимодействие и способствует индивидуализации обучения.

Также важна интеграция технологий в традиционные методы обучения. Комбинирование edutainment с классическими подходами может создать более сбалансированную образовательную среду, где дети получают возможность применять теоретические знания на практике. Это позволяет укрепить их навыки и уверенность в себе.

Наконец, необходимо постоянно развивать и обновлять edutainment-ресурсы. Поскольку технологии и образовательные подходы стремительно изменяются, важно следить за актуальными тенденциями и внедрять инновации, что обеспечит детям наилучший опыт обучения, который будет соответствовать современным требованиям.

Кроме того, успешное внедрение edutainment-технологий требует активного вовлечения учителей и родителей. Обучая педагогов использованию новых средств, можно обеспечить их уверенность в применении интерактивных методов. Родители также играют важную роль, так как их поддержка и участие могут повысить мотивацию детей к обучению. Создание совместных проектов и мероприятий позволит родителям увидеть эффективность edutainment и вдохновит их на взаимодействие с образовательным процессом. [8]

Таким образом, интеграция edutainment в учебный процесс не является одноразовым мероприятием, а требует постоянного мониторинга и переосмысления подходов. Педагоги должны регулярно оценивать не только результаты учеников, но и качество контента, который они используют. Это внимание к деталям позволит не только повысить качество образования, но и создать позитивную атмосферу, способствующую любознательности и исследовательскому духу.

В заключение, внедрение edutainment-технологий открывает новые горизонты для образования. Создавая яркую и увлекательную обучающую среду, мы формируем у детей не только знания, но и навыки, необходимые для успешной жизни в современном обществе.

Кроме того, важно не забывать о разнообразии форматов edutainment. Использование анимации, игр, интерактивных приложений и даже виртуальных лабораторий может значительно повысить интерес детей к учебному процессу. Такие

ресурсы помогают не только закрепить теоретические знания, но и развивать практические навыки, что делает обучение более эффективным и запоминающимся.

Кроме того, необходимо акцентировать внимание на индивидуальных интересах учащихся. Обратите внимание на то, что разные дети по-разному воспринимают материал. Внедрение персонализированных подходов, основанных на edutainment, позволит каждому ученику получать знания в темпе, соответствующем его ожиданиям и возможностям.

В заключение, для успешной реализации edutainment в обучении требуется поддержка со стороны образовательных учреждений, родителей и всего общества. Интеграция этих технологий не только способствует развитию образовательного процесса, но и формирует у детей устойчивую мотивацию к обучению, что является важным фактором в их дальнейшем развитии.

Для достижения эффективного edutainment необходимо также учитывать современные тенденции и технологии. Например, использование методов геймификации может сделать обучение более увлекательным. С помощью игровых элементов, таких как достижения, баллы и уровни, ученики могут быть более вовлечены в образовательный процесс, что способствует формированию устойчивого интереса к предмету.[8]

Кроме того, важно развивать навыки критического мышления и креативности у детей. Интеграция проектов и исследовательских заданий в рамках edutainment поможет им научиться применять полученные знания на практике. Это не только делает обучение более динамичным, но и стимулирует желание самостоятельно изучать новые темы.

Наконец, оценка эффективности методов edutainment должна основываться на реальных показателях. Проведение регулярных опросов и исследований влияния новых технологий на обучение позволит адаптировать подходы к уникальным потребностям каждого учебного заведения и его учащихся. Поддержка инноваций в образовании станет залогом успешной реализации этой концепции.

Дополнительно, важно учитывать разнообразие ученических стилей обучения. Каждый ребенок уникален, и использование мультимедийных технологий в edutainment может одновременно воздействовать на визуальных, аудиальных и кинестетических учеников. Внедрение видеоуроков, интерактивных симуляций и образовательных приложений поможет создать более персонализированное образовательное пространство, в котором каждый может найти подходящий способ восприятия информации.

Также стоит обратить внимание на создание сообщества учащихся. Социальные взаимодействия в рамках обучающих игр и проектов способствуют обмену мнениями и идеями. Это не только развивает командный дух, но и способствует формированию у детей навыков сотрудничества и коммуникации, что становится все более важным в современном мире.

Наконец, без поддержки со стороны родителей и педагогов невозможно достичь успеха в edutainment. Информационные семинары и мастер-классы для взрослых помогут создать позитивную атмосферу вокруг обучения, что важно для мотивации учеников. Взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса будет способствовать более эффективному и интересному обучению для детей.

Таким образом, важно интегрировать различные формы оценки и обратной связи в контексте edutainment. Использование игровых элементов и систем вознаграждений может стимулировать детей к активному участию в учебном процессе. Регулярные проверки знаний в развлекательной форме, такие как викторины и командные соревнования, предоставляют возможность ученикам отслеживать свой прогресс и получать конструктивную обратную связь.

Кроме того, внимание к эмоциональному интеллекту и психологическому состоянию учащихся играет ключевую роль. Создание комфортной и поддерживающей среды поможет детям чувствовать себя уверенно и мотивированно. Групповые занятия и ролевые игры позволяют ученикам развивать свои эмоции и учиться сочувствию, что важно для их личностного роста.

Не стоит забывать и о внедрении технологий виртуальной и дополненной реальности, которые могут значительно обогатить образовательный опыт. Эти инновационные подходы позволяют детям окунуться в изучаемый материал, создавая эффект присутствия и увлекая их в процесс обучения.[8]

Важным аспектом edutainment является адаптация контента под различные стили обучения. Индивидуальные подходы помогают учитывать уникальные потребности каждого ученика, используя мультимедийные элементы, такие как видео, анимации и интерактивные задания. Это разнообразие форматов делает процесс обучения более увлекательным и способствует лучшему усвоению материала.

Кроме того, интеграция сообществ и сетевых платформ позволяет учащимся обмениваться опытом и находить единомышленников. Обсуждения, являющиеся частью данной модели, подчеркивают значимость совместного обучения и культурного обмена, что помогает развивать критическое мышление и креативность.

Не менее важно включение обратной связи от родителей и педагогов в этот процесс. Регулярные отчеты о прогрессе, а также обсуждения достижений и трудностей формируют конструктивный диалог, что способствует созданию сильной поддержки в обучении. Успешно сбалансировав все вышеперечисленные элементы, выстраивается модель edutainment, способствующая полноценному развитию учеников.

Важно также учитывать, что эффективное edutainment требует постоянного обновления контента и методов обучения. Технологии стремительно развиваются, и материальное обеспечение программ должно адаптироваться к новым реалиям. Использование актуальных примеров, трендов и современных инструментов способно удерживать интерес учащихся и мотивировать их к изучению. Актуальность контента способствует лучшему восприятию информации и формированию тесной связи между теорией и практикой.[7]

Кроме того, создание разнообразных форматов контента, таких как подкасты, вебинары и игровые элементы, увеличивает вовлеченность учащихся и позволяет им выбирать наиболее приемлемый стиль восприятия. Геймификация помогает создать атмосферу соревнования и сотрудничества, что делает процесс обучения более динамичным и вдохновляющим.

Наконец, важно помнить о том, что ключевыми участниками в edutainment являются сами учащиеся. Их активная роль в выборе контента, методах обучения и формах взаимодействия способствует большему чувству ответственности и интереса к процессу. Принимая во внимание все эти аспекты, edutainment может стать мощным инструментом в образовательной среде.

Важным аспектом эффективного edutainment является необходимость обратной связи от учащихся. Регулярное получение отзывов позволяет не только выявлять сильные и слабые стороны программ, но и адаптировать контент под индивидуальные потребности участников. Включение учащихся в процесс оценки и улучшения образовательных мероприятий формирует у них чувство вовлеченности и ценности их мнения.

Также стоит отметить, что коллаборация между различными образовательными учреждениями и специалистами из разных областей может значительно обогатить контент edutainment. Обмениваясь опытом и ресурсами, преподаватели могут создавать

более комплексные и многогранные программы, способные удовлетворить интересы более широкого круга учеников.

Наконец, не следует забывать о важности культурного контекста. Учитывание разнообразия культурных и социальных факторов при разработке образовательного контента помогает создать более инклюзивную среду, где каждый учащийся сможет найти себя и почувствовать свою значимость в процессе обучения.

Использование технологий также играет ключевую роль в создании эффективного edutainment. Интеграция интерактивных платформ, виртуальной и дополненной реальности позволяет сделать обучение более захватывающим. Эти технологии не только стимулируют интерес учащихся, но и помогают лучше усваивать материал через практическое взаимодействие.[10]

Не менее важным аспектом является подготовка преподавателей к новым формам образовательной деятельности. Профессиональное развитие и тренинги, направленные на освоение инновационных методов и технологий, улучшат качество взаимодействия между педагогами и учащимися. Осведомленность учителей о современных трендах поможет создавать более актуальный и интересный контент.

Также стоит подчеркнуть, что мотивация учащихся — это неотъемлемая часть успешного edutainment. Использование игровых элементов, конкурсов и поощрений может значительно повысить увлеченность и стремление обучаться. В итоге, объединение обратной связи, технологических решений и практик взаимодействия создает динамичную и целостную образовательную среду, способствующую глубокому обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Беркли, К. Edutainment: новое направление в образовании. – М.: Народное образование, 2002. – № 10. – С. 112-115.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
4. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. – М.: Смысл, 1996. – 60 с.
5. Дмитриева, В. С. Edutainment-технологии в образовании // Инновационные образовательные технологии. – 2017. – № 4. – С. 34-38.
6. Запорожец, А. В. Психология действия. – М.: Институт практической психологии, 1999. – 736 с.
7. Короткова, Н. А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников. – М.: Детство-Пресс, 2003. – 128 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
9. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.
10. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

EDUTAINMENT TECHNOLOGY AS A MEANS OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

Annotation. The article examines the potential of edutainment technology (education through entertainment) as an effective means of cognitive development of children of middle preschool age. The theoretical basis of edutainment is analyzed, its key principles and methods adapted for this age group are highlighted.

Keywords: Edutainment technology, cognitive development, game technology, educational process, motivation.

Kalitenko I.N.

Scientific supervisor: Chumakova E.Yu.

Irinakalitenko84@gmail.com

УДК 316.47

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Канивец А. Н.

*Научный руководитель: Борисова А. А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются управленческие аспекты формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации. Определены подходы, при которых формируются межличностные отношения, способствующие созданию атмосферы уважения и понимания между коллегами.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, качество образования, конфликтология, межличностные отношения, педагогический коллектив.

Введение. Управленческие аспекты формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации играют ключевую роль в создании здоровой и продуктивной атмосферы для работы. Эффективное взаимодействие между сотрудниками способствует как профессиональному развитию, так и личностному росту педагогов, что впоследствии положительно сказывается на процессе обучения и воспитания детей. Одним из основных управленческих подходов является внедрение ценностей сотрудничества и взаимопомощи в культуру коллектива. Это достигается через регулярные командные собрания, на которых обсуждаются не только рабочие вопросы, но и личные достижения, а также рассматриваются возникшие проблемы сотрудников. Создание условий для открытого диалога укрепляет доверие и помогает выявлять конфликты на ранних стадиях [9]. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого специалиста, способствуя созданию атмосферы уважения и понимания.

Залогом успеха работы коллектива образовательной организации является лидер – человек обладающий навыками эмоционального интеллекта, умеющий мотивировать, координировать, направлять и вдохновлять свою команду, способный вести коллектив к реализации поставленных целей, действующий от лица коллектива, что в свою очередь определяет актуальность нашего исследования, направленного на повышение эффективности работы дошкольной образовательной организации, улучшения образовательных и воспитательных результатов, создания здоровой атмосферы в коллективе и повышения качества взаимодействия [8].

Отметим, что важным аспектом в формировании межличностных отношений в педагогическом коллективе является открытая коммуникация, позволяющая коллегам делиться своими идеями, опасениями и успехами. Педагогический коллектив, в котором царит атмосфера поддержки, способствует не только профессиональному росту, но и эмоциональному благополучию его членов. По мнению А.В. Петровского, «коллектив – это организованная группа людей с общими целями, задачами и ценностями, которые важны, как для каждого члена, так и для группы в целом, а межличностные отношения опосредуются общественно-ценным и личностно-значимым содержанием совместной деятельности [7, с. 71].

Рост интереса к проблеме межличностных отношений в педагогическом коллективе находит свое отражение в научных исследованиях, а именно в работах Н. А. Баталовой [2], С. Ю. Бедриной [3], Д. В. Малеевой [6], Е. Ю. Сысоевой [8] и многих других.

Однако несмотря на существенный вклад ученых в исследование данной проблемы в их трудах отсутствует системный анализ особенностей формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольных образовательных организаций.

Целью статьи является изучение основ межличностных отношений педагогов и возможностях их развития в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Основная часть. Понятие «межличностные отношения», которое дано в «словаре практического психолога», представляет систему установок, ожиданий, стереотипов и диспозиций, через которые люди, как правило, воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [5, с. 348].

Понятие «межличностные отношения» непосредственно связаны с различными видами общественных, материальных, духовных и так далее отношений. Г. М. Андреева подчеркивает, что «существование любых межличностных отношений внутри общественных, является реализацией этих общественных отношений в деятельности, общении и взаимоотношении определённых людей» [1, с. 47]. Действенность межличностных отношений в коллективе можно определить по степени удовлетворенности или неудовлетворенности его членов [10].

Рассмотрим в чем состоят управленческие аспекты формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации. Руководитель дошкольной образовательной организации выступает в роли координатора и модератора межличностных взаимодействий. Практика показывает, что в деятельность руководителя включается: создание комфортной атмосферы (психологический климат в коллективе зависит от стиля управления руководителем. Открытость, доступность и готовность к диалогу способствуют укреплению доверия среди сотрудников); постановка общих целей (формулирование ясных и понятных целей образовательно-воспитательного процесса объединяющих педагогов вокруг общих задач, снижая риск конфликтов и недопонимания); обеспечение профессионального роста (поддержка в обучении и развитии сотрудников направленных на повышения уровня удовлетворенности работой и лояльность к коллективу) [9].

Эффективная коммуникация – основа крепких межличностных отношений. В процессе формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе обращает на себя внимание реализация ключевых стратегий таких как: регулярные собрания – проведение планерок и обсуждений, помогает поддерживать актуальность информации и вовлекает сотрудников в процесс принятия решений; создание открытой площадки для обсуждений возникающих вопросов и проблем формирующих атмосферу доверия и взаимопомощи; позитивная обратная связь направленная на признание достижений сотрудников, повышение их мотивации и укрепления командного духа.

Известно, что в педагогическом коллективе возможны возникновения конфликтных ситуаций, однако ими можно управлять и минимизировать. Решение конфликтной ситуации возможно при идентификации источника конфликтов, понимания причин возникновения несогласий, будь то профессиональные амбиции или личные недопонимания, что позволяет заранее предотвратить эскалацию конфликтной ситуации в коллективе образовательной организации. Выработка стратегии разрешения конфликтов позволяет применить процесс медиации и использовать различные техники осознанного общения, направленных на нахождение компромисса [4].

Для формирования гармоничных межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации имеет место мотивация и сплочение коллектива, поэтому важно поддерживать высокий уровень мотивации педагогов путем вовлечения коллег в совместную работу над проектами,

способствующими сплочению коллектива и укреплению межличностных связей. Важным является и организация командных мероприятий, например, выездные тренинги, праздники, культурные мероприятия, которые помогают сблизить сотрудников и преодолеть формальные барьеры. Признание успеха – публичные достижения сотрудников, создание атмосферы поддержки и уважения.

Подчеркнем, что важным условием является необходимость установить открытые каналы коммуникации, позволяющие каждому педагогическому работнику своевременно делиться своими идеями и переживаниями. Регулярные встречи на уровне команды, где участники смогут обсудить возникающие проблемы и общие успехи, способствуют усилению доверия и взаимопонимания. Такие форматы общения упрощают процесс разрешения конфликтов.

Доступность ресурсов и материалов для профессионального роста педагогов дошкольной образовательной организации также играет значительную роль. Создание общей базы знаний, где педагоги могут делиться учебными материалами, методическими рекомендациями, практическим опытом, помогает ускорить процесс внедрения инновационных подходов в воспитании и обучении дошкольников.

Кроме того, важно укреплять связи с родителями и сообществом. Педагоги могут организовывать открытые занятия и мероприятия, чтобы продемонстрировать результаты своей работы, что создает дополнительную мотивацию для участия в образовательном процессе на всех уровнях. Сообщество, вовлеченное в жизнь образовательной организации, становится катализатором позитивных изменений и способствует развитию взаимопомощи [3].

На наш взгляд, демократичный и поддерживающий стиль руководства способствует открытому общению, сотрудничеству и доверию между педагогами.

Кроме того, важным элементом успешного управления межличностными отношениями является создание культуры сотрудничества внутри коллектива. Педагоги должны иметь возможность делиться своими идеями и лучшими практиками, что способствует обмену опытом и вдохновляет на новые достижения. Организация совместных мероприятий, таких как мастер-классы, семинары, конференции, круглый стол, методические объединения, вебинары, научно-практические конференции укрепляют командный дух и формирует позитивный имидж образовательной организации.

Также стоит отметить роль лидерства в команде. Эффективный руководитель должен не только управлять, но и быть образцом для подражания, вдохновляя своих коллег на профессиональные свершения. Четкое видение, которое транслирует лидер, объединяет коллектив вокруг общих целей и задач, создавая единое направление для развития [2].

Отметим, что значение эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагогов нельзя недооценивать. Так как способность распознавать и корректировать свои эмоции и эмоции окружающих способствует созданию комфортной атмосферы, где каждый член коллектива может свободно выражать свои мысли и чувства.

Подчеркнем, что признание и вознаграждение педагогов за их вклад в формирование позитивных межличностных отношений послужит мотивацией и развитием командного единства.

Важно учитывать не только профессиональные качества и навыки коллег, но и их личностные особенности, характер, интересы и ценности. Взаимоотношения в коллективе могут существенно повлиять на общую атмосферу и результативность работы. Поэтому важно проявлять уважение к каждому члену коллектива, быть открытым к общению, уметь слушать и выслушивать других, решать возникающие

конфликты конструктивно. Только в такой атмосфере можно создать дружелюбный и поддерживающий коллектив, способствующий успешной и эффективной работе [1].

Педагогический коллектив дошкольной образовательной организации представляет собой сложную социальную систему, в которой выделяются формальная и неформальная структуры. Формальная структура определяется организационной структурой организации и должностными обязанностями сотрудников. Неформальная структура формируется на основе межличностных отношений, симпатий и антипатий, общих интересов и ценностей. Межличностные отношения в педагогическом коллективе образовательной организации не статичны, они находятся в постоянном развитии. Их динамика обусловлена изменениями в коллективе, например, приход новых сотрудников, уход старых, с изменением целей и задач деятельности, также влиянием внешних факторов [8]. Таким образом, системный анализ позволяет комплексно изучить особенности формирования этих отношений, выявив их детерминанты, динамику и пути оптимизации. Для решения этого вопроса следует применять такие методы исследования как: анкетирование, интервьюирование, наблюдение, анализ документации, математико-статистические методы и так далее.

Оптимизация развития межличностных отношений представляет собой актуальную задачу, требующую глубокого осмысления и системного подхода. В условиях современных реалий, важно осознавать, что истинные человеческие связи формируются через личный контакт. Эффективное общение, основанное на доверии и эмпатии, становится залогом успешного взаимодействия в профессиональной жизни. Разработка стратегий для улучшения межличностных отношений включает в себя обучение навыкам активного слушания, умению выражать свои мысли и чувства, а также пониманию потребностей и ожиданий собеседника. Важно создавать атмосферу взаимоуважения и поддержки, которая позволяет раскрывать потенциал каждой личности. Для достижения этой цели стоит внедрять практики регулярной обратной связи, развивать эмоциональный интеллект и активно работать над устранением барьеров в коммуникации. Лишь с этим подходом можно строить гармоничные и продуктивные отношения, способствующие не только личному росту, но и успешному коллективному взаимодействию.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что, для оптимизации межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации руководителю необходимо:

1. Создавать благоприятные условия труда и быта.
2. Формировать положительный социально-психологический климат в коллективе.
3. Способствовать развитию командного единства и разрешению конфликтов внутри коллектива.
4. Оказывать психологическую поддержку педагогам, в особенности уделяя внимание молодым специалистам [10].

Управленческие аспекты формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации играют ключевую роль в создании благоприятной образовательной среды. Эти аспекты включают в себя лидерство, коммуникацию и организацию совместной деятельности, которые способствуют укреплению связей между сотрудниками и повышению уровня доверия [2].

Отметим, что эффективное управление межличностными отношениями требует от руководителя способности выявлять и учитывать индивидуальные особенности работников, их профессиональные качества и личные интересы. Важно развивать атмосферу сотрудничества, где каждый педагог чувствует свою значимость, может

внести вклад в общую цель и быть инициативным в профессиональной деятельности. Как показывает практика проведение регулярных тренингов, заседаний, методических объединений, интенсивов которые направленных на улучшение взаимодействия позволит своевременному решению возникших конфликтов и предотвращению недопонимания в коллективе. Констатирующим фактом является четкая система обратной связи, способствующая формированию открытого диалога и активному вовлечению всех членов коллектива в процессы принятия решений.

Выводы. Проведенный теоретический аспект формирования межличностных отношений в дошкольной образовательной организации позволяет сделать следующие выводы: формирование межличностных отношений в педагогическом коллективе является ключевым фактором, влияющим на эффективность взаимодействия между педагогами, профессиональное развитие и общей психологический климат в образовательной среде. Поэтому необходим системный подход к оценке и развитию данных отношений через обучение, практическое применение современных технологий и регулярную обратную связь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2010. – 373 с.
2. Баталова Н. А. Организация сотрудничества в педагогическом коллективе ДОО / Н. А. Баталова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2017. – 78 с.
3. Бедрина С. Ю. Развитие межличностных отношений педагогов дошкольной образовательной организации / С. Ю. Бедрина. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – 96 с.
4. Гилязова О. С. Конфликтология: практикум / О. С. Гилязова. – М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019 – 116 с.
5. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2008. – 240 с.
6. Малеева Д. В. Командный подход в управлении образовательной организации / Д. В. Малеева. – Тюмень: ТГУ, 2020. – 104 с.
7. Петровский А. В. К построению социально-психологической теории коллектива / А.В. Петровский // Вопросы философии. – 2017. – № 12. – С. 71-81.
8. Сысоева Е. Ю. Актуальные проблемы педагогического общения: учеб. пособие / Е.Ю. Сысоева. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 164 с.
9. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002 - 490 с.
10. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова: Полиус, 2018 - 348 с.

MANAGERIAL ASPECTS OF THE FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE TEACHING STAFF OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. his paper examines the managerial aspects of the formation of interpersonal relationships in the teaching staff of a preschool educational organization. The approaches have been identified in which it is possible to form interpersonal relationships that contribute to creating an atmosphere of respect and understanding between colleagues.

Keywords: interpersonal relations; teaching staff; conflictology; quality of education; preschool educational organization.

Kanivets A. N.

Scientific adviser: Borisova A. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy.

Donetsk State University

E-mail: borisova_donnu@mail.ru

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карначёва М.С.

**Научный руководитель: Чайка Т.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности мелкой моторики младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительной деятельности. Обоснована важность и необходимость развития мелкой моторики у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: мелкая моторика, школьники, интеллектуальная недостаточность, изобразительная деятельность, развитие.

Развитие мелкой моторики играет ключевую роль в общем развитии ребенка, особенно у младших школьников. Мелкая моторика – это способность выполнять точные и координированные движения мелкими мышцами кистей и пальцев рук. Развитая мелкая моторика необходима для успешного освоения навыков письма, рисования, самообслуживания и других важных видов деятельности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью развитие мелкой моторики часто отстает от возрастной нормы. Это связано с особенностями функционирования центральной нервной системы, сниженной познавательной активностью, трудностями в концентрации внимания и другими факторами. В связи с этим, развитие мелкой моторики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью требует особого внимания и применения специальных педагогических подходов.

Изобразительная деятельность является эффективным средством развития мелкой моторики, поскольку предполагает использование различных инструментов (карандаши, кисти, краски, пластилин и т.д.) и выполнение разнообразных движений руками. Правильно организованные уроки изобразительного искусства могут значительно улучшить координацию движений, силу рук, точность и скорость выполнения заданий, а также способствовать развитию творческих способностей и самовыражению.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью разработки и внедрения эффективных методов развития мелкой моторики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Ранняя и целенаправленная работа по развитию мелкой моторики способствует успешной адаптации этих детей в образовательной среде, улучшает их качество жизни и открывает возможности для дальнейшего развития и обучения.

Изобразительное искусство является одним из видов деятельности, вызывающей у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью ярко выраженную положительную эмоциональную реакцию. Влияние искусства на развитие детей с интеллектуальной недостаточностью неоднократно отмечалось в трудах видных педагогов и психологов. Так, Л.С. Выготский подчеркивал особую значимость изобразительной деятельности как катализатора развития психических функций и стимулятора творческого потенциала у этой категории обучающихся. [2, с. 35].

Развитие мелкой моторики в процессе изобразительной деятельности у детей с нарушением интеллекта является одним из важнейших психологических факторов обучения рисованию. Развитие мелкой моторики – сложный процесс, структурные и динамические характеристики которого меняются в зависимости от поставленной

изобразительной задачи, различных стадий работы над изобразительной деятельностью, способов ее реализации и коррекции.

Развитие мелкой моторики у школьников является сложным психофизиологическим процессом, который включает в себя как когнитивные, так и эмоциональные аспекты. Художественная деятельность играет важную роль в сенсорном развитии, способствуя формированию способности различать цвет, форму и осязательные текстуры. Она способствует более глубокому пониманию богатства цветовой палитры, линий и их взаимодействий, а также содействует усвоению языка различных видов искусства.

Формирование навыков изобразительной деятельности у учащихся предполагает развитие у них способности к произвольной организации собственной активности. Необходимы также определённый уровень сформированности основных мыслительных процессов и достаточный уровень развития мелкой моторики. Навыки мелкой моторики играют важную роль в самовыражении ребёнка посредством творчества – игры, пластики. Они способствуют развитию его самооценки. Кроме того, эти навыки облегчают участие ребёнка в играх и учебной деятельности, давая ему возможность приобретать социальный опыт, а также развивать умения зрительного восприятия, захвата, перемещения и манипулирования предметами, рисования, работы с книгой и т.п.

На занятиях по изобразительной деятельности, в ходе работы с разнообразными инструментами и материалами, происходит развитие координации, дифференцированности и согласованности движений пальцев рук. Это способствует регулированию силы мышечных усилий, повышению уверенности и точности руки, а также гибкости и пластичности пальцев. Данные навыки имеют существенное значение для подготовки руки к овладению письмом.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью демонстрируют недоразвитие мелкой моторики рук, что приводит к недостаточной координации и целенаправленности движений. Согласно наблюдениям Г.И. Жаренкова, школьники испытывают трудности при удержании шаблона во время работы, он может соскальзывать. Линейка также нередко меняет своё первоначальное положение, что приводит к отклонению от намеченных точек и образованию «ступенчатой» линии вместо прямой. Не наблюдается точного совпадения следа карандаша с линиями разметки на бумаге, а также сгиба бумаги по этим линиям. Многие дети неправильно держат карандаш, надавливая им на бумагу с чрезмерной силой. Значительные трудности возникают у учащихся при работе с ножницами. Они не знакомы с основными правилами работы с ними (большинство демонстрирует неверный захват), не умеют точно резать по намеченным линиям, часто отклоняясь от них, закрывая лезвие ножниц во время резки и не соблюдая правил безопасности [4, с. 120].

Недостаточная сформированность мелкой моторики и практических навыков у учащихся проявляется в затруднениях при работе с художественными материалами, а именно с красками и кисточкой. Ученики сталкиваются с проблемами дозирования краски, нанесения ее на поверхность в равномерном слое, а также использования кисти: им сложно контролировать толщину линий, рисовать как кончиком, так и всей поверхностью кисти, свободно изменять направление движений. Наблюдается тенденция к стереотипным, ритмичным движениям, что приводит к неточности в размере и расположении узоров. Кроме того, учащиеся испытывают трудности в подборе гармоничных цветовых сочетаний в зависимости от фона. Эти факторы создают существенные препятствия для успешного освоения учебной программы учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Исследования Т.Н. Головиной выявили характерную для учащихся с интеллектуальной недостаточностью особенность - нарушение мелкой моторики. Это проявляется в слабости, несогласованности и недостаточной взаимозаменяемости движений [3, с. 10]. Л.В. Занков отмечает, что приступая к новой задаче, такие дети испытывают трудности с концентрацией на последовательности действий. Их движения

характеризуются неуклюжестью, суетливостью и хаотичностью, пальцы рук не слушаются; как правило, правая рука опережает левую, что приводит к несогласованности [6, с. 37]. Б.И. Пинский указывает на то, что отставание в физическом развитии проявляется при выполнении задач, требующих точности, силы, скорости, меткости и пластичности движений [7, с. 110].

У учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью грубые нарушения мелкой моторики создают существенные трудности в формировании целенаправленного поведения и деятельности. Это, в свою очередь, приводит к значительному снижению их работоспособности, что усложняет организацию учебного процесса в вспомогательной школе.

По мнению Т.А. Власовой, М.С. Певзнер нарушение мелкой моторики обусловлены недостаточной координацией движений обеих рук, их синхронизации с движениями корпуса и затруднениями в управлении сложными моторными действиями. В частности, отмечается проблема дифференциации движений, их темпа, плавности включения и переключения [1, с. 150].

Б.И. Пинский указывает на трудности, с которыми сталкиваются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при определении оптимальной скорости выполнения рабочих движений. Некоторые из них начинают работу в слишком быстром темпе, что приводит к снижению качества исполнения и закреплению неверных движений. Другие же, даже после длительной практики, продолжают работать медленно [7, с. 60]. Педагогические исследования выявили, что многим учащимся сложно выполнять движения, требующие пространственного воображения и ориентации.

На начальном этапе освоения изобразительной деятельности у учащихся наблюдаются значительные трудности в выполнении движений, требующих тонкой моторики рук. Как отмечает У.В. Ульяновская, движения детей характеризуются напряжением рук и пальцев, угловатостью, неловкостью и отсутствием ритма [8, с. 222]. После выполнения одного действия ребёнок длительное время пребывает в состоянии раздумий над последующими шагами. Ему необходимо сосредоточиться не только на самом процессе выполнения задания, но и на выборе приемов работы, способов манипулирования материалами, форм и контроле качества результата. Такая ситуация оказывает негативное влияние как на конечный результат творческой деятельности, так и приводит к преждевременному утомлению. После нескольких упражнений интерес ребенка к дальнейшей работе может ослабеть.

По мнению С.Д. Забрамной, ученики с интеллектуальными нарушениями, поступающие в коррекционные школы, демонстрируют значительные трудности в мелкой моторике. Их движения неловкие, пальцы недостаточно сильны, чтобы удерживать мелкие предметы, а координация движений оставляет желать лучшего [5, с. 31].

Аналогичные выводы сделала Т.Н. Головина, которая отмечает, что учащиеся испытывают трудности при использовании простейших орудий. Большинство детей пользуются только одной рукой, в то время как вторая остаётся пассивной и не задействована в деятельности [3, с. 190].

Особенности развития мелкой моторики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительной деятельности включают:

- трудности с удержанием шаблона в процессе работы, его соскальзывание;
- неверное удержание карандаша и сильное нажатие им на бумагу;
- проблемы с работой с ножницами;
- неумелое пользование красками и кисточкой;
- невозможность ориентироваться на листе бумаги.

Хотелось-бы отметить, что в рамках данной темы было проведено экспериментальное исследование, которое проходило на базе Государственного казенного

общеобразовательного учреждения «Докучаевская специальная школа-интернат № 27» для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании принимали участие 24 школьника 1-го класса, в возрасте 7–8 лет, с диагнозом легкая умственная отсталость.

В ходе исследования учащиеся и воспитанники с ограниченными возможностями здоровья были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную, каждая из которых состояла из 12 человек.

В ходе экспериментального исследования применялся комплекс методов, включающих в себя:

- наблюдение за поведением испытуемого в естественной среде;
- интервьюирование педагога, работающего с испытуемым;
- анализ документации, а именно заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), характеристик и дневников наблюдения.

Для получения дополнительной информации о развитии мелкой моторики и творческих способностях испытуемого использовались следующие психолого-педагогические методики: «Рисование ножницами», «Пластилиновые узоры», «Рисование по замыслу» и «Деревья из бумажных лент».

В ходе годичного исследования применялись различные формы организации учебного процесса: индивидуальная, групповая и фронтальная. При этом основной упор делался на индивидуальный подход к обучению.

В ходе исследования анализировалось поведение учеников при выполнении заданий. Обращалось внимание на степень заинтересованности учащихся, их реакцию на задание, признаки утомляемости, а также на поведенческие особенности: коммуникативные навыки, импульсивность или заторможенность, активность или пассивность.

Анализ данных, полученных в результате опроса педагогов, позволяет сделать вывод о наличии в классе учащихся, демонстрирующих уровень продуктивности, близкий к уровню нормально развивающихся сверстников. Отличия наблюдаются главным образом в увеличенном количестве ошибок, допускаемых учащимися с интеллектуальной недостаточностью. При этом сами эти учащиеся начинают осознавать наличие ошибок в своей работе.

Следует также обратить внимание на процент учащихся, демонстрирующих недостаточный уровень развития мелкой моторики. У этой категории учащихся наблюдается сочетание высокого процента ошибок с низкой скоростью выполнения заданий. Для поддержания их работоспособности требуется постоянная мотивация и поощрение к продолжению начатой деятельности.

Кроме того, наблюдается категория учащихся, характеризующихся высокой скоростью работы, но недостаточной внимательностью и склонностью к отвлечениям. В связи с этим, возникает потребность в периодическом регулировании их учебной деятельности. Данные учащиеся допускают ошибки, которые часто остаются ими незамеченными.

В ходе констатации результатов экспериментального исследования было установлено, что преобладающая часть испытуемых младших школьников демонстрирует средний уровень развития мелкой моторики. Данный факт свидетельствует о распространённости нарушений мелкой моторики у данной категории учащихся. При этом отмечается разнообразие степени выраженности нарушений у отдельных учащихся, затрагивающих все аспекты её развития.

Как было отмечено ранее, изобразительная деятельность может оказать благотворное влияние на развитие мелкой моторики у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В ходе формирующего этапа экспериментального исследования планируется

сосредоточиться на методиках и приёмах развития мелкой моторики рук в рамках занятий по изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность играет важную роль в развитии мелкой моторики у учащихся с умственной отсталостью. Данный вид деятельности пользуется особой популярностью среди этой категории учащихся, поскольку воспринимается ими как наиболее увлекательный и интересный по сравнению с другими видами занятий. В процессе изобразительной деятельности происходит развитие личностных качеств, которые сложно сформировать в рамках других видов деятельности.

В ходе проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися начальной школы, имеющими нарушения интеллектуального развития, были осуществлены контрольные срезы по методикам, используемым на констатирующем этапе в рамках экспериментального исследования. Сравнительный анализ результатов, полученных на контрольном и констатирующем этапах эксперимента, позволил сделать следующие выводы.

Анализ полученных данных свидетельствует о наличии определенных трудностей в развитии мелкой моторики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Эти трудности проявляются в нестабильной работоспособности и повышенной утомляемости учащихся. Выраженные нарушения развития мелкой моторики, характерные для данной категории учащихся, создают препятствия для формирования целенаправленности их поведения и деятельности. Это приводит к значительному снижению работоспособности, что, в свою очередь, осложняет организацию учебно-воспитательного процесса в коррекционных (образовательных) учреждениях VIII вида.

Поиск эффективных методик коррекции нарушений мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является насущной задачей современной педагогики. Предлагаемый мной комплекс занятий по изобразительной деятельности направлен на преодоление недостатков развития мелкой моторики у младших школьников с нарушениями интеллекта и призван оказать им существенную помощь в этом процессе.

Анализ результатов контрольно-диагностического и констатирующего этапов экспериментальной работы позволяет сделать вывод о существенном прогрессе в развитии мелкой моторики у учащихся 1 класса с диагнозом легкой умственной отсталости в ходе формирующего этапа исследования.

Таким образом, предложенные занятия и упражнения по изобразительной деятельности способствовали улучшению мелкой моторики у учащихся с интеллектуальными нарушениями.

На основе проведенного педагогического исследования, результаты которого показали эффективность определенных методик, была разработана серия рекомендаций для педагогов по развитию мелкой моторики у умственно отсталых младших школьников.

Данные рекомендации разработаны для содействия развитию мелкой моторики у учеников с интеллектуальной недостаточностью и преодоления обнаруженных трудностей в освоении навыков в процессе изобразительной деятельности.

В ходе занятий по изобразительной деятельности, связанных с использованием разнообразных инструментов и материалов, происходит развитие мелкой моторики рук. Учащиеся совершенствуют координацию, дифференцированность и согласованность движений пальцев, учатся регулировать силу нажима, что способствует повышению точности и уверенности в движениях. В результате регулярной практики пальцы становятся более гибкими и пластичными.

Таким образом, преодоление трудностей мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью достигается посредством целенаправленного воздействия на ослабленные функции. Систематическое обучение и развитие у младших школьников организованности, точности движений и мышечного напряжения позволяют

им успешно справляться с поставленными задачами. Важным аспектом является формирование способности к активному и сосредоточенному выполнению заданий на уроках изобразительной деятельности.

У учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью наблюдается выраженное отставание в развитии мелкой моторики. Это проявляется в ограниченной способности к выполнению точных, координированных и дифференцированных движений пальцами рук. В результате такого недоразвития ученики испытывают трудности при выполнении заданий по рисованию и другим видам изобразительной деятельности. Их движения неточны, неловки и хаотичны, а переключение с одного типа движения на другой затруднено.

Развитие мелкой моторики и мелкомоторных действий играет ключевую роль в коррекционно-развивающей работе с учащимися начальной школы, имеющими интеллектуальные нарушения. Занятия по изобразительной деятельности предоставляют обширные возможности для целенаправленного совершенствования мелкой моторики. Они способствуют улучшению координации движений, укреплению мускулатуры рук, повышению точности и скорости выполнения заданий. Кроме того, такие занятия стимулируют развитие творческого потенциала и самовыражение учащихся.

Разработанный и испытанный на практике комплекс упражнений и заданий, адаптированный к особенностям развития мелкой моторики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, может быть признан действенным средством в арсенале педагогов и специалистов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Академия, 2002. – 207 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Современное слово, 1998. – 479 с.
3. Головина, Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т.Н. Головина. – М.: Педагогика, 1990. – 120 с.
4. Жаренков, Г.И. Коррекционная работа на уроках трудового обучения (в сб. коррекционно-развивающее обучение) / Г.И. Жаренков. – М.: Дрофа, – С. 115–148.
5. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
6. Занков, Л.В. Психология умственно отсталого ребёнка / Л.В. Занков. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. – 64 с.
7. Пинский, Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – М.: Парадокс, 1999. – 128 с.
8. Ульenkova, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У.В. Ульenkova, Л.А. Метиева // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 18 – 25.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN YOUNGER STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN VISUAL ARTS LESSONS

Annotation. This article reveals the features of fine motor skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities in visual arts lessons. The necessity of developing fine motor skills in primary school students with intellectual disabilities is substantiated.

Keywords: fine motor skills, schoolchildren, intellectual disability, visual activity, development.

Karpacheva M.S.

Scientific adviser T.V. Chaika, Senior lecturer.

Donetsk State University

E-mail: margaritakarpacheva24@gmail.com

УДК 376

О РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Качанова А.С.

*Научный руководитель: Ручица Т.С. старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление уровня сформированности представлений о мире животных, природных явлениях и временных категориях у дошкольников с задержкой психического развития. На основе анализа полученных данных разработаны методические рекомендации по формированию целостной картины мира у детей данной категории. Подчеркивается необходимость индивидуализации образовательного процесса и использования коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, представления об окружающем мире, познавательная деятельность.

Согласно ФГОС дошкольного образования, образовательная программа дошкольного отделения решает задачи развития ребенка по образовательным областям, одной из которых является познавательное развитие, и одним из направлений данной области является формирование основ экологической культуры, знаний об особенностях и многообразии природы Родного края и различных континентов, о взаимосвязях внутри природных сообществ и роли человека в природе, правилах поведения в природной среде, воспитание гуманного отношения к природе.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы познавательной деятельности, формируется картина мира, развивается любознательность и интерес к изучению новых явлений. Однако, у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) процесс познания окружающего мира имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в восприятии, анализе и обобщении информации, поступающей из окружающего мира. Это может проявляться в замедленном темпе усвоения новых знаний, трудностях в установлении причинно-следственных связей, ограниченном объеме внимания и памяти. Ограниченный запас представлений об окружающем мире приведет к трудностям в формировании целостной картины мира, недостаточному пониманию взаимосвязей в природе, ограниченному кругозору и, как следствие, затруднениям в адаптации к жизни в обществе. Именно поэтому для успешного формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР необходим особый подход, учитывающий их индивидуальные особенности и потребности [3].

Актуальность изучения особенностей формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР обусловлена растущим числом детей с данным диагнозом, поступающих в образовательные учреждения. Эффективная коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование целостной картины мира, способствует социальной адаптации и интеграции этих детей в общество.

Проблема формирования представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития привлекала внимание многих исследователей. Так, Л.С. Выготский рассматривал развитие как социокультурный процесс, подчеркивая роль обучения и социальной среды в развитии высших психических функций, включая познавательные [4]. В.В. Лебединский изучал особенности психического развития детей

с ЗПР, акцентируя внимание на дисгармоничном развитии познавательной сферы [5]. Т.А. Власова исследовала проблемы диагностики и коррекции задержки психического развития, подчеркивая важность дифференцированного подхода к обучению детей с различными формами ЗПР [3]. Н.Ю. Борякова занималась изучением особенностей развития познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития, разрабатывая методики коррекционно-развивающей работы [2]. С.Г. Шевченко разрабатывала системы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, направленные на преодоление трудностей в познавательной деятельности и социальной адаптации [9].

Цель статьи: определение уровня сформированности представлений об окружающем мире у дошкольников с задержкой психического развития и разработка методических рекомендаций по их коррекции.

Для выявления уровня сформированности представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР было проведено исследование на базе Центра диагностики развития и проектирования способностей «Детский квартал» города Ярославля. В исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с диагнозом «Задержка психического развития», поставленным психолого-медико-педагогической комиссией. Дети были разделены на две группы по 14 человек в каждой: экспериментальную и контрольную. Группы были сопоставимы по возрасту, уровню интеллектуального развития (в пределах нормы для детей с задержкой психического развития) и наличию сопутствующей патологии (данные были получены из медицинских карт и протоколов психолого-медико-педагогической комиссией).

Для достижения цели статьи были подобраны адекватные диагностические методики, проведено эмпирическое исследование в соответствии с четкими предписаниями используемых методик:

1) методика «Установление последовательности событий» А.Н. Берштейна – предназначена для выявления сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения. Данная методика использовалась для оценки способности детей с ЗПР устанавливать причинно-следственные связи и строить логические цепочки. Методика была адаптирована путем упрощения инструкции, подбора более наглядного и понятного для детей стимульного материала, а также корректировки критериев оценки с учетом возможных трудностей у данной категории детей, включая учет индивидуальных особенностей и предоставление дополнительной поддержки при необходимости [1];

2) методика «Группировка предметов» У.В. Ульянковой – предназначена для выявления способностей к классификации предметов. Данная методика применялась для оценки классификационных способностей детей с ЗПР в отношении живой и неживой природы. Адаптация включала упрощение инструкции и стимульного материала, сокращение этапов и корректировку критериев оценки с учетом специфики ЗПР, допуская больше ошибок и предусматривая различную степень помощи [8];

3) методика «Кто это, где живёт и чем питается?» – способствует определению умения детей соотносить изображение животных с его местом обитания и пищей, правильно называя животное;

4) методика «Природные явления» (модификация методики О.А. Соломенниковой) – способствует формированию представлений о природных явлениях, их причинах и следствиях, а также развитию умения классифицировать, анализировать и обобщать информацию [7];

5) методика «Представления о времени» Е.И. Щербаковой – предназначена для формирования у детей представлений о времени, его последовательности, длительности и периодичности [10].

Результаты исследования по методике «Установление последовательности событий» А.Н. Берштейна представлены на рисунке 1.

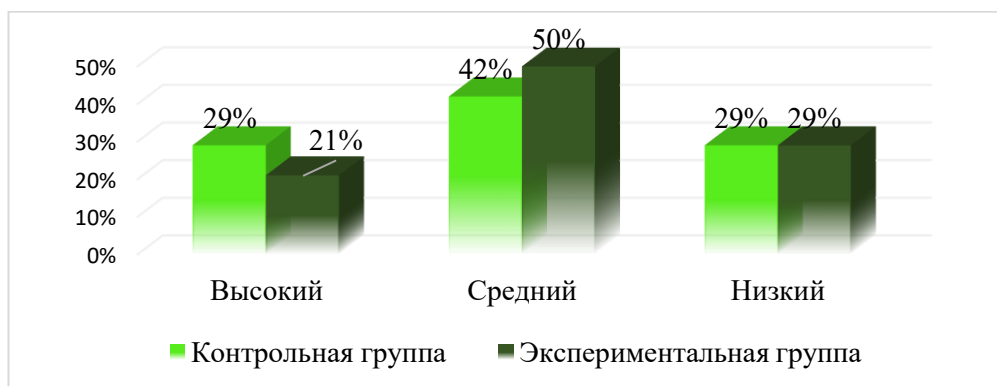


Рис.1 – Результаты исследования оценки способности детей устанавливать причинно-следственные связи и строить логические цепочки по методике «Установление последовательности событий» А.Н. Берштейна, %

Анализ результатов показал, что, несмотря на общий диагноз, дети в экспериментальной и контрольной группах демонстрировали разный уровень понимания и воспроизведения последовательности событий, изображенных на сюжетных картинках. Последовательность картинок изображала стадии развития цыпленка: яйца в гнезде, курица, высиживающая яйца, проклевывающиеся цыплята и, наконец, вылупившиеся цыплята. Эта последовательность позволяла оценить понимание ребенком причинно-следственных связей и логики естественного процесса, косвенно отражая его представления о живой природе. В обеих группах были выявлены дети, успешно справившиеся с заданием, легко выстраивая логическую последовательность и составляя связный рассказ. Однако, наблюдались и дети, испытывающие значительные трудности, допускающие множество ошибок и не способные самостоятельно восстановить верный порядок событий.

Согласно полученным данным высокий уровень развития показали 21 % детей из экспериментальной группы, и 29 % детей из контрольной группы, средний уровень у 50 % детей экспериментальной и 42 % контрольной группы, а низкий уровень выявлен у 29 % детей как из экспериментальной, так и контрольной групп. В каждой группе детей с ЗПР существует вариативность в уровне развития навыков понимания и воспроизведения последовательности событий, что может быть связано с различными факторами, включая особенности когнитивного развития и предшествующий опыт.

Результаты исследования по методике «Группировка предметов» (модифицированная методика У.В. Ульяновской) представлены на рисунке 2.

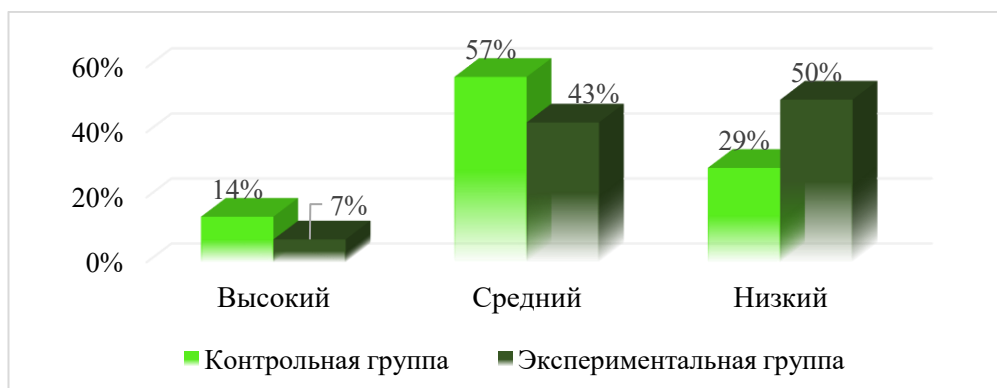


Рис. 2 – Результаты исследования группировки предметов (модифицированная методика У.В. Ульенковой), %

Результаты исследования, полученные по методике «Группировка предметов» выявили значительные трудности у детей обеих групп. В экспериментальной и контрольной группе, помимо единичного случая высокого уровня, дети в основном допускали ошибки в классификации, особенно в различении видов деревьев, птиц и овощей. Дети с низким уровнем не могли самостоятельно справиться с заданием, путали категории, затруднялись в классификации, часто путая виды растений и животных. Низкий уровень выполнения характеризовался неспособностью к самостоятельному обобщению и классификации, что указывает на недостаточное развитие этих когнитивных функций у значительной части испытуемых в обеих группах.

Результаты исследования по методике «Кто это, где живёт и чем питается?» представлены на рисунке 3.

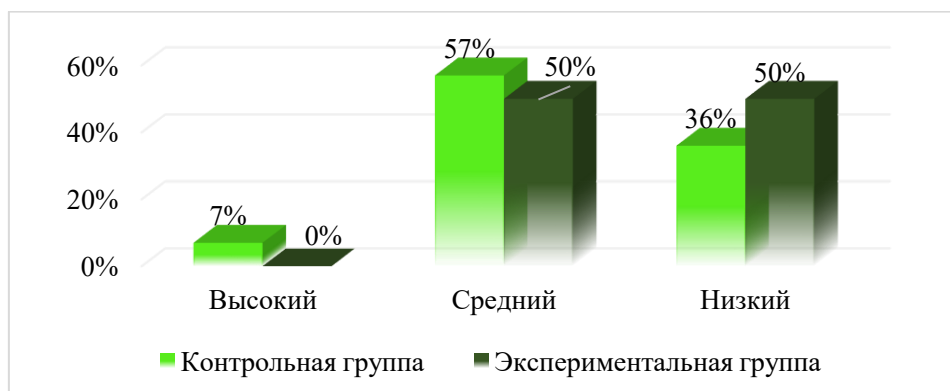


Рис. 3 – Результаты исследования умения детей соотносить изображение животных с его местом обитания и пищей по методике «Кто это, где живёт и чем питается?», %

Результаты исследования, представленные на рисунке 3, демонстрируют различия в умении детей соотносить изображение животных с их местом обитания и пищей между контрольной и экспериментальной группами. В контрольной группе 7 % детей продемонстрировали высокий уровень, 57 % – средний, а 36 % – низкий. В экспериментальной группе ни один ребенок не достиг высокого уровня, 50 % показали средний уровень, а 50 % – низкий. Наиболее заметное различие наблюдается в показателях низкого уровня, где контрольная группа значительно превосходит экспериментальную. В то же время, доля детей с средним уровнем в обеих группах примерно одинакова.

Результаты исследования по методике «Природные явления» (модификация методики О.А. Соломенниковой) представлены на рисунке 4.

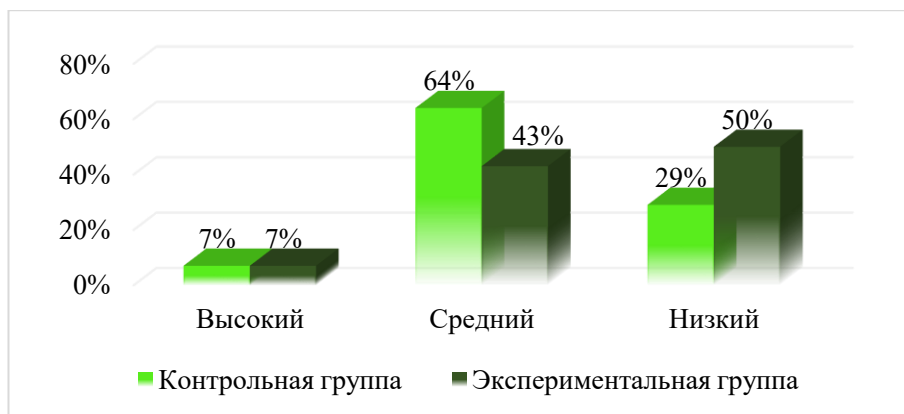


Рис. 4 – Результаты исследования по методике «Природные явления» (модификация методики О.А. Соломенниковой), %

В экспериментальной группе 7 % детей достигли высокого уровня, 43 % – среднего, и 50 % – низкого уровня понимания природных взаимосвязей. В контрольной группе распределение несколько иное: 7 % показали высокий уровень, 64 % – средний, и 29 % – низкий. Можно отметить, что доля детей со средним уровнем значительно выше в контрольной группе. В то же время, экспериментальная группа характеризуется большей долей детей с низким уровнем понимания, в сравнении с контрольной группой.

Таким образом, при анализе результатов по методике «Природные явления» выяснилось, что в обеих группах большинство детей показали средний уровень знаний. Однако было и немало детей, которые показали крайне поверхностные знания о природе и ее явлениях.

Результаты исследования по методике «Представления о времени» Е.И. Щербаковой представлены на рисунке 5.

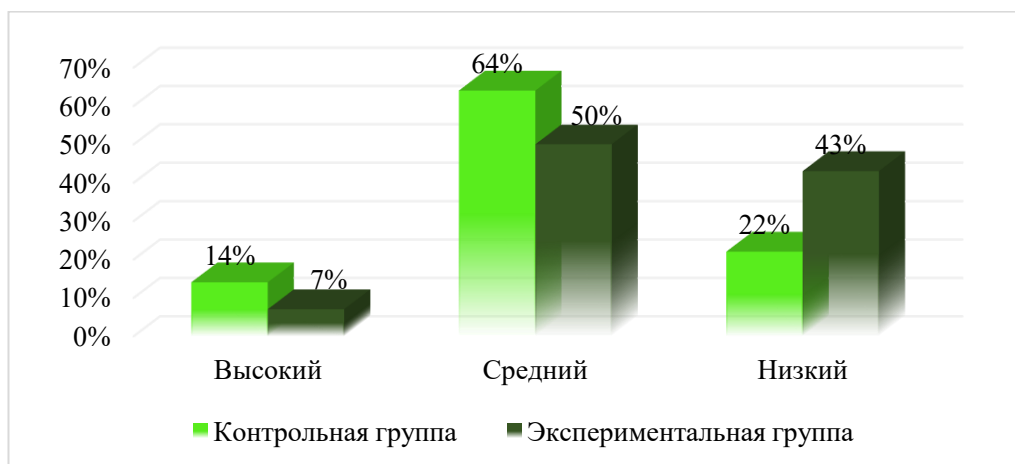


Рис. 5 – Результаты исследования по методике «Представления о времени» Е.И. Щербаковой, %

В экспериментальной группе 7 % детей показали высокий уровень понимания времени, 50 % – средний (с отдельными ошибками), а 43 % – низкий. В контрольной группе высокий уровень понимания продемонстрировали 14 % детей, средний уровень – 50 %, а низкий – оставшаяся часть (36 %). В обеих группах примерно половина детей ориентируется во времени на среднем уровне, однако в экспериментальной группе доля детей с высоким уровнем понимания оказалась ниже, чем в контрольной (7 % против 14 %), а с низким – выше (43 % против 36 %).

Таким образом несмотря на то, что некоторые дети показали вполне сформированные представления о днях недели, месяцах, временах года и частях суток, значительная часть детей испытывает трудности с пониманием и упорядочиванием временных интервалов. Наблюдаются как отдельные неточности в знаниях, так и существенные пробелы в понимании временных последовательностей, что отражает неравномерность развития данной функции у дошкольников с задержкой психического развития.

Анализ результатов исследования выявил, что у дошкольников с ЗПР значительные трудности в формировании представлений об окружающем мире. Дети испытывают проблемы в установлении последовательности событий, классификации предметов, определении места обитания и питания животных, понимании природных явлений и временных категорий, что можно обосновать особенностями развития детей с ЗПР. Внутри каждой группы наблюдается вариативность в уровне развития познавательных навыков, однако, большая часть детей демонстрирует недостаточный уровень знаний и умений в области окружающего мира, что требует специализированной коррекционно-развивающей работы.

Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что с данной группой детей необходимо проводить коррекционные мероприятия, направленные на формирование у дошкольников с ЗПР представлений об окружающем мире. В связи с чем нами были разработаны рекомендации по организации данной работы в ДОУ:

- 1) обеспечение непосредственного взаимодействия детей с объектами окружающего мира, стимулирующего их органы чувств;
- 2) организация посещений природных и культурных мест для расширения кругозора и получения новых впечатлений;
- 3) создание моделей природных явлений и проведение простых экспериментов для понимания причинно-следственных связей;
- 4) использование игр и упражнений, направленных на классификацию и обобщение информации об окружающем мире;
- 5) предложение книг, энциклопедий и развивающих фильмов для расширения знаний об окружающем мире;
- 6) обучение детей замечать детали и особенности объектов и явлений;
- 7) использование рисования, лепки и конструирования для выражения представлений об окружающем мире.

Внедрение представленных рекомендаций в образовательный процесс позволит создать оптимальные условия для формирования целостной картины мира у дошкольников с задержкой психического развития. Комплексный подход, учитывающий индивидуальные особенности детей, использование наглядности и практической деятельности, а также стимуляция познавательной активности, способствует преодолению трудностей в усвоении информации и формированию устойчивых знаний и умений.

Проведенное исследование подтверждает, что у дошкольников с ЗПР процесс формирования представлений об окружающем мире имеет существенные особенности, связанные с нарушением познавательных процессов, речевого развития и общей замедленностью темпа усвоения информации. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения специализированных коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление выявленных трудностей и формирование целостной картины мира у детей с задержкой психического развития. Важным аспектом является индивидуализация образовательного процесса, учет особенностей каждого ребенка и использование методов и приемов, стимулирующих

познавательную активность, развитие аналитико-синтетической деятельности и формирование положительного эмоционального отношения к процессу обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берштейн А.Н. Педагогика на кончиках пальцев. Введение в специальность / А.Н. Берштейн. – Санкт-Петербург: Издательский Дом «Нева», 2023. – 624 с.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: Гном-Пресс, 2022. – 64 с.
3. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2023. – 176 с.
4. Выготский Л.С. Формирование познавательной активности / Л.С. Выготский. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2024. – № 1. – С. 28-32.
5. Лебединский В.В. Специальная психология и специальная педагогика: учебное пособие для вузов / В.И. Логинова. — 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 176 с.
6. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с ЗПР / В.И. Лубовский // Дефектология, 2022. – 116 с.
7. Соломенникова О.А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.С. Комаровой, О.А. Соломенниковой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2022. – 96 с.
8. Ульenkova У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / У.В. Ульenkova. – СПб.: Питер, 2022. – 204 с.
9. Шевченко С.Г. Особенности усвоения элементарных общих понятий детьми с задержкой психического развития. // Дефектология, 2022. – 228 с.
10. Щербакова Е.И. Теория и методика развития дошкольников: учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – М.: МОДЭК, 2022. – 392 с.

ABOUT THE RESULTS OF THE STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF IDEAS ABOUT THE OUTSIDE WORLD IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the level of formation of ideas about the world of animals, natural phenomena and time categories in preschoolers with mental retardation. Based on the analysis of the data obtained, methodological recommendations have been developed for the formation of a holistic picture of the world in children of this category. The need for individualization of the educational process and the use of correctional and developmental programs is emphasized..

Key words: preschoolers, mental retardation, ideas about the world around us, cognitive activity.

Kachanova A.S.

Supervisor: Ruchitsa T.S.

FGBOU VO «Donetsk State University», Donetsk,

Donetsk, DNR, RF

areyvelts@gmail.com

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПУТЁМ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Киракосова А.В.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе рассматривается тесная взаимосвязь между развитием речи и мозговыми центрами, ответственными за двигательные функции пальцев рук. Обосновывается важность стимуляции мелкой моторики для полноценного развития речи и когнитивных способностей ребенка. Также рассматривается понятие «педагогические технологии», и способы реализации этой технологии, с целью развития мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: Мелкая моторика, речь, артикуляция, общее недоразвитие речи, педагогические технологии.

Развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является важным аспектом логопедической работы. Мелкая моторика и речь тесно связаны, так как обе функции регулируются отделами головного мозга, ответственными за координацию движений и восприятие языка.

Мелкая моторика, включая движения пальцев и рук, активно влияет на развитие речевых навыков, так как многие элементы речи требуют точных и скоординированных артикуляционных движений. Основные зоны мозга, задействованные в этих процессах — это моторная кора и зоны, связанные с речью, такие как зона Брока и зона Вернике. Зона Брока, расположенная в левой лобной доле, отвечает за производство речи, а зона Вернике в височной доле отвечает за понимание речи. Эти области связаны с моторными центрами, которые контролируют двигательные навыки, включая точные движения, необходимые для артикуляции.

Практические исследования доказали, что в основе формирования речедвигательного анализатора человека лежит развитие двигательной сферы, таким образом, дисфункция двигательной зоны коры головного мозга, даже незначительная, обязательно приводит к вторичному недоразвитию действий, необходимых для конструирования и письма, что, непосредственно, приводит к нарушениям речевой зоны коры больших полушарий.

Вопросами изучения взаимосвязи мелкой моторики и речевого развития занимались как отечественные, так и зарубежные учёные, специалисты в области физиологии, нейробиологии, психологии и дефектологии, подробно рассмотрим некоторые из них.

М.М. Кольцова подчеркивала важность совершенствования действий кисти руки как органа речи, указывая, что развитие мелких движений пальцев рук предшествует появлению артикуляции слогов. Если двигательные навыки пальцев соответствуют возрастным нормам, то речевое развитие ребенка также соответствует возрастной норме [3].

Работы Ж. Пиаже в области когнитивного развития детей показали, что моторные действия и речевые функции развиваются в тесной связи. По его теории, этапы когнитивного развития тесно связаны с развитием моторных навыков и взаимодействием ребенка с окружающим миром.

Учёные, такие как Л.В. Антакова-Фомина, Т.Ю. Гогберашвили, Е.Г. Гришина, С.Н. Котягина, А.В. Семенович и Л.С. Цветкова, доказали, что около трети площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная в непосредственной близости от зоны, отвечающей за речь [1].

Л.С. Выготский подчеркивал важность социальной среды для развития речи и мелкой моторики. В своей теории он утверждал, что речь развивается через активное

взаимодействие с окружающими, а мелкая моторика — через манипуляции с предметами и письмом. Он также утверждал, что развитие речи и моторики происходит не только в контексте биологических процессов, но и через обучение.

В.М. Бехтерев установил, что манипуляции руками влияют на функции речи и высшую нервную деятельность. Простые движения рук помогают снять напряжение не только с рук, но и с губ, уменьшая умственную усталость, что способствует улучшению произношения звуков и развитию речи [1].

В области нейробиологии и психологии развития М. Беккер показала, что мелкая моторика и развитие речи у детей могут быть связаны через нейропластичность. Она отмечала, что занятия с детьми, развивающие моторные навыки, могут стимулировать активность нейронных связей, которые также ответственны за развитие речи.

Мария Монтессори обратила внимание на связь между развитием мелкой моторики руки и речью у детей, заключив, что проблемы с речью часто связаны с недостаточным развитием мелкой моторики.

Исходя из этого, можно говорить о необходимости комплексного подхода к решению проблемы речевых нарушений в рамках проведения коррекционно-логопедических занятий в дошкольных образовательных учреждениях. Одним из наиболее эффективных способов решения данного вопроса является применение педагогических технологий.

Технология (от греч. *τέχνη* — «искусство, мастерство, умение» + *λόγος* — «слово; мысль, смысл, понятие») — совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата.

Педагогические технологии – совокупность научно обоснованных методов, приемов, средств и организационных форм, направленных на эффективное достижение образовательных целей и развитие обучающихся, эти технологии включают в себя систему действий, стратегий и инструментов, которые используются для оптимизации учебного процесса, повышения его результативности и качества образования [4].

Исходя из реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) общего образования наиболее актуальными являются следующие технологии:

- информационно-коммуникационная технология,
- технология развития критического мышления,
- проектная технология
- технология развивающего обучения,
- здоровьесберегающие технологии,
- технология проблемного обучения,
- игровые технологии,
- модульная технология,
- технология мастерских,
- кейс-технология,
- технология интегрированного обучения,
- педагогика сотрудничества,
- технологии уровневой дифференциации [4].

Таким образом, в решении задачи создания новой развивающей образовательной среды огромное значение приобретают современные педагогические технологии, которые, в свою очередь, предъявляют специфические требования, как к уровню профессиональной компетентности педагога, так и к его личностным характеристикам.

Исследования в области связи мелкой моторики и речи подчеркивают важность комплексного подхода к развитию детей. Развитие мелкой моторики и речи не только способствует улучшению когнитивных и социальных навыков, но и помогает формировать

гармоничную личность. Это взаимодействие должно быть учтено при разработке образовательных и развивающих программ для детей [2].

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста с ОНР является игровая деятельность, через неё ребенок познаёт окружающий мир, учится взаимодействовать с предметами, развивает все психические процессы. Исходя из этого, реализацию поставленной задачи: развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с ОНР целесообразно осуществлять посредством применения игровых педагогических технологий.

Игровые педагогические технологии – это технологии, основу которых составляет педагогическая игра как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта. Применение игровых технологий в логопедической практике оказывает значительное воспитательное и коррекционно-развивающее влияние, эффективно дополняя традиционные методы работы. Рассмотрим некоторые из них:

Игры с конструкторами и деталями. Мозаики, лего, строительные наборы — все эти игры требуют точных и координированных движений пальцев, что развивает мелкую моторику и одновременно стимулирует речевое взаимодействие (например, при описании процесса построения или высказывания пожеланий).

Пальчиковые игры. Это классическая техника, включающая в себя упражнения, при которых дети используют пальцы для выполнения различных движений (например, «Сорока-ворона» или другие игровые стишки). Такие игры развивают гибкость и ловкость пальцев, а также способствуют улучшению произношения.

Рисование и лепка. Занятия с пластилином, создание поделок из разных материалов или рисование с использованием различных техник (например, пальчиковое рисование) развивают мелкую моторику и позволяют развивать творческие способности, что также поддерживает развитие речи через описание действий, объектов и событий.

Логопедические упражнения с различными текстурами. Включение в логопедические занятия материалов с разными текстурами (например, ткани, песок, шершавые и гладкие поверхности) помогает развивать тактильные ощущения и координацию движений. Эти упражнения часто сопровождаются речевой активностью, что способствует развитию фонематического восприятия и артикуляции.

Игры с развивающими игрушками. Игрушки, которые требуют манипуляции мелкими деталями (кнопки, застёжки, молнии), являются отличным инструментом для тренировки мелкой моторики. Игры, направленные на открытие и закрытие замков, сортировку предметов по формам и цветам, могут быть использованы для развития не только моторики, но и языковых навыков.

Артикуляционные гимнастики. Эти упражнения направлены на развитие мышц лица, губ и языка. Они могут включать в себя различные движения, которые также развивают мелкую моторику и помогают улучшить произношение звуков.

Песочница или манипуляции с мелкими предметами. Работы с песком, рисование палочкой на песке, игры с крупами или мелкими камнями способствуют развитию тактильных ощущений и мелкой моторики. В таких играх дети могут рассказывать, что они делают, что развивает их речь.

Все эти педагогические технологии не только развивают мелкую моторику, но и активируют речевые функции, улучшая координацию движений, точность артикуляции, а также помогают развивать внимание и память, что важно для успешного овладения речью.

Для более подробного рассмотрения разнообразия конкретных игровых методов, реализуемых педагогом в процессе проведения логопедических занятий, направленных на развитие мелкой моторики, рассмотрим авторскую разработку игр-упражнений «Развиваем вместе».

«Развиваем вместе»

В основе авторской разработки лежит использование различных сенсорных стимулов (тактильных, зрительных, слуховых и кинестетических) для формирования целостной картины восприятия у ребенка. Это помогает развить не только мелкую моторику, но и улучшить речевые навыки, поскольку восприятие и движение тесно связаны. Также присутствуют интегрированные упражнения на развитие артикуляции.

Цель: развитие тонких движений пальцев рук, повышение уровня сформированности действий с предметами, улучшение графических навыков.

1. Упражнение «Найди пару в море».

Ход: В таз с песком помещается по 3 пары предметов: камешки «Марблс», грецкие орехи, комочки из меха. Приглашаем ребенка к «морю» и предлагаем найти на ощупь два одинаковых предмета не вынимая рук и проговариваем с ним стихотворение:

«Ищем пару, не теряя,
Тот предмет с тем, что подходит.
Мы в песок с тобой ныряем,
Подходящее находим».

2. Упражнение «Сыграю песенку».

Ход: Ребёнку даются разные материалы: фантики/лоскуты разной ткани. Предлагаем сложить ему из материала музыкальный инструмент: гитара (складываем бабочкой), барабан (просто хлопаем в ладоши с участием материала), гармошка (сгибаем и разгибаем материал, имитируя игру на гармошке), маракас (сжимаем материал в кулачок). Далее поочередно называем музыкальные инструменты, сначала по порядку, далее в разнорядной. Со временем перестаём выполнять с ребёнком и переходим на выполнение по словесной инструкции.

3. Упражнение «Где пара?».

Ход: Перед ребёнком кладется файл с листком (либо ламинированная бумага) с парами фигур, нужно соединить фигуры между собой по цвету и форме. После проделанной работы ребёнок сам вытирает соединения.

4. Упражнение «Я - музыкант».

Ход: Ребёнку включаются звуки различных музыкальных инструментов, он должен симитировать игру на этом инструменте.

5. Упражнение «Мама утка».

Ход: Перед ребёнком ставится корзинка, а также различного размера бусины-камни-пуговицы-природный материал. За 30 секунд ребёнку нужно собрать в корзинку как можно больше предметов. Собирать можно только по 1 предмету.

6. Упражнение «Расставь всё по полочкам».

Ход: Перед ребёнком ставится коробка, которая имитирует полки. Дается задание поставить на верхнюю полку фрукты, среднюю ягоды, нижнюю овощи; в процессе игры задание меняется: на верхнюю полу ягоды и т.д. Ягоды, фрукты должны быть разного размера, текстуры и материала. Также ребёнок может проговаривать, что он делает «Я кладу яблоко на верхнюю полку» и т.д.

7. Упражнение «Стоматолог».

Ход: Перед ребёнком кладётся картинка ребёнка с зубами (зубы могут быть бусинами, фасолью), все зубы белые, но 1-2 тёмные. Ребёнку предлагается пинцетом «вырвать» «большой» зуб.

8. Упражнение «Кондитер»

Ход: Макет-торт (фотография – сверху скотч). Предлагается пинцетом украсить торт маленькими мягкими бусинками в определённый рисунок, позже усложняем задание, выкладываем узор, который изображён на карточках.

9. Упражнение «Художник»

Ход: Ребёнку предлагается почувствовать себя настоящим художником, но вместо кистей – пальцы, вместо красок – пластилин. Просто размазываем пластилин по поверхности картона, также можно сделать схему и узор, который должен повторить ребёнок.

10. Упражнение «Парная лепка»

Ход: Ребенку предлагается слепить фигурки из пластилина по картинке, задание выполняется в паре со взрослым, либо же парой детей.

11. Пальчиковая игра «Фруктовый спор»

Ход: *имя ребенка* однажды с ярмарки пришёл/пришла (шагаем пальцами по столу)
Яблоко, персик, грушу, апельсин, лимон принёс/принесла (загибаем по одному пальцу)

Ох! (хлопок ладонями)

Вот фрукты спор на столе завели (ладонь кулак, переменные удары по столу)

Кто на свете всех вкусней и полезней?

Яблоко, персик, грушу, апельсин, лимон (загибаем пальцы).

Заключение. Педагогические технологии, направленные на развитие мелкой моторики у детей с ОНР, играют ключевую роль в коррекционно-развивающем процессе. Через использование разнообразных методов и подходов — от игры и арт-терапии до дидактических материалов и сенсомоторных упражнений — можно значительно улучшить как физическое, так и речевое развитие детей. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход к нему должен быть индивидуальным, с учетом его особенностей и темпа развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антакова-Фомина, Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук [Текст] / Л. В. Антакова- Фомина. - М. : Просвещение, 1974.
2. Вавилова, А.В. Развитие мелкой моторики как средство улучшения речи / А.В. Вавилова // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 495-497.
3. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст]: (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка) / М. М. Кольцова – Москва: Педагогика, 1973. – 144с.
4. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Annotation. This paper considers the close relationship between the articulation apparatus and the brain centres responsible for the motor functions of the fingers, and substantiates the importance of fine motor stimulation for the full development of speech and cognitive abilities of the child. The concept of ‘pedagogical technologies’ and ways of implementation of this approach as a means of development of fine motor skills of preschoolers with general underdevelopment of speech are also considered.

Key words: Fine motor skills, speech, articulation, general underdevelopment of speech, pedagogical technologies.

Kirakosova A.V.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S., senior lecturer Donetsk

State University

E-mail: bernadskay.olga@mail.ru

УДК 372.3

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТФИЛЬМОВ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Киселёва Г. А.

*Научный руководитель: Незговорова Н.П., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается влияние мультипликации на формирование нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста. Определяется воспитательный потенциал мультфильмов и их роль в формировании ценностных ориентиров ребенка. Описывается система работы по использованию анимации в образовательном процессе дошкольного учреждения. Акцент сделан на целенаправленное сопровождение просмотра, обсуждение сюжетов и героев, что способствует развитию у детей эмпатии, ответственности и понимания норм морали.

Ключевые слова: нравственное воспитание, старший дошкольный возраст, мультфильм, педагог.

Введение. Актуальность формирования нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста обусловлена возросшей значимостью нравственных ценностей в современном обществе. Дошкольный возраст играет ключевую роль в личностном развитии ребенка, когда формируются его моральные ориентиры и социальные навыки. Одна из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [6] – подчеркивает необходимость целенаправленного воспитательного процесса, направленного на освоение нравственных норм, что требует поиска эффективных методов и средств их формирования. Это делает проблему нравственного воспитания одной из приоритетных задач дошкольного образования. Матвеева Л. В. считала, что в этот период психофизического развития ребенка начинается процесс постепенного становления способности к логическому мышлению. Оно существенно влияет на все его действия, направленные на познание мира предметов, отношений с разными людьми, правил, регулирующих жизнедеятельность человека в семье, общественных местах [3].

Мультфильмы являются эффективным инструментом формирования нравственного поведения у детей, так как они привлекают внимание, вызывают эмоциональный отклик и создают понятный контекст для обсуждения сложных моральных вопросов. Яркие образы и увлекательные сюжеты помогают детям усваивать нравственные ценности, развивая способность к сопереживанию, пониманию и принятию социальных норм. Благодаря доступной и увлекательной форме мультфильмы способствуют осознанию детьми важных жизненных уроков, укрепляют их нравственные ориентиры и помогают формировать положительные модели поведения.

Болотина Л. Р. утверждает, что по наследству не передаются морально-этические нормы, трудовые навыки, традиции и т.д. Воспитание и образование – единственный путь подготовки ребенка к жизни в обществе, среди сверстников и взрослых к такой жизни и деятельности, которая приносила бы радость, удовлетворение, пользу как ребенку, так и его родителям, и обществу [1].

Основная часть. В процессе воспитания нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста важно развивать их представления о морали, а также формировать нравственные чувства, которые тесно связаны с их реальным поведением. На начальном этапе ребёнок усваивает знания о нравственных нормах, которые впоследствии, при должном воспитании, превращаются в мотивы его поступков.

Нравственное поведение старших дошкольников представляет собой систему осознанных и спонтанных поступков, направленных на окружающих. Оно характеризуется добровольными действиями, основанными на желании принести пользу другим. Именно в этот период ребёнок приобретает базовые ориентиры, которые в будущем помогут ему определять стратегию поведения. Чтобы нравственные нормы стали неотъемлемой частью внутреннего мира ребёнка и регулировали его действия, важно, чтобы он сначала осознал их смысл, прочувствовал значимость и принял их на эмоциональном уровне.

С помощью различных методов взрослые активизируют процессы осознания у ребёнка того, что происходит на экране, задавая вопросы, предлагают разнообразные версии и интерпретации событий, предлагают ребёнку представить себе изменения в сюжете, помогают с разъяснением слов и выражений, которые детям не знакомы. Эти методы помогают расширить восприятие мультфильма, способствуют лучшему усвоению содержания и анализа.

Во многих мультипликационных фильмах дети старшего дошкольного возраста самостоятельно могут определить положительных и отрицательных героев. Задача воспитателя заключается в формировании более осознанных оценочных суждений. Для этого можно предложить ребёнку сравнить поступки героев мультфильма с примерами из личного опыта ребёнка. Л.В. Матвеева считает, что «для младших школьников главные герои любимых мультфильмов выступают как носители ценностей. Дети способны различать персонажей не только по когнитивным (умный – глупый) и эстетическим (красивый – некрасивый) категориям, но и по нравственно-этическим категориям (хороший – плохой, добрый – злой, справедливый – несправедливый)» [2].

Моральные нормы детям дошкольного возраста ещё сложно осознать в полной мере. Но с помощью ситуаций, которые требуют морального выбора, эти нормы можно применить. Используя конкретные примеры мультипликационных фильмов, правила становятся для детей доступнее для осознания. Дети видят на экране как становятся друзьями, помогают друг другу. Например, если воспитатель говорит детям: «Будьте друзьями!», они, возможно, запомнят саму фразу, но не смогут применить её в конкретной ситуации. Однако, если воспитатель уточняет и расширяет смысл этого указания, используя яркие образы мультфильмов и конкретные примеры, правило становится для детей более доступным (например, мультфильм «Крокодил Гена и его друзья», «Крошка Енот», «Капитошка»).

Мультфильмы играют значительную роль в нравственном воспитании дошкольников, поскольку не только расширяют их представления о морали, но и создают условия для глубокого эмоционального переживания сюжета. В процессе просмотра ребёнок сталкивается с ситуациями, вызывающими различные чувства и побуждающими к размышлениям о правильных и неправильных поступках. Воспитатель в данном случае выступает в роли наставника, помогая детям понять мотивы героев, раскрыть их эмоции и осознать смысл происходящего. Разъяснения взрослого при обсуждении мультфильма способствуют осмысленному восприятию сюжета и формированию у дошкольников нравственных ориентиров. Многие мультфильмы наполнены глубоким смыслом, добротой и важными нравственными ценностями, которые формируют у детей представления о дружбе, справедливости, честности и ответственности. Они учат сочувствию, взаимопомощи и уважению к другим, показывая яркие примеры правильного поведения через увлекательные сюжеты и запоминающихся персонажей. Благодаря доступной и эмоционально насыщенной подаче, такие мультфильмы способствуют развитию у детей моральных качеств, побуждают к размышлениям о добре и зле.

Педагогу важно не только помочь ребенку понять чувства героя, но и показать свое собственное отношение к событиям, поделиться эмоциями и переживаниями. Для этого он использует не только слова, но и выразительные средства общения: интонацию, жесты,

мимику и тембр голоса. Такой подход делает взаимодействие более живым и эмоционально насыщенным, помогая детям глубже прочувствовать ситуацию и осознать её смысл. Усов Ю. Н. считает, что квалифицированный педагог может научить детей видеть мысль, запечатленную в динамике звукозрительного образа кино, соотносится и с задачей воспитателя объяснить детям дошкольного возраста, как правильно воспринимать и оценивать мультфильмы. [5].

Когда ребёнок сталкивается с ситуациями в мультфильме, которые напоминают ему собственный жизненный опыт, то это помогает ему лучше понять и усвоить нравственные ценности. Такие пересечения позволяют детям осознавать, как полученные знания могут применяться в реальных жизненных обстоятельствах. Важно, чтобы воспитатель помогал ребёнку анализировать образы героев, их поступки и мотивы, создавая условия для размышлений и обсуждений. В процессе беседы педагог может предложить детям вспомнить похожие случаи из своей жизни, поделиться впечатлениями и сравнить их с событиями в мультфильме. Это способствует более глубокому осознанию нравственных норм и их включению в систему личных ценностей ребёнка. Связывание сюжета мультфильма с личным опытом ребёнка можно организовать через обсуждение и обмен переживаниями. После мультфильма «Мама для мамонтёнка» (студия «Союзмультфильм», 1981) можно предложить детям поразмышлять о радости, обсудить, что именно делает их счастливыми, и изобразить это чувство в рисунке, сопроводив его рассказом о радостном моменте из своей жизни. Такой метод помогает ребёнку осознать свои эмоции, выражать их через творчество, а поддержка педагога даёт уверенность в себе, повышает самооценку и мотивирует на стремление к добрым поступкам.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают учиться анализировать свои поступки и эмоции, а также осознавать, как их действия могут быть восприняты другими людьми. Это время, когда они начинают понимать, что важно не только то, что они делают, но и как это может повлиять на других. Понимание моральных уроков из мультфильмов помогает детям лучше ориентироваться в своих действиях, развивая самоконтроль и наблюдательность. Дети начинают сравнивать своё поведение с поступками героев мультфильмов, находя сходства с ситуациями из своей жизни. Это довольно сложный процесс, требующий предварительной подготовки и внимательной работы на более ранних этапах. Чтобы мораль, полученная из мультфильма, стала частью реальной жизни, важно, чтобы просмотр вызвал у детей сильные эмоции – например, сочувствие к тем, кто пострадал несправедливо, или радость от того, что добро побеждает. Эти чувства помогают детям осознать и лучше понять, как перенести уроки морали в свою жизнь. Чтобы ребёнок мог ассоциировать себя с героем мультфильма, ему нужно сначала погрузиться в его мир, переживать его эмоции и стремиться найти решение его проблем. В этом процессе важно, чтобы ребёнок начинал воспринимать события мультфильма не как вымышленную историю, а как что-то, что может происходить в реальной жизни. Признак успешного переноса моральных уроков – когда ребёнок начинает играть роль своего любимого персонажа, взаимодействуя с другими детьми или даже самостоятельно.

Для эффективного формирования нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста нами разработан комплекс мероприятий с использованием мультипликационных фильмов. В состав комплекса входят следующие элементы:

- организация предметно-развивающей среды, включающей оформление тематического книжного уголка «Любимые мультфильмы», создание мини-музея «Игрушки – герои мультфильмов», а также проведение выставки игрушек под названием «Герои мультфильмов».

- работа с детьми, которая предполагает тщательный отбор мультипликационных фильмов, способствующих повышению уровня нравственного развития дошкольников.

Для эффективного использования мультипликации в воспитательной работе следует соблюдать ряд методических рекомендаций:

1. Подбор качественных мультфильмов с выраженной моральной направленностью.
2. Совместный просмотр с последующим обсуждением, в ходе которого дети анализируют поступки персонажей.
3. Использование интерактивных методик, таких как постановка сценок, рисование и создание собственных историй на основе увиденного.
4. Развитие критического мышления у детей через вопросы: «Почему герой поступил так?», «Как бы ты поступил на его месте?».

Совместный осознанный просмотр мультфильмов с детьми очень важен, так как он помогает ребёнку не только насладиться историей, но и осмыслить эмоции, которые он или герои испытывают. Важно после просмотра обсудить с ребёнком, какие чувства возникли у него в процессе просмотра, а также обратить внимание на эмоции персонажей. Можно выбрать одного героя и следить за его переживаниями, анализируя, в каких ситуациях эти чувства проявляются, как они изменяются, какие причины их вызывают, и как персонаж управляет своими эмоциями. Стоит также обсудить, согласен ли ребёнок с действиями героя, как бы он поступил на его месте и что ему больше всего понравилось в поведении персонажа.

Педагог играет важную роль в этом процессе, направляя обсуждение и помогая ребёнку осознанно воспринимать мультфильм, не вмешиваясь в сам процесс просмотра, но стимулируя рефлексию и осмысление происходящего, используя следующие методы:

- организация сеансов в самостоятельно оформленном «кинозале», где дети могут комфортно смотреть мультфильмы;
- включение героев мультфильмов в процесс просмотра и обсуждения – они «разговаривают» с детьми через педагога, взаимодействуют, задают вопросы и помогают анализировать происходящее;
- использование сценок, в которых персонажи сталкиваются с нравственными дилеммами. Вместе с детьми они разбирают ситуации, ищут решения конфликтов и выходы из сложных обстоятельств;
- применение игровых бесед с куклами-героями, драматизаций и совместных творческих активностей, основанных на сюжете мультфильма. Это помогает детям глубже понять мотивы и переживания героев.

Кроме того, нами предусмотрена работа с педагогами, включающая проведение мастер-классов по теме «Создание мультфильмов с детьми старшего дошкольного возраста». Процесс создания мультфильмов является комплексной деятельностью, объединяющей различные виды активности: речевую, игровую, познавательную, художественную, музыкальную и другие. В ходе этой работы у детей развиваются важные личностные качества, такие как любознательность, инициативность, эмоциональная отзывчивость, умение контролировать свое поведение, а также формируются коммуникативные навыки. Это способствует укреплению нравственных ценностей и социального взаимодействия.

Важным этапом нашей работы становится перенос детьми моральных ценностей из мультфильмов в реальную жизнь. В старшем дошкольном возрасте развивается способность видеть себя со стороны, что помогает детям осознавать и контролировать свои эмоции, а также внимательнее относиться к окружающим. На этом этапе ребенок учится сопоставлять свое поведение с поступками персонажей, перенимая положительные модели и делая выводы о правильных и неправильных действиях.

Для эффективного использования мультфильмов в формировании нравственного поведения важно учитывать определённые критерии отбора. К ним относятся:

- качество анимации, эстетика изображений, яркость и доступность для восприятия детей;
- ненавязчивая музыка, чёткая речь персонажей, отсутствие агрессивных звуковых эффектов;
- логичность, понятность, наличие нравственного посыла, доступного для ребёнка;
- персонажи должны быть яркими, запоминающимися, с чёткими чертами характера, вызывающими сочувствие или понимание;
- мультфильм должен поднимать важные вопросы о добре и зле, дружбе, честности, ответственности и других ценностях, способствуя осмыслению ребёнком правильного поведения.

Заключение. Теоретическое значение исследования заключается в углубленном понимании механизмов морального развития дошкольников через визуальные образы и сюжетные линии мультфильмов. Практическое применение полученных данных направлено на использование мультфильмов в воспитательной деятельности для развития социальных и нравственных навыков. Перспективы дальнейших исследований включают изучение влияния мультфильмов на развитие критического мышления, а также исследование их роли в формировании устойчивых моральных установок у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика/Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. – Москва: Академия, 2014. – 240 с.
2. Матвеева, Л.В. Восприятие детьми дошкольного и младшего школьного возраста образов героев отечественных и зарубежных мультфильмов // Вестник Московского университета. – 2019. – № 2. – 123 с.
3. Меренков, А. В. Духовно-нравственное развитие детей дошкольного возраста: методическая разработка для родителей и работников дошкольных организаций / А. В. Меренков. Екатеринбург: Изд-во ИСТУ, 2017. – 64 с.
4. Мохова, А. А. Педагогический потенциал мультфильмов как средства развития эмоционального интеллекта младших школьников / А. А. Мохова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 31.1 (478.1). – С. 53-55. -URL: <https://moluch.ru/archive/478/105313/> (дата обращения: 16.02.2025).
5. Олейник, Н.В. Психолого-педагогические основы формирования зрительской культуры у детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Олейник, Е.А. Тупичкина / Детский сад: теория и практика. – №9. – 2014. – 68 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/77677348/paragraph/7:0/> (дата обращения: 16.02.2025). – Текст: электронный.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF ANIMATED FILMS IN THE MORAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation: The article examines the influence of animation on the formation of moral behavior in older preschool children. It determines the educational potential of cartoons and their role in shaping the child's value system. The article describes a work system that includes methodological recommendations for educators on the use of animation in the educational process. The focus is on purposeful accompaniment of viewing, discussion of plots and characters, which contributes to the development of empathy, responsibility, and understanding of moral norms in children.

Keywords: moral education, older preschool age, cartoon, educator.

Kiseleva G. A.

Scientific Supervisor: Nezgovorova N. P., Senior Lecturer

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Donetsk State University" Donetsk, DPR, Russian Federation

УДК 373.31

АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Клочко А.Ю.

**Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В статье рассматривается метод моделирования в начальной школе, выделяются возможности данного метода для активизации мыслительной деятельности младших школьников. Также в работе выделены критерии оценки эффективности применения метода моделирования на уроках математики.

Ключевые слова: моделирование, метод, мыслительная деятельность, младшие школьники, математика.

Начальная школа играет важную роль в образовательном процессе, являясь первой ступенью, на которой дети начинают знакомиться с учебной деятельностью. Этот этап является решающим, так как именно в это время формируются основы их будущего обучения и общего развития. Процесс познания должен быть увлекательным и комфортным, учитывать индивидуальные особенности детей и создавать условия для их самостоятельной активности.

Современная система образования ставит перед педагогами задачу формирования у учащихся не только базовых знаний по предметам, но и развития их интеллектуальных способностей. Одним из ключевых аспектов этого процесса является активизация мыслительной деятельности учеников начальных классов, особенно на уроках математики. Математика как учебный предмет обладает значительным потенциалом для стимулирования когнитивных процессов, таких как анализ, синтез, сравнение и обобщение информации.

Математические знания и навыки являются основой для успешного освоения других учебных дисциплин, а также играют важную роль в развитии логического мышления. В условиях современного информационного общества умение оперировать числами, решать задачи и принимать обоснованные решения становится все более востребованным.

Цель статьи: дать теоретическое обоснование применению метода моделирования для активизации мыслительной деятельности младших школьников на уроках математики.

Активизация мыслительной деятельности младших школьников является актуальной задачей в образовательном процессе. В этом возрасте дети начинают активно осваивать новые знания и навыки, и именно в этот период формируются основы их мышления. Необходимость активизации мыслительной деятельности обусловлена тем, что она способствует развитию критического мышления, творческих способностей и умения анализировать информацию. Также стоит добавить, что активизация мыслительной деятельности помогает развивать у детей навыки саморегуляции и ответственности за результаты обучения.

Б.Г. Ананьев рассматривал мыслительную деятельность как сложный процесс, включающий в себя восприятие, внимание, память и воображение. Ученый полагал, что чувственными источниками мышления являются ощущения разных модальностей. Он полагает, что именно в процессе чувственного различия закладываются основы мышления [1].

А.Н. Леонтьев определял мыслительную деятельность как высшую форму психической активности, направленную на решение задач и преодоление противоречий.

Ученый рассматривал ее как специфическую человеческую деятельность, отвечающую познавательному мотиву [6].

В нашей работе под мыслительной деятельностью мы будем понимать процесс обработки информации, который включает в себя анализ, синтез, обобщение, сравнение и другие когнитивные операции.

Одной из ключевых задач педагогики является поиск эффективных методов активизации мыслительной деятельности детей. Традиционные методы обучения зачастую не обеспечивают должного уровня вовлеченности учеников в учебный процесс, что приводит к снижению мотивации и интереса к учебе.

Активизация мыслительной деятельности младших школьников на уроках математики является необходимым условием для успешного овладения учебным материалом и дальнейшего интеллектуального роста. В этой связи актуальным становится использование инновационных подходов, одним из которых является метод моделирования, который помогает создать благоприятную атмосферу для развития творческих способностей и самостоятельности учащихся.

Младший школьный возраст особенно благоприятен для внедрения навыков моделирования. В это время детям целесообразно полноценно освоить методы решения текстовых задач, что включает в себя умение представлять математические концепции и отношения через различные образы – словесные, символические, предметные и схематические. На протяжении первых школьных лет дети сталкиваются с основополагающими принципами познания, и, естественно, задача педагогов и родителей заключается в том, чтобы не только передать сухие знания, но и пробудить в ребенке интерес к самостоятельному мышлению.

Современный урок математики представляет собой пространство для креативности и радости от достигнутых успехов. Педагог всегда должен быть готов оказать поддержку и дать советы, создавая условия для активного вовлечения каждого ученика. Основная задача занятий по математике в начальной школе заключается в том, чтобы познакомить детей с миром науки, обучить базовым принципам арифметики, расчетам и развить логическое мышление. Каждый педагог обязан формулировать задачи с учетом специфики изучаемой темы, что позволит адаптировать уроки под индивидуальные потребности и интересы учеников. Таким образом, моделирование текстовых задач не только углубляет понимание математических концепций, но и развивает критическое мышление и творческое восприятие у детей.

Как утверждают В.В. Кудряшова и Н.Г. Шмелева, каждый урок должен не только передавать знания, но и способствовать формированию положительного отношения к предмету. Важно, чтобы дети не просто запоминали информацию, но и учились применять ее на практике, задавать вопросы и находить собственные решения. Современный урок математики в начальной школе отличается рядом особенностей, а именно [5]:

- содержание занятий строится на ранее освоенном материале, что формирует основу для изучения новых знаний;
- в начальных классах акцент в математике делается на развитие логического мышления и способности обосновывать свои выводы;
- математика занимает центральное место среди учебных предметов;
- теоретическое изучение материала проходит одновременно с решением практических задач и выполнением упражнений.

В начальной школе важно учитывать все перечисленные аспекты, так как они будут играть решающую роль в будущем, когда дети перейдут в основную и старшую школу. На этом этапе необходимо формировать у каждого ребенка навыки, которые помогут им

успешно адаптироваться к более сложным задачам и требованиям, с которыми они столкнутся в дальнейшем.

И.И. Полосина пишет, что метод моделирования значительно влияет на активизацию мыслительной деятельности учащихся. Он не только дополняет традиционные формы учебной работы поисковой активностью, но и способствует развитию таких важных умственных навыков, как абстрагирование, анализ и синтез. Эти навыки являются основой математического мышления и помогают детям лучше понять и усвоить изучаемый материал [7].

Модель можно рассматривать как представление определенной идеи или ситуации с помощью визуальных средств – будь то макет, рисунок, схема или чертеж. Визуализация играет важную роль на протяжении всего процесса обучения, являясь необходимым инструментом для формирования сложных мыслительных процессов. Применение моделирования в контексте решения текстовых задач значительно стимулирует умственную активность учащихся. Это способствует более глубокому пониманию сути задачи, позволяет им самостоятельно разрабатывать способы проверки своих ответов и выявлять условия, при которых задача может иметь или не иметь решения.

Модели могут быть классифицированы на схематизированные и словесно-графические. Схематизированные модели могут быть вещественными, позволяя взаимодействовать с реальными объектами и инсценировать ситуации, или графическими, представляя собой рисунки, условные изображения, схемы и чертежи. Словесно-графическая модель задачи может быть представлена как на естественном языке (в виде краткой записи или таблицы), так и на математическом, с использованием математических символов.

А.А. Вендина приходит к выводу о том, что в начальном образовании моделирование применяют не только для усвоения математических концепций, но и в качестве средства, содействующего развитию творческой активности учеников. Оно помогает формировать у детей способность применять теоретические знания на практике, что является важным аспектом образовательного процесса. Используя моделирование, учителя могут создавать ситуации, в которых дети учатся не просто запоминать информацию, но и активно взаимодействовать с ней, решая реальные задачи и находя нестандартные подходы к их решению, что в свою очередь активизирует мыслительную деятельность учащихся, создает прочную основу для дальнейшего обучения и подготовки к более сложным математическим концепциям в будущем [3].

Т.С. Хазыкова указывает, что моделирование текстовых задач является важным элементом учебной деятельности школьников, обогащая ее поисковыми аспектами и способствуя развитию ключевых умственных навыков, таких как абстрагирование, анализ и синтез. Использование моделей позволяет учащимся выполнять задания самостоятельно, что в свою очередь развивает их способности к сравнению, обобщению, выделению основных идей, а также к пониманию смысла представленной информации. В процессе работы над задачами обучающиеся учатся формулировать вопросы и осознавать целостность проблемы [8].

Ключевую роль в этом процессе играет активное взаимодействие с учителем, который выступает в качестве наставника. Он направляет учеников в поиске решений и вдохновляет их на творческий подход к решению задач. Учитель может создать образовательную среду, в которой ошибки воспринимаются как естественная часть обучения.

Моделирование, в самом общем понимании, является процессом, при котором реальные объекты заменяются их уменьшенными копиями, образцами, моделями, муляжами и макетами для взаимодействия с ними. Также это может включать

использование альтернатив, таких как изображения, чертежи, схемы и другие визуальные формы представления информации. Такой подход к обучению позволяет детям развивать навыки, которые делают их более активными и уверенными в себе при решении задач. Благодаря моделированию они учатся не только преодолевать трудности, но и находить эффективные пути решения.

Итак, моделирование способствует формированию у детей критического мышления и креативности. Работая с моделями, они учатся анализировать информацию, делать выводы и применять полученные знания на практике. Таким образом, моделирование не только облегчает процесс обучения, но и стимулирует интеллектуальное развитие ребенка, позволяя ему стать более самостоятельным и уверенным в своих способностях.

О.Н. Иванченко высказывает мысль о том, что моделирование в процессе решения задач является одним из ключевых методов, способствующих активному и творческому вовлечению учащихся в учебный процесс. Современные образовательные программы по математике акцентируют внимание на необходимости развития самостоятельности у школьников, особенно в контексте решения текстовых задач. С ранних этапов обучения, начиная с начальной школы, ученики должны овладеть навыками краткой записи условий задач, а также уметь визуализировать их с помощью рисунков, схем или чертежей. Это не только помогает им лучше понять задачу, но и развивает критическое мышление [4].

Важно, чтобы учащиеся могли обосновывать каждый шаг, который они предпринимают в процессе ознакомления и решения задач. Кроме того, они должны уметь проверять корректность найденного решения, что является важной частью математического мышления. Однако на практике требования действующих образовательных программ часто не выполняются в полной мере, что приводит к значительным пробелам в знаниях и навыках учащихся, а также к недостаточной сформированности необходимых умений.

Стоит указать, что моделирование оказывает положительное влияние на активизацию мыслительной деятельности следующим образом:

- способствует лучшему пониманию текстовых условий задач, что позволяет четко осознать выбор необходимых действий;
- предоставляет шанс самостоятельно выявлять эффективные подходы к решению задач, а также избирать наилучшие способы их проверки и устанавливать критерии, при которых задача может быть решена или окажется неразрешимой;
- стимулирует анализ заданий, разработку плана решения, установление взаимосвязей и выполнение учебных действий;
- способствует развитию умственных операций, таких как классификация, сравнение, анализ, синтез, обобщение и абстрагирование, а также индуктивное и дедуктивное мышление;
- помогает выявлять скрытые зависимости между величинами, что побуждает к активному мышлению и поиску наиболее эффективных решений задач.

З.И. Бажан выделяет следующие критерии оценки эффективности применения метода моделирования в начальной школе:

- способность решать задачи. Если учащийся эффективно применяет метод моделирования для решения различных проблем, это указывает на его хорошее освоение учебного материала по любому предмету;
- наличие метапредметных навыков. К этим навыкам относятся такие умения, как кодирование и декодирование данных, работа с наглядными моделями, а также разработка схем и моделей. [2].

Далее следует рассмотреть некоторые примеры применения метода моделирования текстовых задач в начальной школе на уроках математики. Одним из самых популярных способов реализации этого метода в таких уроках является создание краткой записи — сжатого изложения содержания задачи, в котором используются ключевые слова, простые математические операции, исходные данные и связи между ними. Данный метод облегчает учащимся переход от словесной формулировки к конкретной ситуации, изложенной в задаче.

В качестве примера можно рассмотреть таблицу как разновидность моделей. Этот формат схож с краткой записью, но информация представлена в табличной форме. Табличное моделирование часто применяется для решения задач, связанных с тремя взаимосвязанными величинами.

Например, пусть расстояние между городами А и В составляет 28 км, а велосипедист движется со скоростью 4 км/ч. Сколько времени потребуется на весь путь?

В таблице 1 представлено применение табличного моделирования для решения текстовых задач.

Таблица 1. Моделирование текстовой задачи в табличном виде

Скорость (V)	Время (t)	Расстояние (S)
4 км\ч	?	28 км

Для активизации мыслительной деятельности учащимся можно предложить отойти от привычного табличного моделирования, и представить текст задачи в виде схемы (рисунок 1):

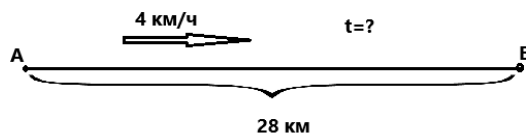
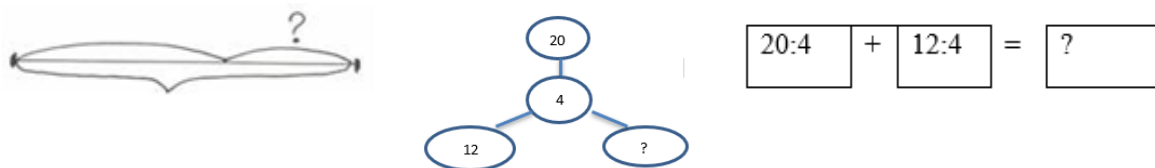


Рисунок 1. Схематическое моделирование текстовой задачи

Или же учащимся предлагается, наоборот, из представленных моделей выбрать ту, которая подходит к условию задачи.

Например: Количество страниц в одной книге 20, а во второй – 12. Нам известно, что в день учащиеся читают 4 страницы. Определите, за сколько дней ученики прочитают обе книги. Найдите подходящую схему к данной задаче.



Можно предлагать изменить данную краткую запись (модель) так, чтобы она соответствовала заданному тексту задачи, или изменить предложенный текст задачи так, чтобы новый соотносился с заданной схемой.

Благодаря методу моделирования текстовых задач все существенные характеристики и данные, связи между ними становятся визуализированными, что является эффективным средством поиска решения задач. Это способствует формированию у каждого учащегося умения решать задачи не за счёт бесконечного повторения однотипных действий для решения задач определённого вида, а за счёт активизации мыслительной деятельности каждого ученика.

Таким образом, основная цель применения метода моделирования в решении текстовых задач заключается в активизации мыслительного процесса. Это помогает детям осознанно выявлять и устанавливать связи между известными данными и искомыми величинами в различных жизненных ситуациях, которые на уроке воспроизводятся через моделирование сюжета и процесса решения. Задача рассматривается как объект для исследования и анализа, а процесс её решения – как конструктивный поиск различных подходов. Важно развить у младших школьников общий подход к решению задач, а также навыки и желание воссоздавать и моделировать содержание задачи, что позволит им креативно применять полученные знания в различных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев // СПб.: Издательство СПбГУ. – 2007. – С. 345.
2. Бажан, З.И. Роль приёма моделирования в обучении младших школьников решению текстовых задач / З.И. Бажан // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 45. – С. 68-74.
3. Вендина, А.А. Моделирование при решении текстовых задач в начальной школе / А.А. Вендина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2017. – № 47. – С. 59-63.
4. Иванченко, О.Н. Наглядное моделирование как средство формирования у младших школьников математических понятий / О.Н. Иванченко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2015. –Т. 6, № 2. – С. 170-174.
5. Кудряшова, В.В., Шмелева, Н.Г. Моделирование на уроках математики в начальной школе / В.В. Кудряшова, Н.Г. Шмелева // Инновационные механизмы решения проблем научного развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – № 7. – С. 13-15.
6. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // М.: Издательский центр ЕАОИ. – 2011. – С. 38.
7. Полосина, И.И. Моделирование при решении младшими школьниками текстовых арифметических задач / И.И. Полосина // Актуальные вопросы современной психологи и педагогики: Сборник докладов Международной научной конференции. – 2015. –№ 4. – С. 12-14.
8. Хазыкова, Т.С. Решение текстовых задач с помощью приёма моделирования в начальной школе / Т.С. Хазыкова // Психология и педагогика на современном этапе. – 2014. –Т. 5, № 11. – С. 71-74.

ACTIVATION OF THE MENTAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS THROUGH MODELING

Annotation. The article discusses the method of modeling in elementary school, highlights the possibilities of this method for activating the mental activity of younger schoolchildren. The paper also highlights criteria for evaluating the effectiveness of the modeling method in mathematics lessons.

Keywords: modeling, method, mental activity, elementary school students, mathematics.

Klochko A.Y.

Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer Donetsk State University

E-mail: klochko.anya0404@mail.ru

УДК 37.025.7

ШАХМАТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ковалева Е.Д.

*Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается роль шахмат как средства развития логического мышления у старших дошкольников, проанализированы ключевые аспекты влияния шахмат на когнитивные процессы и предложены рекомендации по внедрению шахмат в образовательные программы для старших дошкольников.

Ключевые слова: логическое мышление, шахматы, старшие дошкольники.

Понятие «логическое мышление» прошло долгий путь развития в психолого-педагогической литературе и науке, начиная с работ древнегреческих философов и заканчивая современными исследованиями. Его генезис можно проследить через несколько ключевых этапов.

Сначала в Древней Греции философом Платоном был впервые использован термин «логос» для обозначения разумного мышления. Затем Аристотелем выделено три типа мышления: интуитивное, дедуктивное и индуктивное. Т.е. древнегреческие философы рассматривали логику как науку о правильном рассуждении, анализе и организации знаний.

Затем, в период Средневековья Фомой Аквинским логика рассматривалась как наука о правильном мышлении. А Р. Бэконом была подчеркнута важность логического мышления для науки и образования.

В Эпоху Возрождения Р. Декарт предложил метод дедукции как способ логического рассуждения. Затем Ф. Бэкон разработал индуктивный метод для сбора и интерпретации данных. Т.е. школы средневековой схоластики и Ренессанса развивали логические методы в контексте аргументации и доказательства.

В XVII-XVIII веках акцентировалось внимание на рациональном мышлении и его значении для научного метода.

В трудах И. Канта исследована структура логического мышления и его границы. Дж. Локк предположил, что логическое мышление основано на идеях, полученных из опыта.

Проблема логического мышления активно разрабатывалась в отечественной психологии (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.А. Менчинская, Н.Б. Истомина, Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская и др.).

На сегодняшний день условно выделяют три вида мышления, которые связаны между собой: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое.

В настоящее время логическое мышление рассматривается как важный компонент общей когнитивной компетенции и навыков XXI века. Оно связано с критическим мышлением, проблемным подходом и навыками решения задач, на что акцентируют внимание в образовательных стандартах и программах.

Таким образом, понятие «логическое мышление» прошло долгий путь от философских размышлений античности до современных педагогических и психологических исследований. Оно продолжает развиваться, приобретая новые значения в свете изменений в образовательных парадигмах и требований современного общества.

Мы под данным термином понимаем совокупность операций, направленных на выполнение любого логического действия. Логическое мышление характеризуется основными мыслительными операциями: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, умозаключение, сериация, конкретизация, которые выступают как средство систематизации и обобщения полученных знаний, а также как методы познания, позволяющие выводить новые знания из уже имеющихся.

Не вызывает сомнения, что дошкольный возраст – важный этап интенсивного развития ребенка. А.В. Запорожец отмечает, что в этом возрасте ребенок пытается понять сущность вещей, связь явлений окружающего мира, появляется возможность формировать представления и элементарные понятия, у него происходит переход к мышлению в общих понятиях, и ему открываются новые пути обобщения, поскольку оно происходит на основе расширенной предметной деятельности [--]. Он же писал, что формы детского мышления не отражают возрастных стадий его развития. Это, скорее, стадии овладения некоторым содержанием, сторонами действительности.

Результаты исследований психологов (Л.С. Выготский, А.З. Зак, А.Н. Леонтьев, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, В.И. Логинова, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, Ж. Пиаже и др.) доказывают, что возможности умственного развития дошкольников достаточно высоки, а основные логические структуры мышления формируются примерно в возрасте от пяти до одиннадцати лет

В исследованиях Н.Н. Поддьякова выявлено, что старший дошкольный возраст сензитивен к формированию базовых умственных операций, таких как сравнение, анализ, обобщение и классификация. Формируются также основы абстрактного мышления и понимания причинно-следственных связей. Иными словами, наблюдается переход знаний на более высокий уровень.

Логическое мышление старшего дошкольника характеризуется:

- необходимостью разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями;
- видоизменением и преобразованием действий в игре, рисовании, конструировании и т.д.;
- высоким уровнем познавательной активности и потребности;
- появлением тенденции к обобщению, установлению связей;
- появлением возможности рассуждать о явлениях, несвязанных с их личным опытом;
- освоением мыслительных операций (анализ и синтез, обобщение) и т.д.

В старшем дошкольном возрасте можно выделить несколько ключевых особенностей развития логического мышления:

1. Активизация познавательной активности (дети начинают активно задавать вопросы об окружающем мире, проявляя интерес к различным явлениям. Проведение простых экспериментов (с водой и песком или зависимостью между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, и т.д.) помогает детям понять причинно-следственные связи. Они начинают делать выводы на основе наблюдений и собственных действий. Дошкольники начинают ставить перед собой познавательные задачи, ищут объяснения замеченным явлениям).

2. Формирование базовых понятий (дошкольники учатся классифицировать предметы по различным признакам (цвет, размер, форма). Происходит уточнение понятий «одинаковый» и «разный», а также сопоставление и выделение существенных признаков предметов. Это помогает им выстраивать логические связи между предметами.).

3. Развитие навыков сравнения и анализа (дети приобретают способность сравнивать и анализировать ситуации, что помогает им делать логические выводы. Они учатся группировать объекты по общим признакам, что способствует развитию их аналитических навыков; учатся выявлять причинно-следственные связи, например, через игры, в которых необходимо предсказать последствия действий. Дети рассуждают, сопоставляя и обобщая, перебирая возможные варианты, аргументируя, обосновывая выводы. Они используют аналогии, пытаясь объяснить неизвестное с помощью известного).

4. Игровая деятельность становится основным средством, через которое формируются логические навыки. Через ролевые игры дети учатся моделировать различные ситуации, что развивает их способность к логическому мышлению и принятию решений. Конструкторы и настольные игры развивают умение планировать и решать задачи. Игры с правилами такие как шашки, шахматы или логические головоломки, способствуют пониманию последовательности действий и способствуют развитию стратегического мышления.

5. Поддержка логического мышления через развитие памяти и воображения (дети учатся запоминать последовательности действий и образы, которые могут помочь решить задачи. Использование сюжетных и развивающих игр, где необходимо представить собой логическую цепочку. Ребенок заменяет в игре одни предметы другими, предоставляя им несвойственные, но новые функции. Позже предметы он заменяет образами, в связи с чем исчезает необходимость практического действия с ними).

6. Поддержка со стороны взрослых (важно, чтобы они задавали детям открытые вопросы, способствующие размышлениям и углублению понимания; Обсуждали различные подходы к решению задач и поощряли самостоятельный поиск ответов. Важно, чтобы взрослые поддерживали детей в их стремлении к познанию, поощряли их идеи и давали позитивную обратную связь).

7. Использование различных форм обучения (интерактивные занятия, группы, индивидуальная работа) помогает учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, которые требуют понимания связей и отношений, умения их использовать в новых условиях. Включение в обучение загадок и логических головоломок помогает им развивать навыки анализа и дедукции; постановка перед детьми задач, требующих поиска решений, способствуют развитию критического мышления.

Также на развитие логического мышления старших дошкольников оказывают позитивное влияние специальные упражнения, задания, применение методики ТРИЗ на занятиях и во время игр.

8. Языковое развитие (обсуждение логических задач и ситуаций со взрослыми и сверстниками способствует развитию языковых навыков и способности к аргументации. А разнообразие слов и терминов, связанных с логикой и рассуждениями, помогает детям лучше выражать свои мысли, пополнять словарный запас. Старший дошкольник замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове);

9. Эмоциональное восприятие связано с формированием уверенности в своих силах и мотивации к дальнейшему обучению.

В литературе описаны методы и приемы, способствующие развитию логического мышления у детей и подростков. Это может включать игры, задачи на логику, практические задания и проекты, которые требуют от учащихся применения логических операций. Мы предлагаем с этой целью вести обучение детей игре в шахматы.

Шахматы – это древняя игра, которая помогает развивать различные аспекты интеллектуального и эмоционального развития детей. Для старших дошкольников шахматы особенно полезны, поскольку являются отличным инструментом для развития логического мышления, внимания, памяти и способности принимать решения.

Шахматы выполняют сразу несколько функций:

- познавательную, поскольку, ребенок учится мыслить, логически рассуждать, запоминать, сравнивать, предвидеть результат, планировать и просчитывать свои действия, а также предвидеть реакцию соперника. Игра дисциплинирует мышление, также способствует развитию фантазии и творческих способностей;

- воспитательную, т.к. они вырабатывают собранность, сосредоточенность, внимательность, выдержку. Дошкольники учатся самостоятельно принимать решения и спокойнее относиться к неудачам.

Таким образом, шахматы, переходя от взрослых к детям, могут стать средством обучения, воспитания и развития, причем интересного, ненавязчивого, увлекательного.

Вот несколько аспектов, которые акцентируют внимание на том, как шахматы помогают в развитии логического мышления у детей:

1. Развитие внимания и концентрации. Во время игры в шахматы дети вынуждены концентрироваться на нескольких аспектах одновременно: следить за своими фигурами, предугадывать движения противника и оценивать возможные последствия каждого хода. Такая многозадачность тренирует внимание и концентрацию, что полезно не только во время игры, но и в повседневной жизни.

2. Планирование ходов. Шахматная партия – это процесс планирования и реализации стратегии. Ребенок учится ставить перед собой цели (например, поставить мат королю соперника), разрабатывать план действий для достижения этой цели и корректировать стратегию в зависимости от действий оппонента. Эти навыки важны для успешного выполнения любых задач, требующих долгосрочного планирования.

Шахматы требуют от игроков продумывать свои действия наперед, что развивает способность к стратегическому мышлению. Дети учатся предвидеть последствия своих ходов и принимать решения на основе анализа ситуации, нести за них ответственность.

3. Учёт действий противника. Дошкольники начинают понимать, что их действия влияют на игру противника, что способствует развитию навыков анализа и оценки.

4. Логические связи. Шахматы помогают детям осваивать причинно-следственные связи, например, они учатся, что определенные ходы могут привести к выигрышу или проигрышу. Старшие дошкольники учатся выстраивать последовательность своих ходов, что развивает их умение мыслить логически и последовательно.

5. Запоминание комбинаций. Для успешной игры в шахматы необходимо запоминать правила, комбинации ходов и тактические приемы. Это стимулирует развитие кратковременной и долговременной памяти, что также положительно сказывается на общем уровне умственного развития ребенка.

В свою очередь, обсуждение и анализ предыдущих сыгранных партий помогает детям лучше понимать игру и улучшать свои навыки.

6. Поиск решений. Шахматы ставят перед игроками задачи, требующие поиска оптимальных решений. Дети учатся анализировать различные варианты и выбирать наиболее эффективные стратегии, а также анализировать ошибки и искать альтернативные пути.

Игра помогает развивать критическое мышление, так как детям необходимо оценивать ситуацию и делать выводы на основе имеющейся информации. Это важный навык для жизни и обучения.

7. Управление эмоциями. Шахматы учат детей контролировать свои эмоции и терпению, как в случае победы, так и в случае поражения. Это способствует развитию

эмоционального интеллекта.

Таким образом, шахматы помогают детям научиться справляться с неудачами и разочарованиями. Поражения в игре становятся возможностью для анализа ошибок и поиска путей улучшения своей игры. Это способствует развитию эмоциональной устойчивости и способности справляться с трудностями.

8. Социальные навыки включают командную работу и уважение к противнику. Игра в шахматы учит детей взаимодействовать друг с другом в рамках правил. Шахматы могут быть сыграны в формате турнира или в парах, что развивает навыки взаимодействия и сотрудничества с другими детьми.

Игра учит уважению к сопернику и пониманию, что каждый игрок имеет свои сильные и слабые стороны. Дошкольники учатся уважать своего партнера по игре, адекватно реагировать на победы и поражения, что развивает важные социальные навыки, такие как терпение, уважение и умение сотрудничать.

9. Чтобы использовать шахматы как средство развития логического мышления у старших дошкольников, важно создать благоприятную образовательную среду. Педагоги могут организовать занятия по обучению основам шахматной игры, проводить турниры среди детей и поощрять интерес к этому виду деятельности через игровые формы обучения.

Так, основными формами обучения шахматам являются: практическая игра, решение шахматных задач, комбинаций и этюдов, дидактические игры и задания, игровые упражнения (с использованием интерактивной доски), теоретические занятия, шахматные игры.

Образовательная деятельность по обучению игре в шахматы, как правило, проводится 1 раз в неделю. Продолжительность зависит от возраста: 25 мин для детей старшей группы, 30 мин – для детей подготовительной к школе группы.

Содержание такой программы может включать изучение таких разделов как:

1) Шахматная доска (история возникновения шахмат, знакомство с великими шахматистами, с правилами игры, с такими понятиями как: шахматная доска, вертикаль, горизонталь, диагональ в игровой форме).

2) Шахматные фигуры (знакомство с шахматными понятиями, фигурами. Видеофильмы и мультфильмы могут демонстрировать истории возникновения шахматных фигур, расскажут о них. В стихотворной форме ребята лучше запомнят названия).

3) Шахматные ходы (ознакомление со всеми шахматными ходами фигур, при этом акцент делается на общих способах действий).

4) Учимся играя. В этом разделе может происходить закрепление полученных знаний и навыков в играх и упражнениях. Дошкольник познакомится с новыми понятиями «рокировка», «шах», «мат», «ничья», «пат».

Процесс обучения игре в шахматы должен быть максимально наглядным, доступным, эмоционально-насыщенным, интересным и желанным.

Структура образовательной деятельности по обучению игре в шахматы может включать в себя:

- вводную часть (приветствие, мотивацию детей посредством создания игровой или проблемной ситуации);

- основную часть (активизацию необходимых знаний и умений детей, презентацию новых знаний);

- заключительную часть (организацию рефлексии, оценку деятельности детей, обобщение результатов, создание условий для закрепления и использования полученных знаний и умений в повседневной жизни).

Занятия должны сочетать в себе различные варианты практических заданий и

упражнений, дидактические игры, решение шахматных задач, шахматные игры и турниры. Ключевым их моментом является деятельность самих детей, в которой они наблюдают за передвижением фигур на доске, сравнивают силу фигур и их позицию, делают выводы, выясняют закономерности, делают свои первые шаги на шахматной доске.

Для предотвращения переутомления дошкольников на занятиях следует применять здоровьесберегающие технологии, чередуя статические и динамические моменты занятия. В середине занятия обязательно необходимо проводить физкультминутку.

Не менее важно в процессе работы учитывать индивидуальные показатели уровней развития логических операций, а также индивидуальные особенности личности детей.

Итак, шахматы – это не просто игра, а мощный инструмент для развития логического мышления у старших дошкольников. Они способствуют формированию аналитических, стратегических и социальных навыков, которые будут полезны детям не только в обучении, но и в повседневной жизни. Сделают дошкольников более уверенными, терпеливыми, целеустремлёнными, что важно для их дальнейшего обучения и развития. Включение шахмат в образовательный процесс может значительно обогатить опыт детей и сделать обучение более увлекательным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баканова, Н.А. Развитие логического мышления в дидактических играх по математике у детей дошкольного возраста / Н.А. Баканова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 4 (6). – С. 228-229.
2. Береславский, Л.А. Шахматы для малышей. Научиться играть с 4 лет (Авторская методика обучения) / Л.А. Береславский – Москва: АСТ, 2016.
3. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – Москва, Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, МОДЭК, 2003. – 103 с.
4. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. — Москва: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. — С. 272—317. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=107896> (дата обращения 12.02.2025)
5. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. Москва: Издательство «Педагогика», 1977. — 272 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11442>. (дата обращения 10.03.2025)
6. Шахматы как средство развития логического мышления и компонентов учебной деятельности у старших дошкольников / О.А. Еник, О.П. Болотникова, Н.Т. Вейлерт [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 433.

CHESS AS A MEANS OF DEVELOPING LOGICAL THINKING IN OLDER PRESCHOOLERS

Annotation. The article examines the role of chess as a tool for developing logical thinking in older preschoolers, analyzes the key aspects of the impact of chess on cognitive processes, and offers recommendations for integrating chess into educational programs for older preschoolers.

Key words: logical thinking, chess, older preschoolers.

Kovaleva E.D.

Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer Donetsk State University

E-mail: katyakovaleva14052004@mail.ru

УДК 376

РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Коваленко Н.А.

*Научный руководитель: Попова Н. В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы физического воспитания детей с задержкой психического развития. Раскрыта роль подвижных игр в развитии физических качеств дошкольников данной категории. Обосновано, что подвижная игра, как метод физического воспитания, является эффективным инструментом коррекции двигательных нарушений и улучшения психоэмоционального состояния детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, задержка психического развития, подвижная игра, физические качества, коррекционно-развивающая работа, физическое воспитание.

В последние годы в России наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых значительную группу составляют дети с задержкой психического развития. Среди основных причин этого явления выделяются патологии внутриутробного развития, родовые травмы, асфиксия, а также неблагоприятные социальные условия и отсутствие своевременной медицинской помощи в раннем возрасте. Особое значение в раннем возрасте имеет физическое развитие таких детей, поскольку на этом этапе они обладают высокой пластичностью, что позволяет эффективно корректировать имеющиеся нарушения.

Одним из наиболее эффективных способов коррекции двигательных и психоэмоциональных нарушений у детей с задержкой психического развития является подвижная игра. Она не только способствует развитию основных физических качеств, но и оказывает положительное влияние на социализацию и эмоциональное благополучие ребенка. Дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в процессе формирования координации, силы, выносливости и ловкости. Именно в старшем дошкольном возрасте физическое развитие становится особенно важным, так как в этот период возможна коррекция существующих нарушений, и физическая активность имеет ключевое значение для формирования и развития основных двигательных навыков.

Цель данной статьи – раскрыть роль подвижных игр в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Вопросы физического воспитания детей с задержкой психического развития рассматривались многими отечественными учеными. Так, Выготский Л.С. в своих трудах подчеркивал значимость двигательной активности для психического и когнитивного развития ребенка [3]. Лубовский В.И. анализировал особенности формирования моторики у детей с отклонениями в развитии, выделяя взаимосвязь между физическими и когнитивными процессами. Защиринская О.В. уделяла внимание вопросам психомоторного развития детей с задержкой психического развития и использованию физических упражнений в коррекционной педагогике [5].

Использование подвижных игр в развитии физических качеств у детей с задержкой физического развития изучали Мозговой В.М., который рассматривал физическую активность как один из ключевых факторов адаптации детей с нарушениями развития. Дмитриев А.А. анализировал методы двигательной реабилитации детей с отклонениями в развитии, включая игры с элементами координации и баланса [4]. Е.М. Мастюкова Е.М. и Московкина А.Г. подчеркивали важность подвижных игр в системе коррекционной работы

с детьми с задержкой психического развития, выделяя их влияние на развитие межполушарных взаимодействий.

Выготский Л.С. рассматривал физическое развитие как неотъемлемую часть общего психического развития ребенка. Согласно его культурно-исторической теории, двигательная активность способствует формированию высших психических функций и социализации ребенка [3]. Лубовский В.И. подчеркивал, что двигательная недостаточность у детей с задержкой психического развития связана с особенностями функционирования центральной нервной системы, и корректировать её можно через специально организованные физические упражнения. Защиринская О.В. отмечала, что подвижные игры – это не только инструмент физического воспитания, но и средство улучшения когнитивных процессов, таких как внимание, память и пространственная ориентация [5].

В свою очередь, Мозговой В.М. считал, что регулярное включение подвижных игр в образовательный процесс способствует развитию координации и общей моторики, что, в свою очередь, улучшает навыки самообслуживания и взаимодействия с окружающим миром.

Эти взгляды подчеркивают необходимость использования подвижных игр в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития и подтверждают их эффективность в развитии физических качеств и психоэмоциональной адаптации.

Современная система физического воспитания детей с задержкой психического развития основывается на комплексном подходе, который предполагает объединение педагогических, психологических и медицинских аспектов. Особое внимание уделяется адаптивным методикам физического воспитания, направленным на формирование базовых двигательных навыков и коррекцию нарушений в моторной сфере. Основопологающим принципом в данной области является дифференциация методов и средств физического воспитания в зависимости от степени выраженности нарушений, особенностей развития и индивидуальных потребностей ребенка.

Важным компонентом работы с детьми с задержкой психического развития является внедрение программ, которые учитывают возрастные и физиологические особенности старшего дошкольного возраста. Именно в этом периоде происходит интенсивное развитие моторики, координации движений и навыков межличностного взаимодействия, которые у детей с задержкой психического развития зачастую находятся на низком уровне. В этом контексте подвижные игры выступают как один из наиболее эффективных инструментов, позволяющих соединить физическую активность с эмоционально насыщенной деятельностью.

Физическая активность является важным компонентом общего развития ребенка, особенно для детей с задержкой психического развития. Физические упражнения способствуют улучшению кровообращения, увеличению насыщения тканей кислородом и активизации обменных процессов в организме. Это особенно актуально для детей с задержкой психического развития, у которых часто наблюдаются нарушения в работе центральной нервной системы, влияющие на их двигательную активность. Исследования показывают, что дети данной категории отличаются замедленным формированием основных моторных навыков, что приводит к отставанию не только в двигательной сфере, но и в когнитивном развитии.

Регулярные занятия физической культурой помогают улучшить качество движений, способствуют снижению уровня тревожности и формированию навыков самоорганизации. У детей с задержкой психического развития физическая активность не только развивает физические качества, но и стимулирует когнитивные процессы, такие как внимание, память и мышление. В этом контексте важно отметить значение индивидуального подхода к разработке физкультурных программ, учитывающих особенности каждого ребенка.

Несмотря на значительный опыт работы, накопленный в области физического воспитания детей с задержкой психического развития, вопросы организации физической активности через подвижные игры в контексте коррекции двигательных и психоэмоциональных нарушений остаются недостаточно изученными. Важно отметить, что современные исследования не уделяют должного внимания развернутому исследованию подвижной игры как средства развития физических качеств у детей с задержкой психического развития. Подвижная игра, в отличие от традиционных физических упражнений, более мотивирует детей к активному участию, так как соединяет элементы физической активности с эмоционально насыщенной деятельностью, что делает её особенно эффективным методом для детей с нарушениями психического развития.

Исследования показывают, что регулярная физическая активность в виде игровых упражнений способствует улучшению моторных функций, укреплению здоровья и улучшению психоэмоционального состояния детей, а также способствует социальной адаптации и развитию эмоциональной устойчивости.

Развитие физических качеств у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при организации физической активности. В литературе выделяются несколько ключевых аспектов, таких как патологии в развитии центральной нервной системы, что ведет к замедленному развитию двигательных навыков и нарушению координации. В результате дети с задержкой психического развития часто сталкиваются с трудностями в освоении базовых движений, таких как бег, прыжки, ловля и метание [2].

Подвижные игры занимают важное место в практике коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития. Они могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс как на занятиях по физическому воспитанию, так и в повседневной деятельности. Для достижения максимального эффекта подвижные игры должны включаться в образовательные программы как систематический элемент физического воспитания, ориентированный на коррекцию двигательных нарушений [6].

Одной из главных задач специалистов в этом направлении является повышение педагогической компетентности педагогов и родителей, которые могут активно использовать подвижные игры в своей практике. Участие родителей играет большую роль в успешной реализации коррекционных программ, так как они могут продолжать развивающую деятельность с ребенком в домашних условиях, используя предложенные специалистами игры и упражнения.

Особенности физического воспитания детей с ЗПР заключаются в необходимости создания индивидуальных программ, направленных на коррекцию двигательных нарушений и укрепление психоэмоционального состояния. В этом контексте подвижные игры становятся незаменимым инструментом, так как они сочетают в себе элементы физической активности и психоэмоциональной работы, способствуя социальной интеграции и развитию уверенности в своих силах.

В отличие от традиционных физкультурных упражнений, игры мотивируют детей к движению через увлекательную и эмоционально насыщенную деятельность. Это особенно важно для детей с задержкой психического развития, так как они часто имеют низкий уровень мотивации и склонны избегать физических нагрузок. Игра, в свою очередь, снижает тревожность, развивает позитивное отношение к физической активности и способствует формированию базовых физических навыков.

Наиболее эффективными являются игры, включающие элементы соревнования, командного взаимодействия и выполнения физических заданий в условиях ограниченного времени. Такие игры способствуют развитию координации, ловкости, силы и выносливости. Например, игры с мячом помогают развивать точность движений, ловкость и реакции. Игры

накоординацию и равновесие, в свою очередь, позволяют детям развивать баланс и пространственную ориентированность [1].

Важным аспектом является то, что подвижная игра способствует не только физическому, но и психоэмоциональному развитию детей с задержкой психического развития. Регулярная физическая активность помогает снижать уровень тревожности, развивать уверенность в себе и укреплять эмоциональное здоровье детей [6]. Кроме того, подвижные игры учат детей работать в коллективе, соблюдать правила, договариваться и решать возникшие проблемы. Эти навыки являются важной частью социальной адаптации, а также помогают детям лучше интегрироваться в социум и развивать навыки взаимодействия с окружающими.

Дети с задержкой психического развития часто испытывают трудности в регуляции эмоций, что проявляется в виде тревожности, раздражительности или замкнутости. Подвижные игры помогают создать условия, в которых ребенок чувствует себя комфортно и защищено, что способствует формированию положительного эмоционального фона. Игровая деятельность позволяет ребенку выражать свои эмоции, учиться справляться с негативными переживаниями и развивать эмоциональную устойчивость.

Подвижные игры, применяемые в работе с детьми с задержкой психического развития, можно классифицировать в зависимости от их целей и направленности:

- 1) игры на развитие координации движений: такие игры, как «Пройди по дорожке» или «Перепрыгни через препятствие», помогают развивать точность и согласованность движений, что особенно важно для детей с задержкой психического развития;
- 2) игры на развитие силы и выносливости: примером могут быть игры с элементами бега, прыжков или перетягивания каната, которые способствуют укреплению мышечного корсета и улучшению общей физической подготовки;
- 3) игры на развитие внимания и быстроты реакции: такие игры, как «Мяч к лидеру» или «Поймай сигнал», развивают когнитивные функции и помогают детям быстрее реагировать на изменения в окружающей среде;
- 4) игры на социализацию и развитие коммуникации: групповые игры, такие как «Передача мяча» или «Эстафета», способствуют формированию навыков командной работы и взаимопонимания.

Эти категории игр позволяют решать широкий спектр задач, связанных с коррекцией двигательных и когнитивных нарушений у детей с задержкой психического развития, особую роль в этом процессе играют игры, связанные с выполнением групповых заданий, где ребенок учится работать вместе с другими, переживать успехи и неудачи. Такие игры, как «Поймай мяч», «Эстафета с препятствиями», «Кто быстрее» и другие, помогают детям вырабатывать терпимость, настойчивость и самоконтроль.

Однако, подвижная игра способствует не только коррекции нарушений двигательных навыков, но и оказывает положительное влияние на психоэмоциональное состояние детей, улучшая их социальную адаптацию и уверенность в себе. Исходя из вышеизложенного, подвижные игры следует рассматривать как важнейший элемент системы физического воспитания детей с задержкой психического развития, позволяющий максимально эффективно развивать их физические и социальные способности.

Для успешного использования подвижных игр в процессе физического воспитания детей с задержкой психического развития необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, уровень их физической подготовки, а также специфику их психического состояния. Эффективная методика организации подвижных игр должна включать:

- дифференцированный подход - учитывая уровень физических возможностей каждого ребенка, необходимо разрабатывать индивидуальные задания, которые будут одновременно посильными и стимулирующими;

- постепенность и последовательность - игровая нагрузка должна увеличиваться постепенно, начиная с простых упражнений и переходя к более сложным;

- эмоциональная насыщенность - подвижная игра должна быть интересной для ребенка, что повышает его мотивацию и вовлеченность.

Также следует отметить, что успех физического воспитания детей с задержкой психического развития во многом зависит от компетентности педагога. Специалист должен обладать знаниями в области физиологии, психологии и методики физического воспитания, а также быть готовым к адаптации программ под индивидуальные потребности детей.

Важным аспектом является создание мотивирующей и доброжелательной атмосферы во время занятий. Дети с задержкой психического развития часто испытывают чувство неуверенности в своих силах, поэтому педагог должен оказывать поддержку, поощрять усилия и успехи ребенка. Кроме того, важно учитывать необходимость регулярной смены видов деятельности, чтобы поддерживать интерес и вовлеченность детей в процесс. Педагог также играет ключевую роль в подборе игр и упражнений, которые соответствуют физическим и психологическим возможностям детей. Например, игры с элементами соревнования можно вводить только после того, как у ребенка сформируются базовые двигательные навыки и способность взаимодействовать с другими участниками. Кроме физического развития, подвижные игры играют значительную роль в процессе социализации детей с задержкой психического развития. Эти игры формируют умение взаимодействовать с окружающими, следовать правилам, работать в команде и решать конфликтные ситуации. Участие в коллективных играх способствует развитию коммуникативных навыков, что особенно важно для детей с задержкой психического развития, которые нередко испытывают трудности в общении [6].

Для достижения наилучших результатов в коррекционно-развивающей работе важно правильно комбинировать индивидуальный и групповой подходы в организации подвижных игр. Индивидуальная работа позволяет учитывать специфические особенности ребенка, включая уровень его физической подготовки, степень выраженности нарушений и особенности психоэмоционального состояния. В то же время групповые занятия способствуют развитию коммуникативных навыков, формируют чувство принадлежности к коллективу и помогают детям адаптироваться к правилам и структуре игры. Практика показывает, что эффективное сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет достичь максимального эффекта в развитии физических качеств и социализации детей с задержкой психического развития. Например, на начальных этапах коррекционной работы целесообразно проводить индивидуальные занятия для обучения базовым двигательным навыкам, а затем включать детей в групповые игры для закрепления навыков и формирования социальных умений.

С учетом особенностей развития детей с задержкой психического развития подвижные игры можно рассматривать как один из ключевых элементов образовательной и коррекционной работы. Их использование не только улучшает физическое состояние детей, но и способствует развитию их когнитивных, эмоциональных и социальных качеств.

Перспективным направлением является разработка специализированных программ, ориентированных на решение конкретных задач физического воспитания. Например, можно создавать программы для укрепления определенных групп мышц, развития координации или формирования навыков социализации. Важно, чтобы такие программы были интегрированы в общий образовательный процесс и сопровождались регулярным мониторингом прогресса детей. Кроме того, подвижные игры могут быть эффективно использованы в семейной практике. Обучение родителей правилам проведения игр и их

роли в физическом воспитании ребенка способствует укреплению семейных связей и активному участию семьи в процессе коррекции.

Подвижная игра позволяет создать безопасную среду, где ребенок может экспериментировать с различными формами поведения, учиться договариваться с другими детьми и адаптироваться к новым ситуациям. Более того, успехи, достигнутые ребенком в игровом процессе, положительно сказываются на его самооценке, что особенно важно для детей с нарушениями развития.

Таким образом, проанализировав научную психолого-педагогическую литературу по данной теме, можно сделать вывод, что правильно организованная игровая деятельность – один из важнейших факторов физического развития дошкольников с задержкой психического развития. Подвижные игры являются универсальным средством, которое позволяет комплексно воздействовать на физическое, когнитивное и эмоциональное развитие детей с задержкой психического развития. Включение таких игр в образовательные и коррекционные программы способствует не только улучшению физических качеств, но и решению более широких задач, связанных с социализацией и адаптацией ребенка в обществе. Дальнейшее изучение и внедрение подвижных игр в практику представляет собой значимый шаг в развитии системы коррекционного образования и помощи детям с задержкой психического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астаева А. В., Епанешникова Н. В. Основы нейропсихологии: методические указания / А. В. Астаева, Н. В. Епанешникова, - М-во образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский гос. ун-т, Каф. клинической психологии - Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2013. – 15с
2. Бутко, Г. А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития / Г. А. Бутко. - Москва : Книголюб, 2006. - 140, [1] с. : табл.; 21 см. - (Серия «ЗПР: теория и практика»).
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с
4. Дмитриев, А. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию двигательной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие / А. А. Дмитриев. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 222 с
5. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие / О. В. Защиринская ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. - Москва : Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. – 174 с.
6. Максимова, С.Ю. Эффективность игровых физкультурных занятий в практике адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Максимова, С.Ю., Животова С.С. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – №1.- 110 с.

FEATURES OF THE USE OF OUTDOOR GAMES IN THE PROCESS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of physical education of children with mental retardation. The role of outdoor games in the development of physical qualities of preschoolers of this category is revealed. It is proved that outdoor play, as a method of physical education, is an effective tool for correcting motor disorders and improving the psycho-emotional state of children with mental retardation.

Keywords: preschool children, mental retardation, outdoor play, physical qualities, correctional and developmental work, physical education.

Kovalenko N.A.

Scientific adviser: Popova N.V., senior lecturer

State University

E-mail: korollechek@mail.ru

УДК 372.4

ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТРУДУ СРЕДСТВАМИ УРОКОВ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Коврига А.М.

*Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы политехнической подготовки к труду младших школьников средствами уроков труда (технологии) в начальной школе. Раскрывается понятие «политехническое обучение», анализируется вклад ученых и педагогов в разработку проблемы, рассматривается характеристика политехнической подготовки к труду в начальной школе на уроках труда (технологии).

Ключевые слова: политехническое обучение, начальная школа, младший школьник.

Вступление. Актуальность исследования исходит из задач ФГОС начального общего образования (в ред. Приказов Минпросвещения РФ от 22.01.2024 N 31): уроки труда (технологии) в начальной школе должны быть направлены на развитие политехнической подготовки младших школьников, на «осознание ценности труда в жизни человека и общества, ответственное потребление и бережное отношение к результатам труда, навыки участия в различных видах трудовой деятельности, интерес к различным профессиям» [1, с.28]. Перед педагогами стоит задача социальной важности: на основе межпредметных связей сформировать у обучающихся целостное представление о производственных технологиях, развить познавательные и практические навыки.

Основная часть. Опыт исследований ученых предыдущих лет доказывает, что труд - один из самых важных воспитательных методов, участвующих в формировании личности ребенка и духа коллективизма, это часть его духовной жизни. «Человек рожден для труда, труд составляет его земное счастье, труд - лучший хранитель человеческой нравственности, и труд же должен быть воспитателем человека» - отмечал в своих трудах К.Д. Ушинский [8, с. 218].

Первыми, кто научно обосновал принципы политехнического образования и ввел этот термин в педагогику, были К. Маркс и Ф. Энгельс, подразумевавшие под политехническим обучением знакомство с основными принципами всех процессов производства, в результате чего ребенок приобретал навыки обращения с простейшими орудиями производства.

Многие ученые и педагоги не на словах, а на деле доказали важную роль политехнического обучения школьников. По мнению К.Д. Ушинского, именно школа готовит школьника к свободному и творческому труду, формирует привычку трудиться и находить счастье в труде. Опираясь на закономерности развития ребенка и на связь с окружающей социальной средой, строил процесс обучения С.Т. Шацкий, основой школы которого стал труд в комплексе с интеллектуальной, эмоциональной, физической и общественной работой, основанный на возможностях и интересах ребенка. А.С. Макаренко утверждал, что труд - основной элемент в воспитательной работе, что ребенок должен выполнять различные поручения и обязанности в семье. В его колониях воспитанники получали среднее образование и одновременно занимались различными видами труда, осваивали рабочую профессию, развивали умения организовывать процесс производства и управлять им. В.А. Сухомлинский считал труд одним из самых важных воспитательных методов, частью духовной жизни ребенка, средством достижения исследовательской цели. В работе «Рождение гражданина» педагог

отмечал, что любой труд требует от человека индивидуальных способностей, таланта, физических и умственных способностей, в труде он утверждает себя как гражданин, испытывает чувство собственного достоинства [7, с.40].

Педагог А.М. Гукасова в книге «Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских» делает акцент на практической работе с обязательным использованием природного и искусственного материала, так как эта работа не только формирует у обучающихся новые знания, но и закрепляет уже усвоенные практические умения и навыки, расширяет политехнический кругозор, развивает творческие и конструкторские способности, учит ребят планировать свою работу, пользоваться чертежами и инструкциями [1, с.8]. Автор считает важным при планировании занятий учитывать условия, в которых проживают дети: природу родного края, сферы производства, народные ремесла.

Н.М. Конищева в пособии «Теория и методика преподавания технологии в начальной школе» говорит о значении уроков труда в системе общего образования, излагает научные подходы к содержанию и методике преподавания предмета, о его влиянии на общее развитие и воспитание младших школьников. Методист трактует предмет как «практический труд» и рекомендует его рассматривать как системный курс элементарного дизайнерского образования, так как дети чаще всего изготавливают вещи, используемые в жизни [6, с.10]. Педагог выделяет специфическую черту уроков труда: занятия строятся на уникальной психологической и дидактической базе – предметно-практической деятельности; преимущество уроков - в разнообразии представления наглядно-образной и наглядно-действенной формы познания.

В конце XX - начале XXI века в стране наблюдался спад интереса к политехническому обучению в средней школе, результатом чего явилась нехватка кадров рабочих специальностей. Современный рынок труда и быстрые темпы развития техники и экономики требовали решения кадрового вопроса, который напрямую связан с программой профессионального обучения. Таким образом, перед современными педагогами была поставлена задача социальной важности: средствами уроков труда (технологии) подготовить из младших школьников будущих специалистов, способных поднять имидж государства на международном уровне в общественно значимых сферах.

О возрождении политехнического образования в начальной школе говорит Т.В. Баракина в работе «Политехническое образование с детского сада и начальной школы», отмечая рост автоматизации и роботизации, появление высокотехнологичных специальностей, объединяющих в себе несколько сфер деятельности и отраслей, что требует и специалистов, способных создавать, настраивать и эксплуатировать эти механизмы, указывает на необходимость организации политехнической подготовки учащихся уже с детского сада и начальной школы [4, с. 28].

Решение этой задачи требует обновления системы образования путем внедрения политехнического образования младших школьников, в основе которого лежит система знаний о современном производстве и связанных с ним сведений: естественных, технических, общественных наук и математики, законов природы, общества, деятельности человека, а также развитие умений и навыков использования современных материалов, технологий и орудий труда; развитие важных для карьеры надпрофессиональных навыков, отвечающих за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность [3, с. 6].

Проблему развития конструктивных умений младших школьников по образовательному модулю "Конструирование и моделирование" педагог предлагает решать с помощью формирования у обучающихся умений работы с конструкторами разных видов.

В пособии «Инженерная школа Куборо» представлены четыре модели реализации инженерно-политехнического образования школьников:

- 1) инженерно-политехническое образование в системе общего образования;
- 2) инженерно-политехническая подготовка в рамках профильного обучения (технологический профиль);
- 3) инженерно-политехническое образование в системе дополнительного образования;
- 4) комплексный подход к инженерно-политехническому образованию детей [3, с.6].

Выбор образовательной модели зависит от запросов региона, общественных объединений, промышленных объектов, родителей и обучающихся; материально-технической базы образовательного учреждения; степени профессиональной готовности педагогического коллектива к реализации направления.

Инженерно-политехническая подготовка младших школьников расширяет знания и умения, полученные в дошкольном возрасте; знакомит с инженерными и высокотехнологичными профессиями; формирует начальные чертежные умения, умения конструировать по образцу и замыслу, с применением механических, электрических, программируемых конструкторов; выявляет и развивает индивидуальные способности, положительную мотивацию и умения учебной работы.

Формированию общих конструктивных умений способствуют дидактические игры, практические упражнения и конструктивные задания с использованием конструкторов разного уровня сложности и видов: по форме представления объектов, по двигательной активности объекта, по виду используемого материала, по способу крепления деталей. Особое внимание уделяется использованию конструктора Куборо, который можно применять практически на всех предметах в начальной школе, на занятиях кружка и факультатива, и который способствует формированию пространственных представлений у младших школьников, обучает основам моделирования, в том числе и информационным [3, с.22].

Для решения проблемы политехнической подготовки к труду младших школьников в ФГОС НОО были внесены изменения: с 1 сентября 2024 года предмет "Технология" в начальной и основной школе заменен на "Труд (технология)" [1, с.46].

Особенностью уроков труда стало приобретение базовых навыков работы с разными материалами: бумагой и картоном, тканями, с природным материалом, пластиком, поролоном, фольгой; знакомство с миром профессий, самоопределение; расширение модулей, связанных с черчением и основами графической грамоты. Содержание программы НОО составляют модули, общие для всех годов обучения: "Технологии, профессии и производства", "Технологии ручной обработки материалов", "Конструирование и моделирование", "Информационно-коммуникативные технологии".

Среди требований к результатам освоения программы начального общего образования в пункте 41.1.5. Трудового воспитания выделены личностные результаты политехнического обучения: формирование представлений о значении труда в жизни человека и общества, уважение к труду и людям труда; ответственное отношение к сохранению окружающей среды; уважение к культурным традициям народов России и мира [1, с.46].

Обучающиеся научатся воспринимать и понимать красоту окружающей природы и произведений культуры, проявят интерес к творческой и практической деятельности, станут организованными, аккуратными, трудолюбивыми, ответственными, смогут справляться с посильными проблемами, сотрудничать с другими людьми и т.д.

Важной формой работы по политехнической подготовке выступает внеурочная деятельность младших школьников, ориентированная на расширение начальных трудовых знаний и умений, на развитие способностей и познавательного интереса, на привлечение к исследовательской работе и формирование социальной деятельности школьников [6, с.54].

С 2023 года в расписании общеобразовательных учреждений появились курсы внеурочной деятельности для младших школьников (1-4 классы) «Тропинка в профессию» и «Мир профессий», разработанные в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и требованиями к основной образовательной программе начального общего образования, запланированной на 4 года (1-4 классы).

Курс «Тропинка в профессию» объединил в себе информацию из разных предметных областей психологии, литературы, истории, экологии, социологии, ОБЖ, художественного труда, на основе поисковой, исследовательской, творческой и игровой деятельности.

Курс «Мир профессий» знакомит младших школьников с различными сферами деятельности человека посредством учебно-исследовательской деятельности обучающихся с использованием типологии предметов трудовой деятельности доктора психологических наук Е.А. Климова: «человек – человек», «человек – техника», «человек – художественный образ», «человек – знаковая система», «человек – природа».

Данные курсы формируют у обучающихся представления о профессиях и рынке труда региона, что помогает школьникам, как одному из главных источников пополнения ресурсов страны в квалифицированных кадрах, сделать осознанный выбор будущей профессии. Значительно повышается роль школы в подготовке подрастающих поколений к практической деятельности.

В 2014 году авторы московской школы управления «Сколково» разработали «Атлас профессий будущего» - как инструмент подготовки современных обучающихся к миру труда, который ждет их после получения высшего образования. Это уже третья книга, предназначенная для семейного чтения. В ней говорится, что мир профессий постоянно меняется, поэтому необходимо постоянно развиваться, учиться жить по-новому и получать те знания, которые будут востребованы и применимы через 10-15 лет; раскрывается многообразие профессий по 27 отраслям и информация по разным сферам деятельности: от горнодобывающей промышленности до медиа и развлекательного сектора.

«Атлас профессий будущего» для учителя начальных классов - инструмент, который помогает в доступной форме научить младших школьников ориентироваться в мире профессий, которые будут востребованы со временем, подготовить их к жизни в быстро меняющемся мире, адаптировать учебный процесс к новым требованиям и развивать собственные навыки. Он позволяет учителю не просто давать знания, а формировать у учеников ключевые навыки и компетенции, необходимые для успешной карьеры. Использование Атласа делает осознанной, целенаправленной и актуальной работу кружка; помогает не только развивать необходимые навыки у школьников, но и мотивировать их к учебе и будущей карьере. [2, с. 26].

Информация, содержащаяся в Атласе, дает возможность учителям, родителям и школьникам определить те знания, умения и навыки, которые помогут школьнику стать востребованным специалистом в дальнейшем.

Выводы. Таким образом, политехническая подготовка в начальной школе обусловлена потребностями страны в квалифицированных, творческих, инициативных, трудолюбивых и самостоятельных рабочих кадрах. Труд - один из самых важных воспитательных методов, участвующих в формировании личности ребенка и духа

коллективизма, это часть его духовной жизни, средство достижения исследовательской цели. В процессе труда ребенок ощущает свою значимость, развивается чувство собственного достоинства и формируется гражданская позиция. Уроки труда (технологии), технологические кружки, факультативы и индивидуальные занятия в начальной школе будут педагогически эффективным средством при использовании знаний о производстве, профессиях, материалах, инструментах и технике безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО)** утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 (в ред. Приказов Минпросвещения РФ от 18.07.2022 N 569, от 08.11.2022 N 955, от 22.01.2024 N 31)
2. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – Москва: Альпина ПРО, 2021. – 472 с. ISBN 978-5-907274-10-5
3. Баракина, Т. В. Инженерная школа Куборо: учебно-методическое пособие / Т. В. Баракина, Н.Ю. Шерешик. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. – 92 с. ISBN 978-5-8268-2317-0
4. Баракина, Т.В. Политехническое образование с детского сада и начальной школы // *Информатика в школе*. – 2018; – № 8. – с. 28-33. <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2018-17-8-28-33>
5. Гукасова, А.М. Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских/ А.М. Гукасова Вып. 5: Элементы технического моделирования. – 1983.
6. Конышева, Н. М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н. М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.: ил.
7. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина. – Москва: ООО «Издательство Родина», 2023. – 400 с. ISBN: 978-5-00222-038-0
8. Ушинский, К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3-4. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский, сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – Москва: Дрофа, 2005 – 557 с.

POLYTECHNIC PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR WORK BY MEANS OF LABOR LESSONS (TECHNOLOGY)

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of polytechnic training for younger schoolchildren by means of labor lessons (technology) in elementary school. The concept of "polytechnic education" is revealed, the contribution of scientists and teachers to the development of the problem is analyzed, and the characteristics of polytechnic training for work in primary schools in labor (technology) lessons are considered.

Keywords: polytechnic education, elementary school, junior high school student.

Kovriga A.M.

Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., senior lecturer
DonGU Federal State Budgetary Educational Institution
kovriga13nastya@mail.ru

УДК 373.23

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

Ковчуга Н.Ф.

**Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В данной работе анализируются особенности познавательно-исследовательской деятельности дошкольников. Описана познавательно-исследовательская деятельность как форма развития элементарных математических представлений у детей 4-5 лет, предложены способы ее организации для эффективного усвоения математических концепций. Представлен педагогический проект для развития элементарных математических представлений у детей среднего дошкольного возраста, включающий в себя элементы познавательно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, исследование, элементарные математические представления, проект, дошкольники.

Вступление. Одним из важнейших аспектов развития элементарных математических представлений у детей 4-5 лет является формирование базовых умений и навыков. В указанном возрастном периоде дошкольники начинают осваивать такие ключевые математические концепции, как счет, сравнение количеств, понимание форм и пространственных отношений. Они формируют основу для освоения более сложных математических понятий, которые они будут изучать в дальнейшем. Дети 4-5 лет активно учатся группировать предметы по количеству, что создает условия для развития их логического мышления [5]. Помимо этого, понимание количественных соотношений, таких как больше-меньше или равно, крайне важно для дальнейшего изучения арифметики. Например, умение считать до десяти или распознавать основные геометрические фигуры, такие как круги и квадраты, развивает их когнитивные способности.

Математика занимает важное место на всех этапах обучения подрастающего поколения. Развитие элементарных математических представлений – это одна из ключевых задач дошкольного образования и последующего обучения в школе. Если в среднем дошкольном возрасте эти представления не будут развиты, то уже в старшем дошкольном возрасте могут начаться первые трудности. Успехи в освоении элементарных математических понятий способствуют повышению самооценки и уверенности в себе, что в свою очередь влияет на их мотивацию к обучению.

Одной из эффективных форм в развитии элементарных математических представлений у детей 4-5 лет является познавательно-исследовательская деятельность, которая часто включает игровые элементы, делая процесс обучения более увлекательным и доступным.

Таким образом, исследование данной темы имеет высокую актуальность, так как оно направлено на оптимизацию процесса обучения детей 4-5 лет и развитие у них элементарных математических представлений через активные и интересные формы познавательной деятельности.

Цель статьи заключается в определении возможностей использования познавательно-исследовательской деятельности как формы развития элементарных математических представлений у детей 4-5 лет.

Основная часть. Познавательно-исследовательская деятельность детей 4-5 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения – это процесс, в ходе которого

дошкольники, проявляя познавательную активность, исследуют окружающий мир, задают вопросы, делают выводы и формируют новые знания. Данный вид деятельности является важной частью общего развития детей и способствует формированию у них любознательности, критического мышления и самостоятельности. Согласно нашим исследованиям, осуществлённым на базе ГК ДОУ «Детский сад № 2 комбинированного вида Шахтерского м.о.» ДНР, мы установили, что дети 4-5 лет проявляют любознательность, активность в познавательно-исследовательской деятельности, наблюдательность, стремление к самостоятельности, способность к коммуникации и игровой форме обучения. Дошкольники активно участвуют в различных формах деятельности, то есть играют, исследуют и проводят эксперименты, проявляют интерес к окружающему миру, задают много вопросов и стремятся узнать новое. Рассматриваемая деятельность часто осуществляется через игру, делая процесс обучения более увлекательным и доступным. Разнообразие методов и приемов, таких как игры, эксперименты и наблюдения, создает условия для того, чтобы воспитанники могли достигать познавательных целей.

Согласно В. А. Григорьевой познавательно-исследовательская деятельность включает в себя следующие компоненты: исследование окружающей действительности, проблемное обучение, экспериментирование и развитие творческого мышления [2]. Многие учёные выделяют следующие способы познания, которые обладают большим потенциалом в развитии познавательно-исследовательской деятельности, среди которых: обследование, сравнение, уравнивание, сосчитывание, измерение условными мерками, экспериментирование, преобразование и воссоздание, моделирование и другие. Группировка и классификация, упорядочивание и сериация являются ключевыми умственными операциями в процессе формирования исследовательских умений.

Главной характеристикой исследовательского обучения является его исследовательский и творческий характер, который определяет учебную деятельность дошкольников. В этом контексте инициатива в организации познавательной деятельности передается самим детям. Изучив исследовательскую работу Э. Е. Браташ [1] и проанализировав собственный педагогический опыт, удалось обнаружить, что современные подходы к использованию познавательно-исследовательской деятельности в образовательном процессе детей имеют односторонний характер. То есть, образовательные технологии, основанные на принципах исследовательского обучения, демонстрируют лишь частичное вовлечение ребенка в исследовательскую практику. В соответствии с заданиями педагогов, дошкольники осуществляют исследования самостоятельно. Однако для успешного решения всего спектра задач, связанных с учебно-исследовательской практикой, воспитанникам необходимо обладать определенными знаниями, умениями и навыками. Следовательно, задача педагога заключается в обучении дошкольников, а также в развитии и совершенствовании их знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления эффективного исследовательского поиска.

Проанализировав труды Е. А. Сухоруковой [5], А. Р. Филипповой [6], удалось обнаружить, что исследовательские умения представляют собой склонность к самостоятельному познанию, проявление активности в поисковой и творческой деятельности, а также умение эффективно использовать освоенные средства и действия для самостоятельного обнаружения истины, выявления простых связей и зависимостей между группами объектов по их свойствам (форме, размеру, массе, объему, расположению) и отношениям соответствия и сходства, порядка (порядковой зависимости), частей и целого [2].

Посредством анализа педагогической и методической литературы, выяснили, что исследовательские умения рассматриваются как: способности анализировать объекты, разбивая их на составные части, выделяя детали и изучая способы их соединения (Э.Е. Браташ [1]); навыки сравнения, позволяющие выявлять общие и отличительные черты предметов, а также обобщать полученные данные (В.А. Григорьева [2]); умение решать исследовательские задачи, включая анализ условий, формулирование вопросов и выдвижение гипотез (Г.Ф. Голубева [4]); способность адекватно планировать свою исследовательскую деятельность (А. Р. Филиппова [6]).

Особое внимание уделяется умениям анализа объектов, включая их свойства, структуру, качества и взаимосвязи. С. Р. Мугаллимова [3] выделяет ряд ключевых исследовательских умений, которые являются основой для успешной познавательно-исследовательской деятельности детей в дошкольном возрасте. Рассмотрим каждое из этих умений подробнее:

- способность выявлять проблемы в заданной ситуации, то есть осознание и формулирование вопросов, связанных с окружающей действительностью; дети должны уметь определять, что их интересует или что вызывает затруднения, так как это является первым шагом к исследованию;

- умение формулировать обоснованные гипотезы и суждения, а также защищать свои идеи: в ходе познавательно-исследовательской деятельности дети учатся выдвигать предположения о том, как функционирует мир вокруг них, и объяснять свои мысли;

- навыки задавания вопросов, структурирования и классификации полученной информации: дошкольников нужно научить задавать вопросы, так как благодаря этому они смогут глубже понять предмет исследования. Структурирование информации дает возможность логически выстраивать знания в единую цепочку и выделять наиболее значимые моменты;

- способности к наблюдению и экспериментированию, к формированию умозаключений и выводов в процессе этих действий: наблюдение и экспериментирование являются практическими способами получения знаний. Дошкольники учатся делать выводы на основе своих наблюдений и экспериментов, посредством чего развиваются их аналитические навыки;

- умение давать определения понятиям: связано с развитием словарного запаса и способности объяснять сложные идеи простыми словами. В рамках этого аспекты средние дошкольники учатся не только понимать термины, но и использовать их в подходящем контексте;

- навыки объяснения и подготовки докладов: умение делиться своими знаниями и выводами с другими представляет собой важный компонент исследовательской деятельности, а также способствует развитию коммуникативных навыков и уверенности в себе.

Перечисленные исследовательские умения обеспечивают фундамент для дальнейшего обучения и развития детей дошкольного возраста, позволяя им получать знания, учиться мыслить критически, работать в команде, выражать свои мысли.

На основе работ В. А. Григорьевой [2], А. Р. Филипповой [6] были выделены группы исследовательских умений дошкольников. Среди них:

- организационные умения, позволяющие ребенку самостоятельно инициировать свою деятельность: сюда входит планирование своих действий, определение целей и задач, а также распределение времени и ресурсов для достижения поставленных целей. Дети учатся организовывать свое пространство, подбирать необходимые материалы и создавать условия для успешной работы. Например, они

могут самостоятельно выбрать тему исследования, составить план действий и решить, какие шаги предпринять для достижения результата.

- поисковые умения и знания: включают в себя способность осуществлять поиск информации, необходимой для их исследований через самостоятельный поиск информации в книгах и интернете, или посредством работы со взрослыми или сверстниками для обмена знаниями. Благодаря такой работе воспитанники учатся задавать правильные вопросы, формулировать запросы и использовать различные источники информации для получения ответов на свои вопросы;

- информационные умения, связанные с работой с информацией и текстами: включают в себя навыки чтения, анализа и интерпретации текстов, а также умение выделять ключевую информацию. Дети учатся обрабатывать полученные данные, делать выводы и обобщения;

- способности оформлять результаты своей работы и представлять их через создание презентаций, написание отчетов или использование доступных в конкретной возрастной группе визуальных средств. Умение структурировать и оформлять информацию помогает лучше усваивать материал и развивает их коммуникативные навыки;

- оценочные умения, включающие адекватную самооценку своей деятельности: дошкольники учатся анализировать свои достижения, выявлять сильные и слабые стороны своей работы, а также ставить перед собой новые цели на основе полученного опыта.

Е. А. Сухорукова отмечает, что в процессе обучения математике в дошкольных учреждениях основное внимание уделяется заданиям, направленным на формирование начального уровня освоения детьми понятий величин, геометрических фигур, а также умений сосчитать и сравнивать группы предметов по количеству. Дети обучаются также составлению чисел из двух меньших в пределах 10 и решению простых логических и арифметических задач [5]. Однако, по нашему мнению, такой подход к формированию элементарных математических представлений часто приводит к тому, что ребенок запоминает лишь информацию, полученную в ходе освоения образовательной программы. Данный метод обучения не способствует полноценному математическому развитию с точки зрения логико-математического и исследовательского опыта ребенка, который включает в себя овладение способами и средствами познания.

Разделяя точку зрения Г. Ф. Голубевой, Е. К. Трошиной [4], считаем, что к средствам познания в ходе развития элементарных математических представлений у дошкольников относятся: сенсорные эталоны (цвет и форма), условные меры (образцы для сличения и сравнения по массе, объему, размеру), образцы (представления о пространственных и временных отношениях), модели и речь.

Для развития элементарных математических представлений у детей 4-5 лет нами был подготовлен и реализован педагогический проект «Математика вокруг нас». Цель проекта заключается в создании условий для формирования у детей 4-5 лет элементарных математических представлений, среди которых: счет, сравнение, геометрические формы, пространственные отношения. Для достижения цели, запланированы такие мероприятия, как разработка и проведение серии занятий и игр, направленных на освоение математических понятий; осуществление совместной исследовательской деятельности, в ходе которой дошкольники смогут применить свои знания на практике; наблюдение за природой (во время прогулок воспитанникам предлагаются задания, связанные с математикой: «сколько птиц сидит на ветке березы?», «на каком из окон детского сада больше всего наклеено снежинок?», «какой сугроб меньше?», «какая горка выше?» и т.д.).

Важным направлением в обеспечении познавательно-исследовательской деятельности дошкольников выступает создание математического уголка, в котором могут быть размещены различные материалы. Например, цифры из картона, счетные палочки, набор счетного материала (шишки, кубики, каштаны и т.д.).

Практическим результатом проекта будет создание, в ходе совместной деятельности педагога и воспитанников, математического альбома, в котором могут будут размещены цифры и геометрические фигуры, изготовленные и украшенные воспитанниками, вырезки из журналов в качестве счетного материала, картинки разных размеров для рассмотрения категорий «больше и меньше». Этот альбом в дальнейшем будет размещаться в группе, и может использоваться дошкольниками в математическом уголке для изучения, а также в ходе сюжетно-ролевых игр (например, игра в школу).

Выводы. Основные исследовательские умения включают анализ объектов, сравнение, решение задач и формулирование гипотез. Ключевые навыки для осуществления познавательно-исследовательской деятельности следующие: работа с информацией, выявление проблем, планирование, проверка гипотез и формулирование выводов. Примеры такой деятельности включают сортировку фигур, игры с кубиками для счета, измерение предметов, изучение природных объектов и создание последовательностей. Познавательно-исследовательская деятельность способствует развитию элементарных математических представлений через активное участие каждого воспитанника. Она может быть осуществлена в рамках проекта «Математика вокруг нас». Исследование возможностей познавательно-исследовательской деятельности для развития детей дошкольного возраста будет продолжено.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браташ, Э. Е. Средства развития математических представлений у детей дошкольного возраста / Э. Е. Браташ // Международный студенческий научный вестник. – 2021. – № 5 – С. 2-7.
2. Григорьева, В. А. Формирование исследовательских способностей детей дошкольного возраста в условиях проектной деятельности / В. А. Григорьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 31–35.
3. Мугаллимова, С. Р. Актуальные направления исследований в области математического образования / С. Р. Мугаллимова // МНИЖ. – 2021. – №8-3 (110). – С. 90-96.
4. Голубева, Г. Ф. Проектная деятельность как средство формирования исследовательских способностей и когнитивного развития дошкольников / Г. Ф. Голубева, Е. К. Трошина // Вестник Калужского университета. – 2016. – №2 (31). – С. 29-36.
5. Сухорукова, Е. А. Формирование интереса к познанию окружающего мира средствами занимательной математики / Е. А. Сухорукова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2020. – №6. – С. 81-84.
6. Филиппова, А. Р. Формирование аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности / А. Р. Филиппова // Интерактивная наука. – 2015. – № S17. – С. 36–40.

COGNITIVE RESEARCH ACTIVITY AS A FORM OF DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN CHILDREN AGED 4-5 YEARS

Annotation. This article analyzes the features of cognitive and research activities of preschoolers. Cognitive research activity is described as a form of development of elementary mathematical concepts in children aged 4-5 years, and ways of organizing it for effective assimilation of mathematical concepts are proposed. A pedagogical project for the development of elementary mathematical concepts in children of middle preschool age, which includes elements of cognitive and research activities, is presented.

Keywords: cognitive research activity, research, elementary mathematical concepts, children, preschoolers.

Kovchuga Nina Fedorovna

Scientific supervisor: Sipacheva E.V., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: kovchuganina@mail.ru

УДК 376.3

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Колиенко Е.В.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема формирования связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, научные взгляды и труды отечественных ученых, а также представлены результаты обследования связного высказывания с целью выявления необходимости включения в образовательный процесс авторского логопедического проекта.

Ключевые слова: дошкольник, развитие, коммуникация, связное высказывание, общее недоразвитие речи, методика, проект, коррекционно-развивающее обучение.

Одним из важных условий развития личности ребенка является полноценное овладение родным языком и умение строить коммуникацию со сверстниками и взрослыми. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации зависит и эффективность обучения в школе, освоения грамоты, чтения и письма.

А.Н. Леонтьев говорил: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [5].

По мнению Т.А. Ладыженской: у детей к концу дошкольного возраста еще недостаточно сформированными оказываются умения строить связную речь, так как связная речь «...не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которая выражена словами в правильно построенных предложениях», а речь, которая «...как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [3].

В настоящее время у дошкольников все чаще наблюдается общее недоразвитие речи (далее – ОНР), которое проявляется в несформированности связного высказывания, нарушении слоговой структуры слова и звукопроизношения, ограниченным активным и пассивным словарным запасом, недоразвитием грамматического строя речи.

Проблема общего недоразвития речи и особенности формирования связного высказывания у дошкольников отображены в трудах таких ученых: Розы Евгеньевны Левиной, Татьяны Борисовны Филичевой, Надежды Сергеевны Жуковой, Льва Семеновича Выготского, Галины Васильевны Чиркиной, Феликса Алексеевича Сохина, Ирины Николаевны Евтушенко, Вадима Петровича Глухова, Татьяны Александровны Ткаченко и других.

Данная проблема является актуальной и сейчас, так как навыки связного высказывания у дошкольников не способны формироваться самостоятельно. Дети с ОНР нуждаются в систематическом коррекционно-развивающем обучении.

На базе Государственного казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного типа №3 «Ласточка» городского округа Иловайск» нами было проведено исследование, в котором приняло участие 10 детей с ОНР 3 уровня старшего дошкольного возраста.

Изучением формирования связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие отечественные ученые. За основу проведенного нами экспериментального исследования явились работы В. П. Глухова, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой [2, 4, 6].

В процессе исследовательской работы для изучения связной речи старших дошкольников применялся метод индивидуального обследования (с использованием наглядного материала) и метод наблюдения за детьми в течении дня (в процессе игровой и образовательной деятельности). Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности навыков фразовой речи: умение дать краткий и развернутый ответ, задать вопрос, поддержать диалог со сверстником или взрослым.

Для выявления уровня сформированности связного высказывания детей было проведено логопедическое обследование по методике В. П. Глухова [1]. В целях комплексного исследования связной речи детей нами использовалась серия заданий, которая включает:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («мальчик рисует», «девочка моет посуду», «мальчик поливает цветы», «девочка катается на санках»);
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически («девочка», «корзинка», «лес»);
- пересказ текста («Ласточка»);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок («Воздушный шарик»);
- сочинение рассказа на основе личного опыта («Чем я люблю заниматься на выходных», «Моя любимая игрушка»);
- составление рассказа-описания (две игрушки на выбор ребенка);
- сочинение рассказа по предложенному началу (с опорой на картинку) (история про мальчика Колю, который возвращался со школы домой).

Для каждого задания были подобраны наглядные пособия, опираясь на которые ребенок мог дать полноценный ответ.

Анализ полученных данных логопедического обследования по уровням сформированности навыка связного высказывания у старших дошкольников с ОНР 3 уровня наглядно отображены на рисунке 1.

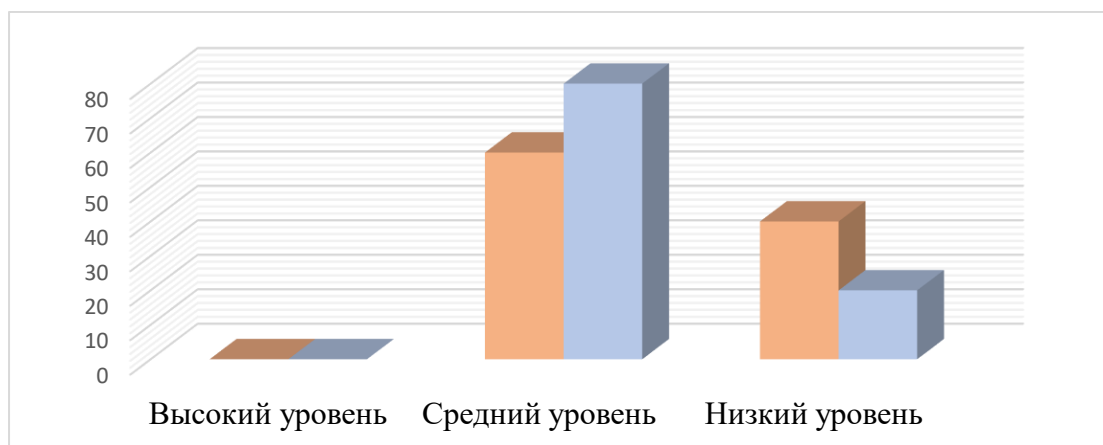


Рис. 1. Уровни развития связного высказывания у старших дошкольников с ОНР 3 уровня

Из диаграммы следует, что среди участников обследования в большей степени преобладает средний уровень развития навыков связного высказывания. После полученных результатов и проведенного анализа, сделаны следующие выводы:

1. У дошкольников отмечаются нарушения связности, к которым относятся пропуски отдельных слов и фраз, отсутствие смысловой и синтаксической связи между предложениями;

2. Дети испытывают сложности в овладении основными видами монологической речи: пересказом, составлением рассказа по серии сюжетных картинок, составлением

рассказа с опорой на заданный материал, составлением описания предмета и самостоятельным творческим рассказом;

3. Ограниченный активный и пассивный словарный запас: недостаточно существительных, прилагательных, глаголов, местоимений, наречий, союзов и предлогов. Дети ошибаются при употреблении и согласовании родов, падежей и числительных.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сказать, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается значительное отставание навыков связного высказывания, что обусловлено общим недоразвитием речи.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения логопедической работы с данными детьми. Логопедическая работа по формированию связного высказывания у старших дошкольников с ОНР 3 уровня будет заключаться в организации специальной логопедической коррекционно-развивающей деятельности, которая содержит определенные тематические направления, структуру и использование специального дидактического инструментария, что в дальнейшем будет способствовать улучшению и развитию речевых и коммуникативных навыков детей.

Для коррекционно-развивающей работы в рамках педагогического эксперимента был разработан и реализован проект «Страна красивой и правильной речи!». Данный проект проходил на базе Государственного казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного типа №3 «Ласточка» городского округа Иловайск», ДНР. Срок реализации проекта: 4 месяца.

Проект «Страна красивой и правильной речи!» направлен на формирование связного высказывания у детей, расширение словаря импрессивной и экспрессивной речи, формирование различных грамматических и синтаксических конструкций.

Целью проекта является формирование связного высказывания в коррекционной работе со старшими дошкольниками, имеющими ОНР, с использованием игровых приемов и наглядно-дидактического материала.

Задачи проекта:

1. Формировать умение строить правильное высказывание с использованием главных и второстепенных членов предложения;
2. Обогащать активный и пассивный словарный запас, в особенности - прилагательными, глаголами, предлогами и союзами;
3. Развивать высшие психические функции (зрительное и слуховое восприятие и память, наглядно-образное мышление, внимание);
4. Формировать навыки самостоятельного пересказывания небольших рассказов с опорой на иллюстрации;
5. Развивать навыки составления описания предметов или явлений;
6. Обучать детей логической последовательности излагать содержание серии сюжетных картинок и составлять краткий рассказ;
7. Развивать диалогическую речь со сверстниками и взрослыми;
8. Повышать профессиональную компетентность педагогов и родителей по вопросам становления связного высказывания у старших дошкольников с ОНР.

Целевые ориентиры:

- Ребенок активно участвует во всех видах деятельности;
- Правильно формулирует свою мысль, поддерживает диалог со сверстниками и взрослыми;
- Может составить предложение или небольшой рассказ по картинке/серии картинок;
- Может полноценно описать предмет или явление;
- Составляет рассказ на основе личного опыта или впечатлений;

- Могут составить рассказ на основе творческого воображения;
- Умеет пересказывать небольшие по объему и простые по смыслу сказки/рассказы;
- Имеет богатый словарный запас, пользуется обобщающими словами и понятиями;
- Имеет грамматически правильную и выразительную речь.

Дальнейшее развитие проекта:

1. На основе приобретенного опыта в ходе реализации логопедического проекта «Страна красивой и правильной речи!» продолжать проводить коррекционно-развивающую логопедическую работу с дошкольниками в организованной образовательной и самостоятельной деятельности.

2. Выступления на семинарах, организация и проведение открытых занятий для педагогов и родителей.

Именно при применении проектной деятельности, с привлечением как педагогов, так и родителей может быть осуществлена эффективна работа по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. При внедрении разработанного логопедического проекта у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня повысится уровень сформированности связной речи.

В перспективе планируется провести анализ эффективности реализованного логопедического проекта.

Правильная речь часть всестороннего и полноценного развития каждого ребенка. Чем богаче речь ребенка, 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 и эмоциональное развитие. Поэтому важно заботиться о своевременном формировании речи детей, предупреждая и исправляя различные нарушения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов, В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи / В. П. Глухов, М. Н. Смирнова. // Логопедия. – 2005. – №3. – 13-24 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Ладыженская А.Т. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» – М.: Просвещение, 1986.- 127 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии /Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967.–105 с.
5. Леонтьев, А. Н. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 536 с.
6. Филичева, Т.Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева. // Специальное образование. – 2012. № 1. – С. 139-150.

FORMATION OF COHERENT UTTERANCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. This paper examines the problem of forming coherent utterances in older preschoolers with general speech underdevelopment, scientific views and works of Russian scientists, and presents the results of a survey of coherent utterances in order to identify the need to include the author's speech therapy project in the educational process.

Keywords: preschooler, development, communication, coherent utterance, general speech underdevelopment, methodology, project, correctional and developmental learning.

Koliyenko E.V.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer

«Donetsk State University»

E-mail: mitsubishi9218@gmail.com

УДК 376.37

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Коляда М.Ю.

*Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе представлены результаты исследования уровня развития произносительной стороны речи и мелкой моторики, а также их взаимосвязь у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. На основании изучения методической литературы были определены уровни сформированности мелкой моторики и особенности произносительной стороны речи, а именно, какие группы звуков у детей нарушены, а также сделаны выводы.

Ключевые слова: дизартрия, мелкая моторика, произносительная сторона речи, стёртая форма.

Е.Н. Винарская описывает, что количество детей со стёртой формой дизартрии увеличивается ежегодно. Стертая форма дизартрии – одно из самых распространенных и трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. При минимальных дизартрических расстройствах наблюдается недостаточная подвижность отдельных мышечных групп речевого аппарата (губ, мягкого неба, языка), общая слабость всего периферического речевого аппарата вследствие органического поражения подкорковых отделов мозга и подкорковых путей [2]. Сегодня можно считать доказанным, что помимо специфических нарушений устной речи имеются отклонения в развитии ряда высших психических функции и процессов, отвечающих за становление письменной речи, а также ослабление развития общей (нарушение координации, общая моторная неловкость, неточность движений, недостаточный объем движений) и мелкой (тремор, низкая способность к переключаемости, синкинезии, замедленный темп движений, задержка в развитии готовности руки к письму) моторики, которые оказывают неблагоприятное воздействие на способность к обучаемости, социализацию и развитие ребенка в целом. При дальнейшем обучении ребенка, недоразвитие произносительной стороны речи оказывает негативное воздействие, которое в последующем приводит к общему недоразвитию речи. К школьному возрасту такие отклонения приводят к нарушению чтения и письма [3].

Развитие моторики ребенка представляет собой сложный диалектический процесс, при котором интенсивное созревание моторных зон коры определяет развитие психики ребенка в целом. Так, процесс формирования произвольных движений у ребенка происходит путем автоматизации моторных и ориентировочно-исследовательских действий на основе восприятия образов и слов (Н.А. Бернштейн, 1966), а тесная связь тонкой моторики и развития речи определяет речевую регуляцию движений в сложной развернутой произвольной деятельности (А.Р. Лурия, 1957). Психофизиологическая система, обеспечивающая развитие моторики, способствует адекватному реагированию ребенка на окружающую среду и формированию в соответствии с этим целенаправленной деятельности [8].

Таким образом, проблема речевого и моторного развития детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии является актуальной для логопедической практики. Многие исследователи (Е.М. Мастюкова, Т.В. Верясова, И.П. Павлов, М.М. Кольцова, О.И. Крупенчук, Н.И. Кузьмина, В.М. Бехтерев, У.Г. Пенфилд, Т.Б. Филичева) отмечают значительное влияние развития мелкой моторики пальцев рук и

дифференцированных движений рук на развитие артикуляционного компонента речи. Этот факт позволяет рассматривать изучение взаимосвязи между развитием мелкой моторики и артикуляционной моторики как важную задачу логопедической работы по коррекции произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии. [1].

С целью изучения особенностей развития мелкой моторики пальцев рук и произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией на базе ГКДОУ «Детский сад 114 «Звоночек» нами был проведён констатирующий эксперимент; обследовались дети 6-летнего возраста с заключением стёртая дизартрия, посещающие данное дошкольное учреждение. Эти дети были отобраны на основе критериев, установленных исследователем, таких как возраст и наличие речевого нарушения. Была сформирована группа «Сказка» в количестве 10 человек: 6 мальчиков и 4 девочки.

У детей, входящих в данную группу, отмечаются затруднения в артикуляции звуков и формировании слов, обусловленные ослабленным контролем над мускулатурой, задействованной в процессе речи. Специфика их речевой деятельности заключается в недостаточной чёткости и плавности произношения, что оказывает негативное воздействие на общую разборчивость и связность их речи. Помимо этого, для данной группы детей характерны следующие особенности:

- сниженный мышечный тонус и общая слабость мышц лица, языка и губ, что существенно осложняет процесс правильной артикуляции звуков.

- проблемы с регуляцией дыхания и голосообразования, что напрямую отражается на громкости и интонационной окраске речи.

- нарушения координации движений, необходимых для корректного произнесения звуков и слов.

- задержка в развитии речевых функций и коммуникативных умений, проявляющаяся в сравнении с детьми, не имеющими подобных нарушений.

В ходе проведения диагностики были использованы логопедические методики, которые позволяют наиболее глубоко изучить исследуемую проблему и получить достоверную информацию. Нами были исследованы следующие методики для комплексной диагностики мелкой моторики у детей со стёртой формой дизартрии.

1. «Кулак-ребро-ладонь» (Н.И. Озерецкий). Цель: исследование статической координации движений [4].

2. «Пальчики здороваются» (Н.И. Озерецкий). Цель: исследование динамической координации пальцев рук [4].

3. «Взаимная координация» (Н.И. Озерецкий). Цель: исследование реципрокной координации движений [7].

4. Кинестетический праксис: по зрительному образцу (Е.Ф. Архипова). Цель: исследование кинестетический праксис по зрительному образцу [5].

5. Кинестетический праксис: по кинестетическому образцу (Е.Ф. Архипова). Цель: исследование кинестетический праксис по кинестетическому образцу [5].

Выбранные методы Н.И. Озерецкого и Е.Ф. Архиповой позволяют провести комплексную оценку аспектов двигательного контроля и праксиса, что крайне важно для оценки нарушений координации и связанных с ними неврологических состояний мелкой моторики.

Методы Н.И. Озерецкого «Кулак-ладонь-кулак», «Пальцы здороваются» и «Взаимная координация» оценивают динамическую координацию рук и пальцев, которая необходима для таких задач, как письмо, рисование и манипуляции с предметами. Включение задания на взаимную координацию усложняет двустороннюю координацию. Методика Озерецкого «Кулак-ладонь-ребро» также оценивает

статическую координацию, способность сохранять определённую позу или положение. Методы Архиповой по кинетическому праксису (как зрительному, так и кинестетическому) исследуют способность планировать и выполнять двигательные движения на основе зрительной или кинестетической информации, что необходимо для выполнения сложных двигательных последовательностей и действий. Это позволяет оценить планирование и выполнение движений на более высоком уровне.

Сочетание этих методов позволяет получить более целостное представление о двигательных навыках мелкой моторики по сравнению с использованием только одного или двух методов. Это особенно полезно для выявления конкретных слабых мест в мелкой моторике и праксисе, что помогает в разработке плана целенаправленных мероприятий. Выбранные методы позволяют оценить, как изолированные движения (отдельных пальцев), так и более сложные, интегрированные движения (двустороннюю координацию), что даёт полное представление о двигательных способностях. Полученные результаты помогут в разработке мероприятий, направленных на развитие произносительной стороны речи посредством развития мелкой моторики.

Также у детей исследуется общее состояние звукопроизношения. Для оценки данного компонента диагностики использовались традиционные логопедические методики с применением стихов, анализа спонтанной речи и наглядного материала. Оценивалось количество нарушенных звуков (групп звуков), наличие замен, искажений или пропусков звуков при изолированном произношении и в спонтанной речи.

На первом этапе диагностики детей со стёртой формой дизартрии мы определяли уровень статической координации движений с помощью методики «Кулак-ребро-ладонь» Н.И. Озерецкого. В экспериментальной группе на высоком уровне статическая координация движений развита у одного ребёнка, что составляет 10%, этот ребёнок справился со всеми задачами без ошибок. При этом, у одного ребёнка был выявлен низкий уровень – 10%, так как было невыполнение движений. Однако у шестерых детей был выявлен уровень ниже среднего – 60%, наблюдался нарушение последовательности, нечеткость выполнения, трудности в удержании позы. При этом два ребёнка показали средний уровень, что составляет 20%. Эти дети справились с заданием, переключаемость нарушена незначительно, выполняли не совсем точно, не в полном объеме.

На втором этапе нашей экспериментальной работы мы определяли уровень динамической координации пальцев рук у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии с помощью методики «Пальчики здороваются» Н.И. Озерецкова. На высоком уровне динамическая координация пальцев рук развита у двух детей, что составляет 20%, они без ошибок и затруднений выполнили задание, синкинезии отсутствуют. При этом, у четверых детей был выявлен уровень ниже среднего, что составляет 40%. Во время выполнения методики были нарушения последовательности, нечеткость выполнения, а также имелись сопутствующие движения. При этом, три ребёнка показали средний уровень – это 30% от общего количества детей, отмечалось правильное выполнение заданий с незначительными ошибками. А на низкий уровень справился только один ребёнок, что составляет 10% от общего количества.

На третьем этапе диагностики детей со стёртой формой дизартрии мы определяли уровень реципрокной координации движений с помощью методики «Взаимная координация» Н.И. Озерецкова. На высоком уровне реципрокная координация движений развита у одного ребёнка, что составляет 10%, темп выполнения быстрый, движения четкие, согласованные, плавные, амплитуда размеренная, положение рук в пространстве неизменно. При этом, у двоих детей был выявлен низкий уровень – 20%, так как было невыполнение движений. Тем временем, на уровень ниже среднего справились пятеро детей, что составляет 50% от общего количества. У этих детей наблюдались ошибки в выполнении, движения замедленны, нарушена четкость и плавность — цепь отдельных

поз, амплитуда размашистая, отмечается разведение и вынос рук в пространстве. И на средний уровень смогли выполнить задания двое детей – это 20%, в сенсibilизированных условиях отмечается снижение темпа, движений, однако амплитуда размашистая, положение рук в пространстве неизменно.

На четвертом этапе диагностики детей со стёртой формой дизартрии мы определяли уровень кинестетического праксиса по зрительному образцу с помощью методики Е.Ф. Архипова. На высоком уровне кинестетический праксис по зрительному образцу развит у одного ребёнка, что составляет 10%, движения выполняются быстро, правильно, четко. При этом, у одного ребёнка был выявлен низкий уровень – 10%, так как он не смог правильно повторить движения. Тем временем, на уровень ниже среднего справились пятеро детей, что составляет 50% от общего количества. У этих детей наблюдались ошибки в выполнении, заданная поза подбиралась методом поиска, темп движения резко замедлен, была отмечена «зеркальность». И на средний уровень смогли выполнить задания трое детей, что составляет 30%, у них было замечено повторение движений противоположной рукой, другими парами пальцев, то есть «зеркальность».

На последнем этапе экспериментального изучения детей со стёртой формой дизартрии дошкольного возраста мы определяли уровень развития кинестетического праксиса по кинестетическому образцу с помощью методики Е.Ф. Архипова. в экспериментальной группе на высокий уровень никто не справился. При этом, у троих детей был выявлен низкий уровень – 30%, так как они не смогли правильного воспроизвести движения. Однако, на уровень ниже среднего справились четверо детей, что составляет 40% от общего количества. У этих детей наблюдались ошибки в выполнении, длительный поиск позы, замена одного движения другим, позы воспроизводились неверно. И на средний уровень смогли выполнить задания трое детей – это 30%, темп был замедлен, отмечается поиск нужной позы.

Анализ результатов диагностики показал недостаточное развитие мелкой моторики рук, которое проявляется в трудностях переключения между движениями, скованности, нарушении темпа и трудностях с координацией. Полученные результаты по всем методикам, отражены в сводной Таблице 1.

Таблица 1. Сводная таблица данных по определению уровня мелкой моторики у детей дошкольного возраста со стёртой формы дизартрии

Уровни	Кулак-ребро-ладонь		Пальчики здороваются		Взаимная координация		Кин. праксис по зрит. образцу		Кин. праксис по кинест. образцу	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Высокий	1	10	2	20	1	10	1	10	-	-
Средний	2	20	3	30	2	20	3	30	3	30
Ниже среднего	6	60	4	40	5	50	5	50	4	40
Низкий	1	10	1	10	2	20	1	10	3	30

Анализируя полученные данные по группе, можно сделать вывод, что мелкая моторика у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии недостаточно развита и имеет специфические особенности, обусловленные влиянием поражением нервной системы (микроорганических поражениях головного мозга).

Так же с детьми была проведена диагностика их произносительной стороны речи. Анализ произносительных навыков детей, входящих в группу «Сказка», показал наличие специфических трудностей в формировании речевых звуков. В целом, у всех

воспитанников наблюдались различные дефекты произношения, которые охватывали несколько групп звуков. Обобщенные данные по каждому ребенку представлены ниже:

Аня Е.: у ребенка выявлены проблемы с произношением губно-губных (звук «п»), свистящих («с», «з», «ц») и сонорных («л», «р», «рь») звуков. Ошибки проявлялись в замене одних звуков другими, а также в пропуске звуков в словах.

Артём Д.: основные затруднения наблюдались при произнесении сонорных звуков («л», «р», «рь»). Как и в предыдущем случае, ребёнок заменял и пропускал эти звуки.

Гоша Т.: были выявлены нарушения, затрагивающие три группы звуков: свистящие («с», «з», «зь», «ц»), шипящие («ш», «ж») и сонорные («л», «р», «рь»). Характерными ошибками были замены и пропуски.

Катя Б.: произношение характеризуется нарушением произношения свистящих («с», «сь», «з», «зь», «ц»), шипящих («ш», «ж», «щ») и сонорного «л». Отмечались случаи замены или полного пропуска звуков.

Настя Ю.: были обнаружены дефекты произношения свистящих звуков («с», «з», «ц»), которые проявлялись в замене или пропуске звука в слове.

Ваня В.: наиболее сложная ситуация наблюдалась у Вани. У ребенка были зафиксированы проблемы с губно-зубными («в», «вь», «ф», «фь»), свистящими (искажение, обусловленное верхним положением языка при произношении: «с», «сь», «з», «зь», «ц»), шипящими («ш», «ж», «щ») и сонорными («л», «р», «рь») звуками. Ошибки заключались в замене и пропуске звуков.

Вова К.: были отмечены нарушения произношения шипящих («ш», «ж», «щ») и сонорных («л», «р») звуков. Наблюдались искажения, замены или пропуски звуков в словах.

Ксюша В.: выявлены замены при произношении свистящих («с», «сь», «з», «зь», «ц») и шипящих («ш», «ж», «щ») звуков.

Саша Я.: для ребёнка характерно искажение свистящих звуков («с», «з», «ц») (межзубное произношение) и проблемы с произношением шипящих («ж», «ч», «щ»).

Данил И.: испытывает трудности с произношением губно-зубных («в», «вь», «ф», «фь»), свистящих (искажение, обусловленное верхним положением языка при произношении: «с», «сь», «з», «зь», «ц»), шипящих («ш», «ж», «щ») и сонорных («л», «р», «рь») звуков, допуская замены и пропуски.

В целом, анализ произносительной стороны речи детей в группе «Сказка» показал наличие широкого спектра нарушений, затрагивающих различные группы звуков и проявляющихся в разных типах ошибок (замены, пропуски, искажения). Эти результаты подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения у детей с выявленными проблемами.

Таким образом, результаты проведённых диагностических процедур подтвердили взаимосвязь между развитием произносительной стороны речи и мелкой моторики, выявив, что уровень развития мелкой моторики пальцев рук и произносительной стороны речи у детей примерно соответствует друг другу. Отмечено, что нарушения моторной сферы влияют на состояние речевых функций, проявляясь в нарушениях произношения звуков позднего онтогенеза, в частности шипящих и сонорных звуков.

Кроме того, были выявлены нарушения функций фонематического слуха. У 50 % детей наблюдались трудности с различением фонем, а повторение слогового ряда вызывало затруднения у всех детей (100 %). Недостаточная сформированность функций фонематического слуха приводит к проблемам в овладении навыками звукового анализа слов. Результаты обследования подтвердили наличие затруднений в овладении навыками звукового анализа слов у 100 % детей. Наибольшие затруднения вызвали задания на определение первого ударного гласного звука, выделение согласного звука в

начале слова, а также определение различий в звучании слов типа «удочка — уточка», «крыша — крыса».

Таким образом, выявленные нарушения мелкой моторики и произносительной стороны речи указывают на необходимость проведения логопедической работы по коррекции стертой формы дизартрии у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов/ Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель. Владимир: ВКТ, 2008. – 319 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова. - М.: Владос, 2014. - 330 с.
3. Китик Е. Е. Основы логопедии. Учебное пособие. — М.: Флинта, 2023. — 196 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
5. Методы нейропсихологической диагностики: учеб.-метод. пособие / сост. О.К. Обидина. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2016. с.
6. Прищепова И. В. Логопедия. — М.: Юрайт, 2023. — 202 с.
7. Проба на реципрокную координацию рук: апробация количественной модификации методики / Н. А. Хохлов, М. С. Ковязина, А. Н. Черкасова, Н. Р. Салихьянова // Вопросы психологии. — 2016. — № 6. — С. 141–149.
8. Уварова Т. Б., Агаева В. Е. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников. Учебное пособие. — М.: Инфра-М, 2022. — 219 с.

A STUDY OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH AND FINE MOTOR SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ERASED DYSPHATHRIA

Annotation. This paper presents the results of a study of the level of development of the pronunciation side of speech and fine motor skills, as well as their relationship in older preschool children with an erased form of dysarthria. Based on the study of methodological literature, the levels of fine motor skills formation and the peculiarities of the pronunciation side of speech were determined, namely, which groups of sounds in children are impaired, and conclusions were drawn.

Keywords: dysarthria, fine motor skills, pronouncing side of speech, erased form.

Kolyada M. Yu.

Scientific adviser: Londarenko S.Yu., senior lecturer.

Donetsk State University

E-mail:margokolyada03@gmail.com

УДК 784. 9

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В КЛАССЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА

Конивец О В.

*Научный руководитель: Слота Н.В., канд.пед.наук, зав. кафедрой
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия «вокально-сценические навыки» и их роли в развитии ребенка. Рассмотрены основные вокальные и сценические навыки, которые приобретают обучающиеся в классе эстрадного вокала. В заключении автором даются уточненное определение термина «вокально-сценические навыки».

Ключевые слова: эстрадный вокал, сценическое мастерство, музыкальное воспитание, навыки.

Введение. Вокально-сценические навыки – основа мастерства профессионального вокалиста, однако и в обучении младших школьников они занимают большое место. Грамотное и качественное развитие вокального голоса – не только основа его планомерного развития в будущем, но также и основа полноценного культурного, эстетического, духовного развития ребенка. С другой стороны, полученные в процессе обучения навыки реализуются ребенком в процессе исполнительской деятельности, для которой необходим другой сформированный комплекс навыков – сценический. Несмотря на то, что в исследовательской литературе в целом большое внимание уделяется как понятию навык (как психологической категории), а также достаточно подробно рассматриваются вокальные и сценические навыки певцов, собственно понятие «вокально-сценические навыки» не рассматривается, что обусловило актуальность темы данной статьи. Цель работы – на основании исследовательской литературы и собственной практики рассмотреть явление вокально-сценических навыков дать определение понятию.

Основная часть. Неотъемлемым компонентом в процессе обучения вокальному искусству (не зависимо от его направленности – академической, эстрадной или народной) является формирование не только вокально-исполнительских навыков, но и комплекса личностных качеств ребенка, целостной мировоззренческой системы. Музыка, по мнению В.А. Березиной, не должна быть забавой, или развлечением, это пространство, где человек учится осознавать и воспринимать мир, переживать эмоции [1].

Исполнительская деятельность детей (и пение в ее числе) обладает специфическими особенностями, отличающими ее от исполнительской деятельности взрослых. В трактовке А.И. Катинене и О.П. Радыновой «это посильное их возрастным возможностям воспроизведение элементарных мелодий (голосом, на музыкальных инструментах), музыкально-ритмических движений, которое должно отличаться выразительностью и одновременно сохранять естественность, детскую непосредственность. Для освоения различных видов исполнительской деятельности необходимо формировать у детей определенные навыки и умения» [2, с. 69]. Для того, чтобы обучение вокалу было продуктивным, педагогу необходимо хорошо знать возрастные особенности музыкального развития ребенка и их анатомо-физиологические предпосылки (особенности строения голосового аппарата). Сочетание знания и понимания особенностей психофизиологии младшего школьника, профессиональных навыков педагога, доброжелательная атмосфера на занятиях, и некоторые другие факторы являются основой для формирования вокально-сценических навыков и успешного осуществления ребенком музыкально-исполнительской деятельности.

В исследовательской литературе понятие навык как психологический процесс получило достаточно подробную и глубокую разработку. В трактовке исследователей навык – это «умение решать тот или иной вид задач, доведенное до автоматизма путем упражнения» [4]. Навык представляет собой действие или последовательность действий, которая не требует сознательного включения индивида в процесс выполнения.

В вокальном исполнительстве выделяют четыре группы навыков, необходимых для грамотного и художественного исполнения эстрадной песни. На основании исследований Юань Синь Жуй формулирует их следующим образом: «- навыки дыхания (необходимый объем дыхания для определенного типа голоса и вокальной партии; умение грамотно распределять дыхание по всей музыкальной фразе);

–навыки звукообразования (резонаторные ощущения; интонирование; плавная регулировка звука регистра; умение использовать разные виды звуковой атаки, подвижность и легкость голоса);

–слуховые способности (умение вылавливать из потока звука акценты качественных характеристик певческого звука, сопоставлять их с развитыми вокальными и слуховыми представлениями, определять эмоциональную окраску звука);

–артикуляционные навыки (это, в первую очередь, грамотность и четкость произношения; правильные речевые акценты; фразировка и выразительность исполняемого произведения) [5].

Артикуляция и дикция включают в себя умение находить близкую и высокую позицию, умение соблюдать единую манеру на всех гласных, умение сохранять стабильную гортань в процессе пения гласных, умение растягивать гласные и коротко произносить согласные. Произношение текста во время пения должно быть понятным. Артикуляционный аппарат состоит из ротовой полости с языком, мягкого и твердого неба, нижней челюсти, глотки и гортани. Работа этих органов, направлена на создание согласных и гласных звуков. гласные буквы являются оболочкой, к которую входит вокальный звук. Воспитание голоса начинается с формирования гласных букв. Согласные буквы делятся на звонкие и глухие. Активное произношение согласных звуков, появляется за счет сокращения мышечных стенок ротоглотки. Быстрая смена согласных звуков на гласные требует мгновенной перестройки артикуляционного аппарата. Важна полная свобода языка, губ, нижней челюсти и неба.

Фундаментом в пении является дыхание, которое, по мнению Л.Б. Дмитриева должно быть активное и целенаправленное. Существует три типа дыхания: ключичное дыхание или грудное (энергозатратный тип дыхания, при котором мышцы работают максимально сильно; поднимается и расширяется верхняя часть грудной клетки, а диафрагма статична, при таком вдохе грудная клетка и плечи поднимаются, а живот втягивается); нижнереберное или диафрагмальное дыхание (самый распространённый вид дыхания; грудная клетка и диафрагма активно работают, так как при вдохе живот надувается вперед, а грудная клетка расширяется); брюшное дыхание (в процессе такого дыхания воздухом заполняется нижние отделы легких, при вдохе грудная клетка статична, а живот немного надувается вперед; при меньших усилиях мышц в легкие проникает большое количество воздуха). При вдохе важно дать легким полностью заполниться воздухом. При правильном дыхании формируется единая позиционная манера и ровность регистра.

Для хорошей работы певческого голоса необходимо:

- рационально использовать в процессе пения дыхание;
- не начинать пение без дыхательной опоры;
- распределять дыхание по всей фразе, чтобы до конца фразы оно сохранилось.

При работе над звукообразованием важно показать 3 вида атаки звуки:

- мягкая (основной);

- твердая (активный);
- придыхательная (субтон).

Один из важных вокальных навыков – использование грудных резонаторов, что физически проявляется как вибрация. Вокалисту необходимо добиваться данного ощущения, используя следующие упражнения: интенсивный выдох на «а», гомерический смех на опоре, крик-зов «эй». Использование этих и других аналогичных приемов способствуют выработке ощущения грудных резонаторов, а их использование в процессе пения позволяет обогатить тембр силой и насыщенностью.

Использование головного резонатора не менее важно в процессе пения; головной регистр позволяет придать звучанию голоса звонкость, яркость, полетность, серебристую окраску. Его применение позволяет собрать голос в одну точку (она по-разному ощущается певцами: в переносице, лобной пазухе, на зубах), ощутить высокую певческую позицию, облегчить исполнение звуков высокого регистра.

Микстовое использование грудного и головного регистров позволяют объединить их качества в пении, обеспечивает единую позицию на всех участках диапазона. Это наиболее трудный, но и наиболее эффективный с точки зрения художественной выразительности прием. В произведениях, диапазон которых больше октавы использование микста на переходных звуках обеспечивает ровное звучание на протяжении всего диапазона. Технически этот прием осуществляется при использовании мягкой атаки, мысленной подготовке звучания последующих звуков, применении эластичного дыхания.

Большую роль в соединении регистров выполняет артикуляция. Сохранение речевой позиции при пении позволяет стабилизировать естественный объем и форму полости рта, а также доминирования речевого принципа в пении. Положение языка должно быть стабильным: язык прижат к нижней челюсти и упирается в нижние резцы, что обеспечивает «вынос» голоса наружу. Как гласные, так и согласные при таком положении языка формируются на кончике языка и на губах. Необходима активная работа губ, нижняя челюсть должна находиться в свободном, естественном состоянии.

Важнейшей составляющей является художественное исполнение песни, которое отражает не только степень овладения техническими вокальными навыками, но раскрывает духовный мир учащегося. При достижении задач художественного исполнения достигаются также и более крупные задачи воспитательного характера, развивается эмоциональность, глубина чувствования и понимания содержания песни. Вокальные навыки и умения в этом отношении становятся инструментами, которые позволяют воплотить музыкально-поэтический образ песни.

Работа над песней является многоэтапным процессом, который включает в себя как работу над технической частью, вокально-певческими навыками, так и осмысление и воплощение художественной части песни в условиях концертного исполнения. Здесь оказывается недостаточным владение одно лишь техникой пения (в широком понимании). Несмотря на то, что в методическом отношении можно выделить вокальные и сценические навыки как отдельные компоненты, в целом работа над обеими сторонами должна проводиться комплексно уже на самых ранних этапах обучения пению. Особенностью занятий эстрадным вокалом в студии или внешкольном учебном заведении является не только овладение вокальными навыками, но и практика работы с фонограммой, микрофоном, сольно или в команде с другими детьми. От эстрадного певца уже с первых шагов требуется не только красивое пение, но и умение хорошо и красиво двигаться, танцевать, пластично и свободно вести себя на сцене, проявлять артистизм.

Работа над формированием сценических навыков в классе эстрадного вокала ведется в следующих направлениях:

–культура речи (включает не только навыки артикуляции и дикции, но и изучение норм литературного произношения, особенностей пропетого слова, эмоционально-выразительного произношения текста);

–элементы актерского мастерства (умение использовать фантазию и воображение, импровизировать, действовать с реальными и воображаемыми предметами и т. д.);

–коммуникация (здесь можно выделить коммуникацию со зрителями и коммуникацию внутри коллектива исполнителей, в предполагаемых обстоятельствах);

–культура движения;

–стабильное психоэмоциональное состояние;

–умение воплощаться в определенный сценический образ и т. д.

Несомненно, формирование сценических навыков – долгий и кропотливый процесс, который должен проходить параллельно в формированием вокально-технических навыков. Выступление на концертной эстраде – всегда стрессовая ситуация, в которой, как правило, могут проявляться недоработки (например, недоученный музыкальный или поэтический текст, недостаточно продуманная жестикуляция или поведение на сцене).

При работе над формированием сценических навыков полезно опираться на опыт и выработанные принципы работы над ролью ведущих отечественных вокалистов и оперных режиссеров, в числе которых – Ф. Шаляпин, Е. Образцова, К. Станиславский, Б. Покровский, Е. Вахтангов и многие другие.

К. Станиславский в работе с молодыми актерами-вокалистами подчеркивал, что вокальное мастерство является сильнейшим средством выражения актерских эмоций. Понимая музыку как пластическую форму воплощения жизненных явлений, жизнь человеческого духа, режиссер стремился выразить это в оперном спектакле прежде всего музыкальными средствами. Он отмечал, что «в драме мы идем от физического действия к чувству. В музыке же мы находим логику чувств и отсюда находим физические действия. Следовательно, из музыки надо черпать эти действия, и мы придем к тем чувствам, которые даны нам в музыке. С музыки надо начинать и к ней приходить» [3, с. 47].

По замыслу К. Станиславского, внимание актера-вокалиста должно быть сосредоточено на внутренней жизни роли. Музыкой, а не только сценической ситуацией в его постановках определялись мимика, движения глаз, пластика и выразительность тела актеров. Все поведение вокалиста на сцене, прописанное, прежде всего, в музыкальном тексте, должно было, по мысли режиссера, быть подготовленным в воображении исполнителя. Так, для более точного и реалистичного воплощения образа Татьяны он рекомендовал исполнительницам до мелочей продумывать быт и образ жизни героини до начала событий, описанных в романе А. Пушкина и опере П. Чайковского. Для погружения и детализации он рекомендовал знакомиться с произведениями литературы, музыки, архитектуры, отражающими эпоху, прочитывать образные критические статьи В. Белинского, представить в подробностях дом и сад Лариных, расположение и обстановку комнат, окрестности дома и т. д., внутреннее состояние Татьяны, ее неудовлетворенность своим настоящим, отношения с окружающими людьми, литературные увлечения, домысливать, фантазировать те события, диалоги, переживания, которые происходили между сценами оперы, создать в своем воображении жизненные линии... «Все это есть в музыке. Оперному актеру нужно читать физические действия из музыки. Он должен знать не только свою партию, но и прелюдию, и последующую музыку для того, чтобы черпать извне свои действия» [3, с. 51].

К. Станиславский указывал, что тонким психологическим переживаниям всегда соответствуют скупые внешне действия, а большой жест – большому внутреннему

чувству. Так, например, сцену письма Татьяны режиссер выстраивал, во-первых – по линии нарастания интенсивности движений, которая соответствовала нарастающей силе внутренних переживания героини – от смутной тревоги через сомнения к полноте осознаваемого любовного чувства. Во-вторых, режиссер выстраивал мизансцены в соответствии с вокальными особенностями партии, предлагая исполнителям не только наиболее психологически достоверные, но и наиболее удобные жесты и положения, не нарушавшие плавности вокальной линии. В музыке П. Чайковского, построенной преимущественно на плавных мелодических ходах, имеющих лирическую основу, это факт является одним из наиболее существенных.

Работа над образом, которую предлагал вокалисту сделать К. Станиславский, складывалась, во-первых, из изучения элементов актерского мастерства (работой над вниманием, воображением, мышечной свободой, логикой поведения, особенностями взаимодействия с партнером и т. д.), которые необходимы как драматическому, так и оперному актеру. Во-вторых, из изучения нотного текста, в котором, по мнению режиссера, была заложена зрительная картина поведения персонажа. В-третьих – грамотного и профессионального владения вокальным текстом (четкой дикции, движения, слитого с мелодией, выразительности интонационной трактовки, нужного темпоритма исполнения, оказывающего значительное эмоциональное воздействие на слушателя, помогающего создать яркий, впечатляющий образ).

Несмотря на то, что данные положения разработаны для профессиональных вокалистов, солистов оперного театра (и исходя из их практического опыта), они применимы и в работе с детьми младшего школьного возраста в адаптированной форме.

Заключение. Таким образом, исходя из изложенного, можно дать следующее определение понятию вокально-сценические навыки: это комплекс практических навыков, в которых объединяются вокально-технические приемы и умения и мастерство поведения в условиях концертной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

6. Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития / В.А. Березина: дис... канд. пед. наук. – М., 1997. – 147 с.
7. Лагутин, А. Основы педагогики музыкальной школы. / А. Лагутин. – М.: Музыка. – М.: Музыка, 1985. – 143 с.
8. Мельтцер, М.Л. Работа К.С. Станиславского над образом Татьяны в опере Чайковского «Евгений Онегин» / М.Л. Мельтцер // Музыкально-творческое воспитание артистов оперной сцены. Сб трудов ГМПИ им. Гнесиных Вып. 57. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. – С. 45-69.
9. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://bigenc.ru/c/navyk-3c3039?ysclid=m6p26vrsoj553313389> (дата обращения: 23.01.2025)
10. Юань Синь Жуй. Необходимые вокальные навыки певца при подготовке к сценическому выступлению /Юань Синь Жуй [Электронный ресурс]. – Режим доступа. –// Pedagogical sciences. – 2022. – № 97. – С. 62-65. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimye-vokalnye-navyki-pevtsa-v-podgotovke-k-stsenicheskomu-vystupleniyu?ysclid=m6osip9t1n534811904> (дата обращения: 12.02.2025)

THE CONCEPT OF VOCAL AND STAGE SKILLS

Annotation. The article is devoted to the consideration of vocal and stage skills and their role in the development of a child. The main vocal and stage skills that a student acquires are considered. In conclusion, the definition of the term vocal and stage skills is derived.

Keywords: pop vocals, stagecraft, musical education, skills.

Konivets O. V.

Scientific supervisor: Slota N. V., Ph.D.,
DonGU

УДК 376

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Косова Д.А.

*Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье проведен теоретический анализ особенности развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Проанализировано значение игры в развитии детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Раскрыто содержание работы по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: игровая деятельность, задержка психического развития, дошкольный возраст.

Введение. В связи с сегодняшними событиями в мире, количество детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) стремительно увеличивается. Особенностью развития детей с ЗПР является замедленный темп формирования всех психических процессов, что вызывает трудности в обучении, общении и восприятии окружающего мира. С целью преодоления отклонений в развитии детей данной категории возникает необходимость более глубокого понимания методологических подходов в коррекционно-развивающей работе.

Следует отметить, что в дошкольном возрасте игра, в частности сюжетно-ролевая, выступает ведущим видом деятельности, способствующим формированию всех качеств психики и личности ребёнка. Однако прогресс, компьютеризация и цифровизация современной жизни негативно влияет на развитие игровой активности дошкольников. Постоянная занятость родителей и чрезмерная увлеченность мессенджерами и социальными сетями приводит к тому, что они перестают играть со своими детьми. Ребенок часто остается один на один со своими игрушками, но как с ними играть, он не знает - этому его необходимо научить. Не удивительно, что ролевые игры современных дошкольников, как правило, ограничены и сосредоточены на теме «Семья». При этом, дошкольники с нормальным развитием могут самостоятельно осваивать игровые действия, в то время как детям с ЗПР требуется специальное обучение игре при поддержке взрослых. Этот факт подчёркивает актуальность проблемы формирования и развития игровых навыков у дошкольников с задержкой психического развития.

Исследования игровой активности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития проводили такие ученые, как Е.С. Слепович, Л.В. Кузнецова и Н.Ю. Борякова. В их работах подчеркивается, что у таких детей не полностью развиваются элементы игры, и степень этих нарушений зависит от выраженности конкретной формы задержки. Например, у дошкольников с церебрально-органической задержкой сюжетно-ролевая игра происходит без участия взрослого, затрудняя выбор ролей и следование правилам.

Л.С. Выготский указывал на то, что игра является важным условием для развития ребенка, открывая его способности. Однако без полноценной игровой активности невозможно сформировать зону ближайшего развития, что приводит к недостатку навыков, умений и знаний.

Цель статьи заключается в определении роли игровой деятельности в развитии старших дошкольников с ЗПР, а также в определении путей оптимизации данного процесса.

Основная часть. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [6] устанавливает ключевые цели, которые

должны быть достигнуты к концу дошкольного этапа образования. Среди этих целей можно выделить: освоение основных культурных форм деятельности, проявление самостоятельности и инициативы, способность к взаимодействию с ровесниками и взрослыми, умение находить компромиссы и учитывать мнения других людей, адекватное проявление своих эмоций, развитое воображение, следование различным нормам и правилам, а также необходимый уровень развития речевой коммуникации. Как доказывают теоретические и экспериментальные исследования Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, эти качества развиваются и совершенствуются у детей дошкольного возраста преимущественно через игровую деятельность. По их мнению, именно в процессе игры формируются разные стороны личности ребенка, что приводит к значительным изменениям в его психическом состоянии и подготавливает его переход к следующему, более высокому уровню развития. Игра, которая типична для дошкольного возраста, представляет собой важный способ усвоения социального опыта, что подтверждает её значительную способность к социализации. Также следует подчеркнуть, что для работы с детьми с задержкой психического развития игровая деятельность является наилучшим инструментом, который позволяет всесторонне воздействовать на их гармоничное развитие.

Доказано, что игровая деятельность у детей с ЗПР развивается гораздо медленнее, чем у нормотипичных детей. У таких детей отмечается ограниченное внимание к сложным играм, они чаще выбирают простые сюжеты и действия, что может быть связано с недостатком символического мышления. Игра может быть более направлена на рутинные действия и менее разнообразна. Взаимодействие с ровесниками зачастую затруднено. Это является значительным препятствием развития столь важных для них коммуникативных навыков. [4].

В то же время, значение игры для данной возрастной группы невозможно переоценить. Игры, адаптированные к возможностям детей с задержкой психического развития, могут активно способствовать развитию социализации, коммуникации и моторных навыков. [3].

Дети с ЗПР обычно испытывают трудности в различных психических процессах, включая восприятие, мышление, память и внимание, а также развитие речи. Поэтому важно оперативно и корректно работать над формированием всех этих процессов.

В коррекционно-развивающей работе игры играют ключевую роль, так как их можно организовать так, чтобы способствовать не только решению простых задач, но и преодолению нестандартных ситуаций. Опыт, полученный в играх, позволит детям более эффективно справляться с привычными задачами как наглядно, так и вербально.

Игры у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отличаются предметно-действенным подходом. Их игровая активность, как правило, лишена эмоциональной насыщенности; часто игры идут без речевого сопровождения, а модели взаимодействия достаточно поверхностные. Правила, которые устанавливаются в игре, в основном касаются практического мира предметов, а не социальных отношений, так как детям понятнее действовать в реальной жизни, чем участвовать в сложных социальных взаимодействиях. Указанные особенности игрового поведения у детей с ЗПР объясняются несколькими факторами:

- ✓ проблемами с формированием представлений;
- ✓ недостаточной регуляцией своей деятельности;
- ✓ ограниченными взаимодействиями в рамках пар «взрослый - ребенок» и «ребенок - взрослый»;
- ✓ трудностями в понимании человеческих отношений.

Эти факторы значительно влияют на процесс игры и формируют особенности взаимодействия детей с окружающим миром.

У детей с ЗПР процесс формирования наглядно-действенного мышления происходит затруднительно при отсутствии коррекционного вмешательства. Они с трудом обобщают имеющийся опыт и не могут успешно ориентироваться в ситуациях, требующих практических решений; проблемные задачи представляются им слишком сложными. Однако с помощью дидактических игр можно активизировать их деятельность, что поможет развить навыки решения как простых задач, так и более трудных проблем. Этот подход способствует пониманию и обработке знакомых упражнений, как через визуальные образы, так и с использованием словесных формулировок.

Кроме того, у детей с ЗПР отсутствует интерес к тактильным исследованиям объектов, что вызывает недостаточное развитие навыков осознательных движений. При проведении заданий на узнавание предметов по прикосновению они часто просто держат их в руках, не стремясь двигать, что усложняет понимание их формы и размеров. Это препятствует правильному развитию зрительно-двигательной координации. Эффективным инструментом для устранения этих недостатков могут стать игры, акцентирующие внимание на тактильно-двигательных ощущениях[2].

Дидактические игры может проводить как учитель-дефектолог, так и воспитатель на групповых и индивидуальных занятиях. Это способствует успешному освоению программного материала и служит достаточно мощным средством обучения. Именно в такой категории игр для детей с ЗПР создаются условия, в которых ребенок имеет возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или взаимодействовать с конкретными предметами, получая собственный опыт. Одним из главных условий практического усвоения является многократное повторение. Важно использовать разнообразный материал и обязательно вносить эффект новизны, тогда ребенок будет с удовольствием выполнять такие задания.

Исходя из этого, дидактическая игра занимает центральное место в коррекционно-обучающем пространстве и делает обучение эмоциональным и действенным процессом [5].

Известно, что дети с ЗПР могут быть моторно неловки, т.е. их движения недостаточно скоординированы. Вследствие этого наблюдается недоразвитие мелкой моторики. Правильно подобранные дидактические игры помогут преодолеть эти сложности. На первом этапе обучения полезно активно интегрировать такие игры в часть занятия, а иногда необходимо посвятить и всё занятие обучению одной игре.

Ключевое значение в организации игры для детей с ЗПР имеет эмоциональная сторона, поэтому педагог должен умело настроить ребенка на положительный лад и создать благоприятную атмосферу сотрудничества. Важно следовать базовым дидактическим принципам: задания должны быть доступными, постепенно усложняться и многократно повторяться[1].

Для детей с задержками в развитии компонентов игровой активности важен системный и комплексный подход к формированию игровых навыков, включая сюжетно-ролевые игры. Это взаимодействие с взрослыми обогащает опыт самостоятельной познавательной активности.

Регулярная работа над развитием сюжетно-ролевых игр у дошкольников с задержкой психического развития создает положительные условия для формирования психических функций и способствует развитию всех аспектов игровой активности. Организуя такую деятельность, необходимо учитывать определенные этапы. (Табл.1, Табл.2).

Таблица 1. Содержание работы по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР

Этап	Содержание работы с дошкольниками с ЗПР
1 этап (формирование игры как деятельности)	- обучение планированию предметных игр с помощью создания расписаний на основе предметов и изображений, которые отображают этапы игры; - вербальное планирование действий; - перенос усвоенных методов планирования в сюжетные игры; - предоставление организующей, поддерживающей и обучающей помощи от взрослого при необходимости; - самостоятельная организация простых сюжетных игр детьми.
2 этап (формирование сюжетной игры как совместной деятельности)	- обучение игре с взрослыми и подражанию; - обучение совместной игре с ровесниками в парах и тройках; - укрепление навыков совместной игровой деятельности в групповых играх и драматизациях (сказки «Репка», «Колосок»).
3 этап (формирование содержания сюжетных игр)	- создание игровых ситуаций, отражающих реальные действия взрослых (игры «Магазин игрушек», «Что дальше?»); - развитие умения сопоставлять названия персонажей, игровых атрибутов и действий.

Важно, чтобы не только в образовательных организациях, но и в семьях уделяли внимание становлению и развитию игровой деятельности у детей с ЗПР. Родительская любовь и профессионализм специалистов помогут ребенку справиться с любыми трудностями.

Таблица 2. Деятельность родителей и педагогов на различных этапах работы по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР

Этап	Деятельность педагога	Деятельность родителей
Пропедевтический	Отбор игрового материала, соответствующего уровню развития детей. Показ способов взаимодействия с предметами.	Привлечение интереса ребенка к игрушкам, демонстрация увлеченности. Перенос навыков, освоенных на занятиях, к другим объектам.
1 этап	Создание уютной атмосферы для адаптации детей в новом игровом пространстве, индивидуальное общение с каждым ребенком, формирование положительного эмоционального контакта. Обращение детей к декору комнаты, просьбы о помощи в организации игрушек. Обучение планированию сюжетного и предметного досуга. Показ педагогом игровых манипуляций с тематическими наборами и одновременное объяснение, выполнение детьми действий по образцу	Организация игрового пространства дома. Совместный выбор или покупка игрушек для сюжетной игры. Закрепление навыков планирования в сюжетных играх. Поддержка усилий ребенка в игре, участие в игровых диалогах.
2 этап	Организация совместной сюжетно-ролевой игры с взрослыми или сверстниками, демонстрация примерного поведения. Контроль за исполнением замысла игры, координация действий детей.	Наблюдение за игрой и соблюдением правил взаимодействия. Стимулирование речевой активности.

		Привлечение к совместной игре.
3 этап	Работа над расширением эмоционального опыта детей, развитие замысла игры. Наблюдение за игровой деятельностью, помощь в сложных ситуациях, анализ конфликтов, обсуждение моральных вопросов. Вовлечение в совместные игры.	Привлечение к наблюдению за действиями взрослых в разных жизненных ситуациях. Закрепление навыков, полученных на занятиях.

Вывод. Игровая деятельность имеет исключительное значение для развития детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Она способствует социальной адаптации, когнитивному и эмоциональному развитию, а также физической активности детей. Применение индивидуального подхода, создание поддерживающей атмосферы, использование тематических игр и вовлечение родителей в игровой процесс помогут значительно повысить эффективность игровой деятельности. Важно помнить, что игра — это не просто развлечение, а мощный инструмент, помогающий преодолевать трудности и открывающий новые горизонты для детей с ЗПР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коновалова О. В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца. 2014, С. 35–36. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5815/>
2. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. М.: Педагогика, 1982. 127 с.
3. Николаева, Л. Ю. Игровая деятельность дошкольников / Л. Ю. Николаева, Е. А. Николаева. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2016. — № 2 (7). — С. 25-29. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/859/> (дата обращения: 12.02.2025).
4. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 96 с.
5. Усенко Ю. С., Орлова Е. С., Гюлмамедова Т. И. Виды дидактических игр и их использование в познании детей старшего дошкольного возраста // Социально-гуманитарные проблемы и вызовы в глобализирующемся мире: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2022. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022. С. 108–111. URL: <https://apni.ru/article/4931-vidi-didakticheskikh-igr-i-ikhispolzovanie/>
6. Интернет-ресурс: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do>

THE ROLE OF PLAY ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation: This article examines the role of play activities in the development of children with mental retardation of older preschool age, its significance and methods of organizing games.

Keywords: play activity, mental retardation, socialization, preschool age.

Kosova D.A.

Scientific supervisor: Deripas N.V. senior lecturer.

Donetsk State University

E-mail: dariakosova763@gmail.com

УДК 331.5-053.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Костина А.М.

*Научный руководитель: Чудина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена педагогическим условиям применения подвижных игр в процессе обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях. Подвижные игры являются неотъемлемым элементом образовательной деятельности, способствующей гармоничному развитию детей. В данной работе рассматриваются ключевые условия, необходимые для эффективного использования подвижных игр, такие как создание безопасной и комфортной игровой среды, развитие педагогической компетенции воспитателя, индивидуальный подход к каждому ребенку и вовлечение родителей в процесс. Акцент сделан на том, что подвижные игры способствуют не только физическому, но и социальному и эмоциональному развитию детей.

Ключевые слова: подвижные игры, дошкольные образовательные организации, педагогические условия, социальное развитие, эмоциональное развитие.

Подвижные игры играют важную роль в дошкольном воспитании, так как они являются одним из наиболее эффективных способов обучения и развития детей. Они помогают не только развивать физические способности, но и формировать социальные навыки, умение работать в команде, проявлять эмпатию и другие важные качества. Однако для эффективного использования подвижных игр в педагогическом процессе необходимо учитывать определенные педагогические условия.

В условиях современного общества, где наблюдается рост экранного времени среди детей, особенно важно обращать внимание на активные виды деятельности, такие как подвижные игры. Они могут служить эффективным средством для развития как физических, так и социальных аспектов личности ребенка.

Цель данной работы - проанализировать роль подвижных игр в дошкольном воспитании и выявить педагогические условия, способствующие их эффективному применению. Задачи включают:

- Определение значимости подвижных игр для физического и социального развития детей.
- Выявление ключевых педагогических условий для успешной реализации подвижных игр в образовательном процессе.
- Предложения по оптимизации использования подвижных игр в системе дошкольного образования.

Подвижные игры способствуют не только физическому развитию, но и стимулируют когнитивные процессы у детей. В процессе игры ребенок учится быстро принимать решения, анализировать ситуацию и находить выход из сложных положений. Например, игры с правилами, которые требуют от детей внимательности, логического мышления и умения прогнозировать действия других участников. Это помогает развивать интеллектуальные способности и способствует формированию навыков стратегического мышления. Кроме того, такие игры часто сопровождаются эмоциональным подъемом, что положительно влияет на психологическое состояние ребенка.

Важным аспектом использования подвижных игр является их адаптация к возрасту и индивидуальным особенностям детей. Для младших дошкольников подходят простые

игры с минимальным количеством правил, которые помогают развивать координацию движений и базовые социальные навыки. Для старших дошкольников можно выбирать более сложные игры, требующие командного взаимодействия и проявления лидерских качеств. Педагог должен учитывать физическую подготовку каждого ребенка, чтобы избежать переутомления или травм. Также важно создавать благоприятную атмосферу, в которой каждый ребенок чувствует себя комфортно и уверенно.

Еще одним ключевым условием успешного использования подвижных игр является их интеграция в образовательный процесс. Игры могут быть частью занятий по развитию речи, математике или окружающему миру, что делает обучение более увлекательным и эффективным. Например, игра «Найди предмет» может быть использована для закрепления знаний о цветах или формах. Таким образом, подвижные игры не только способствуют физическому развитию, но и становятся инструментом для достижения образовательных целей. Это делает их незаменимым элементом дошкольного воспитания, который помогает гармонично развивать личность ребенка.

Педагогические условия применения подвижных игр

1. Создание безопасной и комфортной игровой среды

Одним из важнейших условий является создание безопасной игровой среды. По данным исследований, «безопасная игровая среда позволяет детям чувствовать себя уверенно, что способствует их активному участию в играх» [1]. Воспитательные учреждения должны обеспечивать наличие достаточного пространства для игр, а также использование безопасного и разнообразного игрового оборудования. Это включает в себя выбор правильных материалов для активных игр, которые не нанесут вреда детям.

Создание безопасной игровой среды также включает в себя регулярный мониторинг состояния игрового оборудования и проведение инструктажей для детей по правилам безопасности. Например, перед началом игр на свежем воздухе педагог может провести беседу о том, как правильно использовать спортивные снаряды и избегать травм. Дети должны учиться не только активно играть, но и заботиться о собственном здоровье и безопасности других. Важно также учитывать возрастные особенности детей при выборе места для игр, например, для малышей это может быть закрытая площадка с мягким покрытием, а для старших детей – открытый стадион. Безопасная среда способствует уверенности детей, что в свою очередь усиливает их вовлеченность и желание участвовать в подвижных играх.

2. Развитие педагогической компетенции воспитателя

Качество организации подвижных игр в значительной степени зависит от профессиональных навыков воспитателя. Важно, чтобы воспитатели имели представление о том, как правильно организовать игру, как мотивировать детей к участию, а также как решить возникающие конфликты. Как отмечает Зиамбетов, «подготовленный педагог способен создать интересную и увлекательную игровую активность, что приводит к повышению уровня вовлеченности детей» [3].

Профессиональная подготовка воспитателя должна включать курсы по методике организации подвижных игр и психологии детской игры. Например, знания о том, как разные типы игр влияют на развитие детей, помогут воспитать более осознанное отношение к игровому процессу. Воспитатели могут проводить мастер-классы, обмениваться опытом и внедрять новые идеи, что будет способствовать ротации интересных подвижных игр в образовательном процессе. Также важно, чтобы воспитатель мог учитывать различные стили обучения детей и на их основе разрабатывать уникальные игровые сцены. Развитие педагогической компетенции, таким образом, позволяет создавать инновационные и увлекательные игровые активности.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку

Каждый ребенок уникален и имеет свои интересы и предпочтения. Важно учитывать индивидуальные особенности детей при внедрении подвижных игр в образовательный процесс. Это предполагает адаптацию игр под разные уровни физической подготовки детей и их эмоциональные потребности. «Индивидуализация обучения позволяет каждому ребенку развиваться в своем темпе и получать удовольствие от учебного процесса» [2].

Индивидуальный подход может проявляться, например, в коррекции правил игр с учетом физической подготовки детей. Одни дети могут быть быстрее и активнее, тогда как другие требуют более медленного темпа игры и большего внимания. Игры можно адаптировать так, что более сильные игроки будут играть на уровне старших группы, а те, кому требуется больше времени для освоения, будут продолжать занятия в малом формате. Важно также вести постоянное наблюдение за детьми и быть готовым изменять правила игры, чтобы каждый участник чувствовал себя включенным и важным. Таким образом, индивидуализация не только улучшает качество взаимодействия, но и повышает уровень уважения и взаимопонимания среди детей.

4. Вовлечение родителей в процесс

Подвижные игры могут стать отличным инструментом для вовлечения родителей в образовательный процесс. Организация совместных игр для детей и родителей способствует укреплению семейных связей и формированию положительного отношения к физической активности. Родители могут принимать участие в организации игр на свежем воздухе, что, в свою очередь, способствует развитию навыков сотрудничества и командного духа у детей. По словам Прищепа, «совместные занятия родителей и детей не только улучшили их взаимоотношения, но и положительно сказались на эмоциональном состоянии детей» [4].

Вовлечение родителей в подвижные игры может принимать различные формы, включая организацию «досуга выходного дня», где родители и дети играют вместе. Например, можно проводить семейные спортивные турниры, где семьи соперничают в различных подвижных играх. Такие мероприятия не только позволяют родителям лучше понять активную сторону обучения, но и усиливают чувство общности и сплоченности семей. Более того, активное участие родителей в играх может повысить уровень физической активности всей семьи, создавая положительные примеры для детей. Сложившаяся традиция совместных игр может привести к долгосрочным изменениям в отношении к физической активности в семьях.

5. Гибкость в организации игр

Гибкость в организации подвижных игр позволяет адаптировать деятельность к текущей ситуации и интересам детей. Воспитатели должны уметь быстро реагировать на изменение эмоционального фона группы и на предпочтения детей. Например, если одна игра не вызывает интереса, ее следует заменить на другую, более увлекательную и соответствующую потребностям группы.

Гибкость в организации подвижных игр не только включает в себя замену игр, но и адаптацию их к погодным условиям. Например, если на улице дождь, воспитатели могут перенести активности в спортивный зал, корректируя правила и виды игр под закрытое пространство. Также в зависимости от настроения детей, игры могут варьироваться; если дети устали, можно предложить менее энергичные игры, такие как эстафеты или ролевые игры. Воспитатель должен быть готов к экспериментам, предлагая детям новые форматы взаимодействия – например, игры с элементами танца или театрализации. Такой подход поможет сохранить интерес детей к подвижным занятиям и будет способствовать их эмоциональному благополучию.

Подвижные игры как средство развития

1. Физическое развитие

Подвижные игры способствуют укреплению здоровья детей и развитию их двигательной активности. Они помогают улучшить координацию, ловкость и выносливость. Например, такие игры, как "Классики" или "Салки", требуют от детей быстроты реакции и точности движений, что способствует развитию их двигательных навыков. Воспитание физической активности в дошкольном возрасте является важной основой для дальнейшего формирования здорового образа жизни. Еще одним ярким примером являются эстафеты, которые учат детей взаимопомощи и командной работы, а также укрепляют сердечно-сосудистую систему.

2. Социальное развитие

Подвижные игры помогают детям осваивать социальные навыки, такие как умение работать в команде, решать конфликты и выражать свои эмоции. Игры со взаимодействием между детьми способствуют формированию дружеских отношений, учат пониманию и уважению к другим. Например, в игре "Передай мяч" детям необходимо не только передать мяч, но и поочередно произнести имена друг друга, что укрепляет их связи и развивает коммуникационные навыки. Подобные аспекты особенно важны в контексте социализации детей в групповом взаимодействии. Кроме того, в процессе игр дети учатся принимать решения и брать на себя ответственность за свои поступки, что является основой для формирования гражданской ответственности в будущем.

3. Эмоциональное развитие

Участие в подвижных играх также положительно сказывается на эмоциональном состоянии детей. Игры позволяют детям выразить свои эмоции, снять стресс и напряжение, развивают саморегуляцию и способность к эмпатии. Как указано в исследовании Сухобоченок, «подвижные игры являются важным инструментом для формирования эмоциональной устойчивости у детей дошкольного возраста» [5]. Важным аспектом является то, что в процессе игры дети могут проявлять свои чувства, такие как радость, огорчение или даже злость, а также учиться их контролировать. Например, игры с ролевыми элементами, где дети могут примерять на себя разные роли, способствуют развитию эмоционального интеллекта и помогают лучше понимать эмоции окружающих.

Таким образом, подвижные игры представляют собой мощный инструмент для комплексного развития детей в дошкольных образовательных организациях. Однако для их эффективного применения необходимо учитывать несколько педагогических условий: создание безопасной игровой среды, развитие педагогической компетенции воспитателя, индивидуальный подход к каждому ребенку, вовлечение родителей и гибкость в организации игр. Поддержание этих условий не только способствует успешному развитию ребенка, но и создает позитивную и увлекательную атмосферу для обучения и воспитания. В результате, дети становятся более социально адаптированными и эмоционально устойчивыми, что создаст крепкий фундамент для их будущей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галич, Т. Н. Влияние предметно-игровой среды на развитие детей дошкольного возраста / Т. Н. Галич, А. Г. Цветкова. – 2018. – № 3 (18). – 16-18 с. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/94/3386/> (дата обращения: 18.01.2025).
2. Дьячковская В. М., Осипова О. П. Индивидуализация в детском саду // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 143–144. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771044.htm>.

3. Зиамбето В. Ю. Методика организации подвижных игр на занятиях по физической культуре в вузе: методические рекомендации / В. Ю. Зиамбето; Оренбургский гос. Ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2010. – 31 с. – URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/8051/1/2153_20110902.pdf
4. Прищепа, С.С. Сотрудничество детского сада и семьи в физическом воспитании дошкольников / С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян – 2013. – 128 с. – URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/bNsGw2uCX_BIF-nNxaCVvr7que0k3aqu0KWXjlbrU1FV1KyY7B_a9HvmypRYG-EWjblceemRMEjnhTIZKiQ6viSHlqenUrhkLgC4yOeQDKaaZBtEXFeNJQ/Sotrudnichestvo_detskogo_sada_i_semi_v_fizicheskom_vospitanii_doshkolnikov_Prischepa_S_S_Shatveryan_T_S_2013.pdf
5. Сухобоченок, Л. Н. Формирование эмоциональной устойчивости с использованием средств физического воспитания в условиях ФГОС ДО / Л. Н. Сухобоченок, Е. А. Зимина, С. А. Дрокина. – Краснодар: Новация, 2021. – 12-16 с. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/397/16616/> (дата обращения: 18.01.2025).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF MOBILE GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. The article is devoted to the pedagogical conditions for the use of active games in the process of teaching and educating children in preschool educational organizations. Active games are an integral element of educational activities, contributing to the harmonious development of children. This work examines the key conditions necessary for the effective use of active games, such as creating a safe and comfortable play environment, developing the pedagogical competence of the educator, an individual approach to each child, and involving parents in the process. Emphasis is placed on the fact that active games contribute not only to physical but also to social and emotional development of children.

Keywords: active games, preschool educational organizations, pedagogical conditions, social development, emotional development.

Kostina Anna Mikhailovna,

Scientific Supervisor: Chudina Ekaterina Yurievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Donbass National Academy of Construction and Architecture," Russian Federation, Makeevka

Email: kostina0220@gmail.com

УДК 376

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Кудренко Е.В.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: в статье поднимается тема развития речи у умственно отсталых детей младшего школьного возраста; описаны результаты исследования уровня речевого развития у младших школьников с умственной отсталостью; предложен авторский комплекс логоритмических упражнений, направленный на коррекцию речевого развития детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, логоритмика, младший школьный возраст, развитие речи,

В последние годы международное научное сообщество фиксирует рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, что становится серьезной проблемой. Основными причинами, способствующими возникновению различных патологий у детей, являются неблагоприятные внутренние (эндогенные) и внешние (экзогенные) условия, окружающие их. Эта ситуация ставит под угрозу будущее образовательной системы и подчеркивает важность здоровья молодых граждан и общества в целом.

Своевременная комплексная коррекция с учетом медицинских, психологических и педагогических аспектов играет ключевую роль в обеспечении дальнейшего обучения и социальной адаптации детей, способствуя их полноценному развитию как личностей.

Умственная отсталость характеризуется устойчивыми нарушениями познавательной деятельности, вызванными органическим повреждением клеток коры головного мозга. По мнению таких специалистов, как Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер и Г.Е. Сухарева, дети с умственной отсталостью обладают особыми психофизическими и речевыми характеристиками, требующими понимания и внимания со стороны родителей, педагогов и других специалистов в области психологии и дефектологии [6].

Связь между речью и мышлением проявляется в недостатке развития высших познавательных форм, и коррекция речевых нарушений у детей с интеллектуальными нарушениями зависит от особенностей их высшей нервной активности и психического развития. Их речевые и мыслительные способности значительно отстают от нормативных показателей, что сказывается на их способности общаться и адекватно выражать свои мысли и чувства.

Педагоги, работающие с такими детьми, выступают в роли посредников, помогающих наладить взаимодействие ребенка с окружающим миром. Важным направлением работы по развитию речи детей с нарушениями интеллекта является логоритмика. Специалисты, такие как О.Г. Гаврилушкина и В.А. Гринер, подчеркивают важность ритма в коррекции речевых нарушений, отмечая влияние логопедической ритмики на все аспекты формирования личности, включая физическое и эстетическое воспитание [3].

Ключевым аспектом успешного воспитания и обучения таких детей является понимание их уникальных возможностей и ограничений. Это требует создания поддержки, которая поможет им адаптироваться в социальном контексте и развивать необходимые навыки. Комплексный подход, включающий работу над сенсомоторным развитием, эмоциональными навыками и речью, может значительно улучшить качество жизни детей с умственной отсталостью и способствовать их интеграции в общество.

Речевое развитие младших школьников с умственной отсталостью существенно отличается от их нормально развивающихся сверстников, что проявляется в различных

аспектах речевой деятельности: фонетике, лексике, грамматике и прагматике. Эти нарушения варьируются по характеру и глубине в зависимости от уровня интеллектуального развития ребенка и наличия сопутствующих нарушений.

Фонетико-фонематическое развитие:

- Наблюдаются проблемы с артикуляционной моторикой, проявляющиеся через нечеткость и искажение звуков, а также замену сложных звуков более простыми.
- Отмечаются трудности с различением и использованием звуков речи, что приводит к смешиванию сходных по звучанию звуков и пропуску звуков в словах.
- Формирование звуковой системы речи происходит медленно, и звуки, освоенные ранее, могут быть забыты или заменены.

Лексико-семантическое развитие:

- Словарный запас детей значительно меньше, чем у ровесников; они могут не понимать обобщенные значения слов.
- У них возникают сложности с использованием синонимов и антонимов из-за ограниченного лексического запаса.
- Дети не всегда способны осознать смысловые связи между словами в предложении или тексте.

Грамматическое развитие:

- Наблюдаются нарушения в грамматике, проявляющиеся в упрощении предложений, ошибках в построении фраз и аграмматизмах.
- Дети испытывают затруднения с использованием падежей, предлогов и союзов, что приводит к неполному усвоению грамматических категорий.

Прагматическое развитие:

- Трудности в коммуникации с окружающими: установление контакта, ведение диалога и понимание невербальных сигналов могут вызывать сложности.
- Проблемы с речевым этикетом и адаптацией речи к контексту общения.

Общие характеристики речевого развития у детей с умственной отсталостью включают замедленное развитие всех этапов речевого процесса, недостаток сформированных речевых навыков, эхолалию и повторение одних и тех же фраз в различных контекстах. Выраженность речевых нарушений в этих случаях напрямую связана с уровнем интеллектуального развития ребенка.

Для диагностики и коррекции речевых нарушений у младших школьников с умственной отсталостью необходим комплексный, персонализированный подход, который учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка. Использование разнообразных методов и создание благоприятной эмоциональной атмосферы важны для повышения мотивации к обучению.

Активное применение логопедических методов может значительно улучшить речевое развитие детей с интеллектуальными нарушениями. Несмотря на ограничения, правильная работа может привести к успешному освоению чтения и понимания текста, что служит важным шагом к дальнейшему обучению. Однако некоторые трудности в процессе письма могут проявляться из-за особенностей восприятия информации.

Дети с интеллектуальными нарушениями представляют собой уникальную группу с особыми потребностями, что требует осторожного подхода в их обучении. Создание условий для реализации их потенциала через индивидуальный подход и коррекцию поможет им лучше адаптироваться и интегрироваться в окружающее общество.

Нехватка фонематического слуха затрудняет процесс обучения детей чтению и письму, а также указывает на сложности в координации речевых органов. Работы таких ученых, как Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, подчеркивают взаимосвязь между речевым и сенсорным развитием детей, указывая на важность формирования сенсорных систем в раннем возрасте для речевого развития [2; 5].

Изучение психологических и логопедических исследований подтверждает, что связь между движениями и речевыми процессами играет ключевую роль. Речь может рассматриваться как высший уровень организации движений, где взаимодействуют моторные и когнитивные функции. Например, исследования Н.А. Бернштейна показывают, что двигательная активность и вербальная коммуникация необходимо интегрировать для развития речевых навыков [1].

А.Р. Лурия отмечает, что нарушения в моторной активности способны негативно сказываться на речевом развитии, что подчеркивает необходимость включения двигательной активности в образовательные программы.

М. М. Кольцова провела ряд экспериментов, которые подтвердили, что развитие речи у детей может быть эффективно стимулировано посредством движений рук. Использование жестов и различных мануальных действий не только улучшает моторику, но и способствует более глубокому усвоению языковых концепций, что в свою очередь ускоряет процесс овладения речью [4].

В исследованиях А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна рассматривается коммуникативная природа речи. Использование речевых средств коммуникации осуществляется с целью установления взаимоотношений с людьми. Общение представляет собой потребность человека, способствует развитию личности субъектов [7].

Л. С. Выготским, М. М. Кольцовой, А. Г. Рузской большое внимание в исследованиях обращается на жесты и другие невербальные средства общения, отмечается обусловленность фило- и онтогенетической взаимосвязью речи и жестов. Жест в качестве элемента практической деятельности детей выполняет посредническую роль во время усвоения различных значений слов в раннем возрасте.

С целью выявления уровня речевого развития у детей с умственной отсталостью было организовано эмпирическое исследование на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Донецкая специальная школа-интернат № 29».

В эксперименте были задействованы 20 детей младшего школьного возраста с легкой и средней степенью умственной отсталости. Данная группа была поделена по 10 человек на экспериментальную и контрольную группы.

За основу диагностического инструментария была взята «Тестовая методика для диагностики устной речи младших школьников», автор: Т.А. Фотекова [8].

Методика Т.А. Фотековой состоит из шести серий проб, каждая из которых оценивается отдельно. Однако в ходе исследования было задействовано четыре серии, среди которых:

Серия №1 – «Исследование сенсомоторного уровня речи», где можно выделить такие компоненты, как:

- Анализ фонематического восприятия;
- Анализ состояния артикуляционной моторики;
- Проверка звукопроизношения;
- Формирование звуко-слоговой структуры слова.

Оценка производится по трехбалльной шкале, где 3 балла – правильное произношение, 1,5 балла – несколько звуков не автоматизированы, 1 балл – звуки искажаются или заменяются.

Серия №2 – «Исследование грамматического строя речи», где можно выделить такие компоненты, как:

- Повторение предложений разного уровня сложности;
- Верификация предложений;
- Составление предложений;

- Добавление предлогов;
- Образование существительных множественного числа.

Оценка происходит следующим образом: 1 балл – точное воспроизведение в темпе предъявления, 0,5 – 1 член правильно, второй с ошибкой, 0,25 – неточное воспроизведение обоих членов (перестановка, замена, пропуск), 0 – отказ от выполнения.

Серия №3 «Исследование словаря и навыков словообразования», включает в себя:

- Навыки словообразования;
- Образование относительных прилагательных от существительных;
- Образование количественных прилагательных от существительных;
- Образование притяжательных прилагательных от существительных.

Оценка: 1 балл – правильный ответ, 0,5 – правильный после стимулирующей помощи, 0,25 – форма образована неверно.

Серия №4 «Исследование связной речи». Предполагает два вида заданий:

- Составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- Пересказ прослушанного текста.

Оценка: 2,5. баллов – небольшое искажение; 1 балл – выпадение смысловых звеньев; 0 баллов – отсутствие описанных событий.

В общей сложности ребёнок может получить 26 баллов.

Исследование, проведенное по методике Т. А. Фотековой, и направленное на диагностику состояния устной речи, показало результаты, которые представлены в виде гистограммы на рисунке 1.

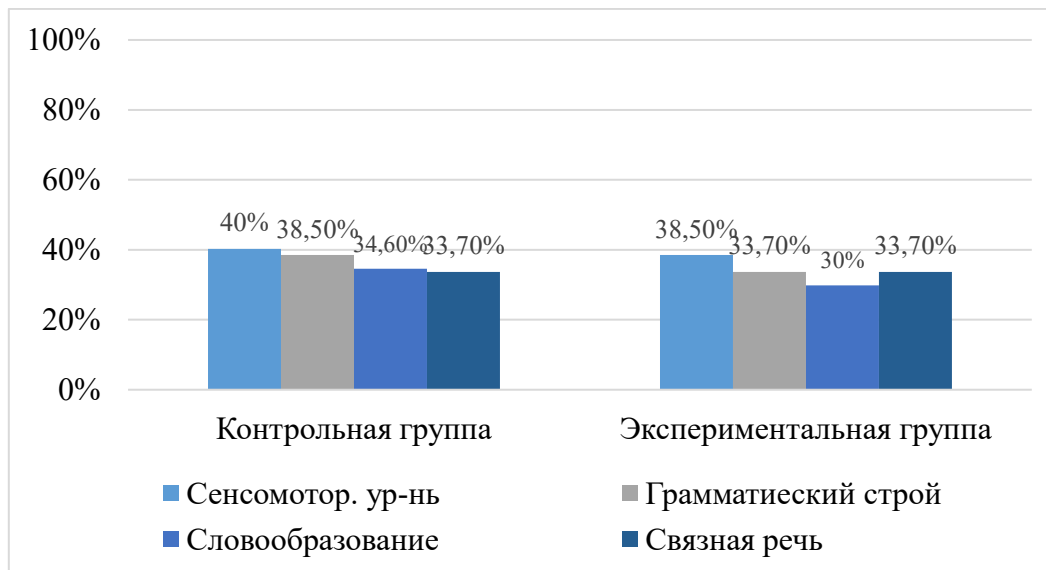


Рис. 1. – Сводные результаты исследования состояния устной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Т.А. Фотековой на констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ, %

На основании полученных данных делаем вывод о том, что показатели экспериментальной и контрольной групп крайне низкие. Это свидетельствует о недостаточном уровне речевого развития, что затрудняет процесс развития младших школьников с умственной отсталостью. Результаты эксперимента позволяют говорить о том, что значительной областью работы в этом контексте выступает необходимость

проведения занятий, направленных на развитие фонематического восприятия, пополнения словарного запаса, а также работа над навыками звукопроизношения. Вместе с тем, ввиду того, что многие дети отказывались как от выполнения заданий, так и от исправления ошибочно выполненных заданий, мы можем говорить о крайне низком уровне мотивации к обучению. Это, в свою очередь, требует поиска таких методов, которые не только решали бы поставленную задачу, но могли бы также закрывать потребность в заинтересованности обучающихся.

Логопедическая ритмика выступает одним из эффективных способов развития сенсомоторного компонента речи у младших школьников с умственной отсталостью. Данный подход позволяет интегрировать элементы музыки и ритма в процессы обучения, что может способствовать более эффективному развитию сенсомоторного компонента речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Логопедическая ритмика потенциально может укрепить связи между двигательными, сенсорными и речевыми навыками, создавая основу для дальнейшего развития детей.

На основании полученных диагностических данных был разработан авторский комплекс логоритмических упражнений «Весёлые ритмы». Этот комплекс упражнений направлен на развитие сенсомоторного компонента речи, мелкой и общей моторики, координации движений, чувства ритма и эмоциональной сферы у младших школьников с умственной отсталостью. Он построен на принципах постепенного усложнения, многократного повторения и использования игровых моментов.

В качестве разминочных упражнений были определены следующие методики: «Солнышко», «Часики», «Птички».

Упражнение «Солнышко»: педагог с детьми встаёт в круг, берётся за руки. Под спокойную музыку медленно поднимаем руки вверх, будто лучи солнца, после опускаем. Повторяем 3-4 раза. Включаем простые словесные инструкции: «Руки вверх – солнышко светит! Руки вниз – солнышко спит!». Позже, когда дети запомнят методику выполнения, педагог даёт лишь словесные инструкции, дети выполняют упражнение сами.

Упражнение «Часики»: дети сидят на стульях. Под ритмичную музыку педагог вместе с детьми поочерёдно поднимает правую и левую руку, имитируя движение маятника часов. Повторяем 8-10 раз. Добавляем слова: "Тик-так, тик-так, идут часики". Также, в ходе проведения данных заданий, после усвоения детьми методики можно убрать момент наглядного показа движения педагогом.

Упражнение «Птички»: дети сидят, вместе выполняем лёгкие упражнения для кистей рук: сжимают и разжимают кулачки, вращают кистями. Под мелодию с пением птиц: "Чик-чирик, чик-чирик, летают птички".

Комплекс также включает в себя работу над артикуляционным аппаратом. Задействованы такие упражнения как: «Улыбка-трубочка», «Часики», «Чистим зубки». В ходе работы над артикуляционным аппаратом мы постепенно увеличиваем количество заданий, время удержания статических поз и время выполнения динамических.

Также в своём комплексе были включены упражнения на развитие чувства ритма: «А ну-ка, повтори» и «Оркестр».

Упражнение «А ну-ка, повтори»: педагог прохлопывает или простукивает простой ритмический рисунок (например, 3 хлопка подряд), дети повторяют. Постепенно усложняем ритмические рисунки. Также можно использовать наглядные подсказки (карточки с изображениями длинных и коротких линий).

Упражнение «Оркестр»: подобно упражнению «А ну-ка, повтори» дети должны повторить ритмический рисунок, но на этот раз используя простые музыкальные инструменты (например, бубен или погремушка). В процессе усложнения задания, можно ввести новые музыкальные инструменты (либо наглядный вариант). Например, гитара.

Включается звук простого ритма, ребёнок должен повторить. Все действия выполняются совместно с детьми, но в течение времени переходим на словесную инструкцию.

Задания на развитие координации речи и движений также были включены в разработку.

Упражнение «По этой дорожке шагают мои ножки»: перед детьми 3 дорожки: красная, жёлтая и синяя. Все задания выполняет педагог вместе с детьми. Говорим: «По синей дорожке шагают мои ножки», педагог и дети ищут синюю дорожку и начинают по ней идти, упражнение выполняется под ритмичную музыку. Шагаем чётко в ритм. Позже усложняем упражнение и добавляем к шагам простые слоги, например, «ма-ма-ма», «ба-ба-ба» и т.д. Позже можно усложнить, например, так: «По красной дорожке скачут мои ножки», упражнение будет выполняться в прыжке.

Упражнение «Снежный ком»/«Ох, весна»: это песни-повторялки. Дети внимательно слушают текст и повторяют движения вместе с педагогом. Спустя время ребёнок способен сам по заученному ритму выполнять движения. В случае с песней «Снежный ком» также вводится в игру мяч, который дети передают по кругу во время припева.

В качестве заключительного упражнения в комплексе была выбрана методика «Кто за окошком?»: перед ребёнком ставится имитация окна, шторы сделаны из салфеток, по другую сторону ставится другой ребёнок. Первый должен потоком воздушной струи раздуть шторы и угадать, кто спрятался за окном.

В процессе логоритмических занятий с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллекта, необходимо постоянно адаптировать его к индивидуальным особенностям детей, используя различные музыкальные произведения и игровые моменты для поддержания интереса и мотивации. Регулярные занятия помогут улучшить речевые навыки и общее развитие детей с умственной отсталостью.

Для доказательства эффективности внедренного авторского комплекса логоритмических упражнений «Весёлые ритмы» было проведено повторное обследование детей двух групп по методике Т.А. Фотековой. Полученные результаты представлены ниже на рисунке 2.

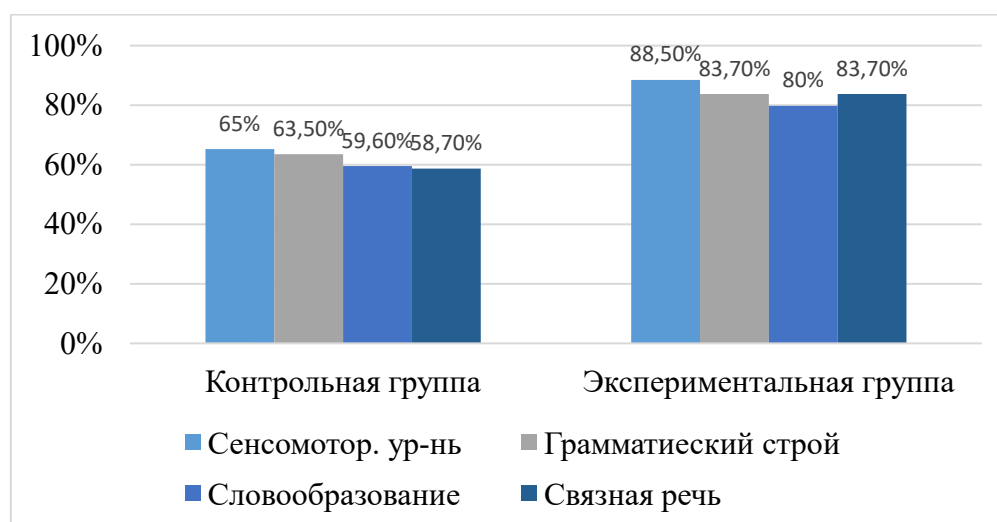


Рис.2 – Сводные результаты исследования состояния устной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Т.А. Фотековой на контрольном этапе эксперимента, в КГ и ЭГ, %

На основании полученных данных делаем вывод о том, что показатели экспериментальной группы значительно выросли, по сравнению с показателями

контрольной группы. Улучшились абсолютно все обследуемые области. Это свидетельствует об успешности внедрения в коррекционную практику авторского комплекса логоритмических методик «Весёлые ритмы».

Уровень фонематического восприятия, артикуляционной моторики и звукопроизношения увеличился, что свидетельствует о прогрессе в речевом развитии детей. Важно также отметить положительные изменения в области общей и мелкой моторики, что поддерживает идею о связи между физической активностью и речевым развитием.

Применение разнообразных игровых и интерактивных методов обучения активно стимулировало мотивацию у детей, повышало их интерес и вовлеченность, что способствовало эффективному усвоению материала.

Полученные результаты подчеркивают необходимость продолжения и расширения использования логопедической ритмики в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью, а также дальнейшего изучения ее воздействия на разные аспекты речевого и моторного развития детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / под ред. О.Г. Газенко; изд. подгот. И.М. Фейгенберг; редкол.: А.А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. – Москва: Наука, 1990. – 494, [1] с.: 1 л. портр., ил. – (Классики науки). – Библиогр.: с. 480–487. – Имен. указ.: с. 488–491.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2022. – 352 с.
3. Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников / В.А. Гринер. – М.: Юрайт, 2024. – 41 с.
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: (роль двигат. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка) / М.М. Кольцова – М.: Педагогика, 2020. – 143 с.
5. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособие / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2002. – 345 с.
6. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика: подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: ранний и дошкольный возраст: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова; под ред. А.Г. Московкиной. – Электрон. дан. (1 файл : 199 Мб). – Москва: Классикс Стиль, 2003. – 319 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 2021. – 192 с.
8. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2021. – 56 с.

LOGOPEDIC RHYTHMICS AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation: the article raises the topic of speech development in mentally retarded children of primary school age; a study of the level of speech development in primary school children with mental retardation was conducted; the author's complex of logorythmic exercises aimed at correcting the speech development of children with mental retardation was proposed.

Keywords: mental retardation, logorythmics, primary school age, speech development,

Kudrenko E.V.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: katufka2603dance@mail.ru

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР

Курбонова Л. Х.

*Научный руководитель: Маркова Е. А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена описанию роли развивающих игр в формировании интеллектуальных способностей старших дошкольников. Автор рассматривает теоретические основы интеллектуального развития детей 5-7 лет, а также анализирует влияние игровой деятельности на познавательные процессы: мышление, память, внимание и воображение.

Ключевые слова: развивающие игры, интеллектуальные способности, старшие дошкольники

Формирование интеллектуальных способностей у старших дошкольников является одной из ключевых задач дошкольного образования, так как этот возрастной период характеризуется интенсивным развитием познавательных процессов, таких как мышление, память, внимание, воображение и речь. Именно в это время закладывается фундамент для успешного обучения в школе и дальнейшего интеллектуального развития ребенка.

В условиях современного общества, где возрастают требования к уровню образования и способности к самообучению, развитие интеллектуальных способностей становится особенно важным. Развивающие игры, как один из наиболее эффективных и доступных методов, позволяют стимулировать познавательную активность детей, формировать логическое и творческое мышление, а также развивать умение решать нестандартные задачи.

Использование развивающих игр в образовательном процессе дошкольных учреждений актуально еще и потому, что они соответствуют возрастным особенностям детей: игровая деятельность является естественной для дошкольников, что делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим. Кроме того, развивающие игры способствуют формированию навыков сотрудничества, самостоятельности и инициативности, что важно для успешной социализации ребенка.

Таким образом, актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и средств, которые помогут развить интеллектуальные способности старших дошкольников, подготовить их к школе и сформировать основы для lifelong learning (обучения на протяжении всей жизни).

Многие педагоги и психологи изучали интеллектуальное развитие дошкольников, описывали закономерности его формирования, разрабатывали методики по активному воздействию на интеллект для повышения эффективности обучаемости детей. Среди них можно назвать таких, как М. К. Акимова, Н. Н. Поддьяков, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже и др. [4,6].

Ученые И. А. Бурлакова, Л. Ф. Обухова, О. М. Дьяченко [5] описывали развитие интеллектуальных способностей у детей старшего дошкольного возраста при условии соблюдения методики обучения, которая соответствует их возрастным возможностям. И. Е. Емельянова, В. Н. Келасьев [3] рассматривали влияние различных методик на развитие интеллектуальных способностей одаренных детей, при этом не учитывая всех остальных.

В отечественной педагогике и психологии серьезно разрабатывали теорию игры А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Ермилова, А. В. Запорец, Д. Б. Эльконин [6].

Исследования под руководством Л.А. Венгера [5], позволили установить, что по своей структуре интеллектуальные способности – это ориентировочные меры, которые осуществляются посредством средств мыслительной деятельности, и механизм их формирования обусловлен овладением определенными формами посредничества. В течение жизни у человека происходит становление разных форм мышления, а, следовательно, и различных видов интеллектуальных способностей, проявление которых при решении определенной мыслительной задачи обусловлено тем видом мышления, которое использует индивид в этом случае. Овладение более сложными и позднее складывающимися видами интеллектуальных способностей связано и основывается на предшествующих.

Руководствуясь мыслью о том, что интеллект ребенка складывается из разных сочетаний способностей, мы сконструировали модель компонентов и показателей интеллектуального развития детей дошкольного возраста на основе синтеза взглядов на проблему показателей интеллектуального развития и измерительных тестов ряда зарубежных и отечественных исследователей.

I. Мыслительные операции:

1. Анализ – умение разделять целое на части, выделять признаки и свойства объектов: например, ребенок может выделить части растения (корень, стебель, листья).

2. Синтез – способность объединять части в целое, устанавливать связи между объектами: например, составление рассказа из отдельных картинок.

3. Сравнение – умение находить сходства и различия между объектами: например, сравнение двух животных по внешним признакам.

4. Обобщение – способность выделять общие признаки группы объектов: например, объединение предметов в группы (фрукты, овощи, мебель).

5. Классификация – умение распределять объекты по группам на основе общих признаков: например, сортировка предметов по цвету, форме или размеру.

II. Решение элементарных интеллектуальных задач:

1. Умение применять знания в новых ситуациях: решение простых математических задач (сложение, вычитание).

2. Способность находить несколько вариантов решения: поиск разных способов построения башни из кубиков.

3. Умение планировать действия для достижения цели: составление плана для прохождения лабиринта.

III. Наглядное моделирование:

1. Умение создавать и использовать модели для решения задач: построение схемы пути из детского сада домой.

2. Способность работать с графическими изображениями (схемы, карты, диаграммы): использование карты для поиска "сокровищ" в игре.

3. Умение преобразовывать реальные объекты в условные образы: изображение дома или дерева с помощью геометрических фигур.

IV. Оперативная память

1. Способность удерживать информацию в процессе выполнения задачи: запоминание последовательности действий в игре.

2. Умение быстро переключаться между задачами: переход от счета предметов к их сортировке.

3. Объем запоминаемой информации: запоминание 5–7 слов или предметов за короткое время.

V. Вербальная гибкость:

1. Умение использовать разнообразные слова и выражения: подбор синонимов или антонимов к слову.

2. Способность формулировать мысли в разных формах: пересказ истории своими словами.

3. Развитие словарного запаса: использование новых слов в речи.

VI. Гибкость мыслительных действий:

1. Умение переключаться между разными способами решения задач: использование разных стратегий для решения головоломки.

2. Способность адаптироваться к новым условиям: изменение плана действий при изменении условий игры.

3. Креативность в подходе к решению задач: использование нестандартных методов для достижения цели.

VII. Система когнитивных (познавательных) параметров:

1. Восприятие – точность и осмысленность восприятия информации: узнавание предметов по их описанию.

2. Внимание – устойчивость, концентрация, переключение: выполнение задания, требующего длительной концентрации.

3. Память: зрительная, слуховая, оперативная.

VIII. Креативность (творческое мышление и воображение, творческие способности):

1. Умение генерировать новые идеи.

2. Способность к фантазированию и воображению.

3. Умение находить нестандартные решения.

IX. Логические операции:

1. Умение устанавливать причинно-следственные связи.

2. Способность делать выводы на основе имеющихся данных.

3. Умение строить логические цепочки.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральная образовательная программа (ФОП) подчеркивают важность развития интеллектуальных способностей у детей дошкольного возраста:

1. Развитие познавательных процессов:

- ФГОС ДО акцентирует внимание на развитии у детей познавательных интересов, логического мышления, памяти, внимания и воображения;

- ФОП дополняет эти требования, подчеркивая необходимость формирования у детей умения анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы.

2. Поддержка инициативы и самостоятельности:

- ФГОС требует создания условий для развития у детей инициативности, самостоятельности и творческого подхода к решению задач;

- развивающие игры предоставляют возможность детям самостоятельно принимать решения, экспериментировать и находить нестандартные решения.

3. Индивидуализация образовательного процесса:

- ФГОС и ФОП подчеркивают важность учета индивидуальных особенностей каждого ребенка;

- развивающие игры позволяют адаптировать задания под уровень развития и интересы каждого дошкольника.

4. Социально-коммуникативное развитие:

- ФОП выделяет необходимость формирования у детей навыков общения, сотрудничества и взаимодействия со сверстниками;

- многие развивающие игры предполагают работу в группах, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Ещё Л. С. Выготский [1] подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры, которая обладает большими возможностями в обучении и воспитании детей, поскольку может использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность ребёнка, и как средство воспитания различных сторон его личности.

Поскольку ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая, то в форме активной игровой деятельности формируются отношение к действительности, особенности взаимоотношения с людьми и основные интересы ребёнка. Большое значение имеют развивающие игры, которые стимулируют к решению умственных задач, способствуют развитию памяти, внимания, мышления.

Многие исследователи [2, 3, 5] считают, что необходимо использовать потенциал игры, ориентируясь на возрастные потребности ребёнка. В таком случае игровая форма будет служить побуждением для дошкольников к изучению и познанию мира, стимулировать их познавательную активность.

Игровой замысел, который реализуется с помощью игрового действия, придает игре познавательный характер, и учёные поэтому говорят о её эффективности в развитии интеллектуальных процессов, которые помогают ребёнку сформировать познавательную мотивацию и развивать мышление, память, внимание, креативность.

В игре формируются те благоприятные условия, которые помогут формировать интеллектуальные способности ребенка, ведь именно в игре развивается способность ребенка создавать обобщенные типичные образы и мысленно преобразовывать их.

Психологи З. А. Зак, Е. П. Панова, Е. О. Смирнова [цит. по 1] исследовали функцию игры и выявили, что в ней формируется символическая функция сознания, которая состоит в использовании заместителей вместо реальных предметов. В игровой деятельности ребёнок начинает использовать предметные и ролевые замещения, а это свидетельствует о том, что дошкольник начинает познавать систему знаков, которая передаётся из поколения в поколение, и перестраивает психические процессы ребёнка, позволяя внешние, реальные объекты переносить во внутренние, образные.

Способность к наглядному пространственному моделированию является одной из важнейших интеллектуальных способностей, складывающихся в дошкольном детстве. Степень развития во многом определяет уровень интеллектуального развития ребёнка. Умение наглядно моделировать обусловлено тем, что вся деятельность дошкольника носит моделирующий характер и активным образом в ней преобладает игровая деятельность, вот почему для интеллектуального развития так важно игровое моделирование действительности. Формирование интеллектуальных способностей в игре неразрывно связано с развитием воображения.

Важным интеллектуальным развитием является рефлексия. Дошкольник, способный осознать свою роль в игре, роль других, понять и сопоставить различные точки зрения, находится на важном этапе становления собственного сознания, ведь это формирует зачатки аналитического мышления, где за собственными действиями ребёнок начинает видеть воображаемый план.

Развивающая игровая деятельность ребёнка, которая осуществляется вместе с педагогом и с другими детьми, имеет преимущество перед индивидуальной игрой, поскольку оставить ребенка наедине с игрой – это значит свести развивающий результат к нулю. Л. С. Выготский писал: «Истоки произвольности поведения ребенка, как и сознания, нельзя искать в его самостоятельной деятельности» [2, с 28]. Вследствие этого следует говорить о том, что ребёнок не может полностью управлять собой и своим поведением и не чувствует в этом необходимости, поэтому задача взрослого (родителя или педагога) сформировать произвольность и волю ребёнка осознать собственные действия. Например, педагог может наблюдать и опосредованно участвовать в деятельности детей, время от времени задавая им определенные вопросы: Во что ты

играешь? Почему ты сделал именно так? А что ты собираешься делать дальше? и другие вопросы. С помощью таких вопросов можно научить ребенка достигать поставленной цели, развивать речь и целеустремленность.

Взрослый должен совместить две роли в игровой деятельности ребёнка – организатора и участника. Как организатор, он должен ввести определенные правила взаимодействия с другими детьми либо со стимульным материалом и следить за их выполнением, а как участник мотивировать на игровые действия, передавать положительные эмоции. Если же взрослый выполняет только функцию контролёра, то ребёнок теряет интерес к игре и для него это становится просто формальное упражнение.

Некоторые исследователи [7] отмечают, что хорошая игра отмечена увлеченностью и активностью ребёнка, которую на первых этапах знакомства с игрой гарантирует взрослый. Таким образом, он должен стать не просто руководителем и контролером, а непосредственным участником, поэтому, говоря о развитии произвольности и осознанности поведения дошкольников в детском саду, можно говорить о том, что следует помочь детям осознать себя и своё поведение, ставить элементарные цели и достигать их с помощью определенных действий.

Все развивающие игры содержат в себе определенную идею, цель и планируемый результат, а также стимульный материал и порядок реализации игровой деятельности, но у них у всех одна задача, которая относится к интеллектуальному развитию ребенка через игру. Есть определенные принципы, которые являются общими для всех развивающих игр:

- руководство со стороны педагога;
- игра должна развернуть перед дошкольником операции умственного порядка;
- создание проблемной ситуации;
- специфическая модель познавательной задачи;
- взаимосвязь игровой и образовательной деятельности;
- определенные правила по реализации игровой деятельности;
- систематическое использование развивающих игр для более глубокого проникновения в содержание и возможности для развития для дошкольников;
- посильные задания для дошкольника;
- выполнение принципа постепенности: от простого к сложному;
- создание ситуации успеха;
- оценка результатов использования развивающих игр.

Всё вышесказанное и определяет развивающий аспект игры. На первоначальном этапе успех в игре зависит не от ребёнка, как это ни парадоксально звучит, а от организатора игры, если он не заинтересовал ребёнка, не принимает участия в игровой деятельности, не ориентируется в порядке выполнения игровой задачи, то ребёнок не достигнет успеха, поэтому нужно укрепить связи с реальными условиями жизни ребёнка, практикой его обучения и воспитания в семье и следовать указаниям по его развитию.

Для успешной игровой деятельности также важна учебная развивающая работа с ребёнком не только учителей, но и родителей. Систематическая игровая деятельность активизирует формирование мыслительных операций, развитие самосознания и общения. Таким образом, происходит ненавязчивая работа по всестороннему развитию ребёнка, поэтому важно найти механизмы работы с родителями, которые помогут сформировать культуру ребенка как определенную систему материальных и духовных ценностей, потому что именно в семье формируются первые представления ребенка об окружающем мире и основные ценностные парадигмы. Педагог должен стремиться к тому, чтобы родители стали не просто наблюдателями, а активными участниками жизни своего ребенка. Следует повышать педагогическую культуру родителей, поддерживать,

выстраивать эффективные, доброжелательные, этичные взаимоотношения между садом и семьей.

Формирование интеллектуальных способностей у старших дошкольников с помощью развивающих игр представляет собой важный и эффективный подход в современном дошкольном образовании [5]. Развивающие игры, учитывая возрастные особенности детей, создают благоприятные условия для активизации познавательных процессов, таких как мышление, память, внимание и воображение. Они не только стимулируют интеллектуальное развитие, но и способствуют формированию навыков самостоятельности, инициативности и сотрудничества.

Использование игровых методов в образовательном процессе позволяет сделать обучение увлекательным и мотивирующим, что особенно важно для детей дошкольного возраста. Развивающие игры помогают подготовить ребенка к школе, развивая у него логическое и творческое мышление, а также умение решать нестандартные задачи. Кроме того, они способствуют социальной адаптации, формируя навыки общения и взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, развивающие игры являются мощным инструментом для формирования интеллектуальных способностей старших дошкольников. Их систематическое использование в образовательной практике дошкольных учреждений и в семейном воспитании позволяет создать прочную основу для дальнейшего успешного обучения и личностного развития ребенка. Внедрение таких методов в работу с детьми способствует не только их интеллектуальному росту, но и гармоничному развитию в целом, что делает их важным элементом современного образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 2021. – № 10. – С. 123-130.
2. Березина Т.Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей: монография / Т.Н. Березина. – Санкт-Петербург: Речь, 2020. – 189 с.
3. Вдовина Н.А. Игра как средство формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Вдовина, А.О. Винокурова // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 120-125.
4. Поддьяков Н.Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков. – Москва: Ассоциация Профессиональное образование, 2019. – 375 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 450 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва: Академия, 2021. – 384 с.
7. Яфаева В.Г. Развитие интеллектуальных способностей старших дошкольников: программа-руководство / В.Г. Яфаева. – 2-е изд.-е. – Уфа: ИПО РБ. – 2018. – 64 с.

FORMATION OF INTELLECTUAL ABILITIES OF OLDER PRESCHOOLERS THROUGH EDUCATIONAL GAMES

Annotation. The article describes the role of educational games in the formation of intellectual abilities of older preschoolers. The author examines the theoretical foundations of intellectual development of children aged 5-7 years, and also analyzes the influence of play activities on cognitive processes: thinking, memory, attention and imagination.

Keywords: educational games, intellectual abilities, senior preschoolers

Kurbonova L. H.

Scientific supervisor: Markova Ekaterina Alekseevna
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation
e-mail: lkurbonova1301@mail.ru

УДК 373.211.24

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Курганская О. А.

*Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты применения дидактических игр как средства формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста. Описаны и проанализированы результаты опытно-экспериментального исследования, которые показали, что у детей младшего дошкольного возраста недостаточно сформированы сенсорные эталоны. На основании полученных результатов разработан комплекс дидактических игр с целью формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста, описание которого приводится в настоящей статье.

Ключевые слова: дидактическая игра, сенсорный эталон, младший дошкольник, форма предметов, цвет.

Введение. Формирование сенсорных эталонов является важным условием всестороннего развития детей младшего дошкольного возраста. Сенсорное развитие, направленное на формирование у младших дошкольников полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира. Успешность умственного, эстетического и нравственного воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей. Для формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста педагогами используются разнообразные средства, среди которых значимое место занимают дидактические игры. Педагогической теории и практике известно, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Дидактическая игра, в свою очередь, представляет собой сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью детей дошкольного возраста. Педагоги и психологи считают, что соединение в дидактической игре обучающей задачи, наличие готового содержания и определенных правил дает возможность использовать ее в целях воспитания, обучения и развития дошкольников, но не открыто, а через игровую задачу. В дидактических играх и упражнениях детям предоставляется возможность повторно воспринимать окружающие предметы и их свойства, упражняться в их узнавании и различии. Изучение теоретического и практического опыта использования дидактических игр в целях формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста показало, что педагоги дошкольных образовательных организаций не всегда используют все возможности указанных игр в данном процессе. Ввиду этого, актуальным вопросом является организация работы по формированию сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста в процессе дидактической игры.

Цель статьи – изучение практических аспектов применения дидактических игр как средства формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста.

Основная часть. Проблема формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста изучалась многими исследователями. Особый вклад в ее разработку внесли Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Э. Г. Пилюгина, Н. Н. Поддьяков, Е. И. Тихеева, Ю. М. Хохрякова, Д. Б. Эльконин и др. [1, с. 145]. На основе анализа психолого-педагогической литературы нами установлено, что сенсорные эталоны представляют собой выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений. К сенсорным эталонам относятся

формы и величины предметов, их цвета и положение в пространстве, высота звуков, длительность промежутков времени и т.д. Указанные эталоны используются людьми в качестве образцов и мерок, при помощи которых устанавливаются и обозначаются соответствующие свойства и отношения [5, с. 112].

Для изучения практических аспектов применения дидактических игр как средства формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста нами организовано опытно-экспериментальное исследование по указанной теме в Государственном казенном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 316 комбинированного вида городского округа Донецк» Донецкой Народной Республики (далее – ГКДОУ «Детский сад № 316 г. о. Донецк» ДНР). В данном исследовании принимали участие две группы детей – экспериментальная и контрольная.

С целью диагностики уровня сформированности сенсорных эталонов у младших дошкольников нами использованы следующие диагностические методики:

1. Методика диагностики Л. А. Венгера «Группировка игрушек». Цель – диагностика уровня сформированности представлений об основных геометрических формах [3].

2. Методика диагностики Е. А. Стребелевой «Собери цветок». Цель – диагностика уровня сформированности представлений об основных цветах спектра [4, с. 56].

3. Методика диагностики Е. А. Стребелевой «Разбери и сложи матрешку». Цель – диагностика уровня сформированности умения ориентироваться на величину предметов [4, с. 57].

4. Методика диагностики М. И. Земцовой «Что из чего сделано?». Цель – диагностика уровня сформированности практических умений тактильно определять материал, из которого изготовлен предмет [2].

5. Методика диагностики Т. А. Ткаченко «Что звучит?». Цель – диагностика уровня сформированности умения на слух различать музыкальные и немзыкальные звуки [6].

Результаты диагностики по указанным методикам приведены на рисунке 1 и рисунке 2.

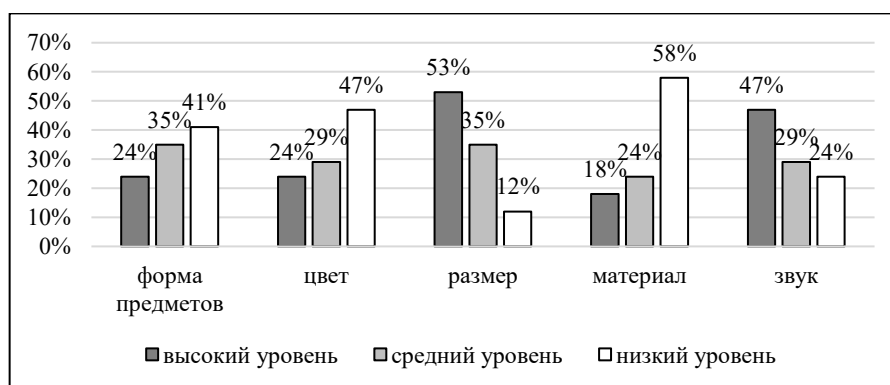


Рисунок 1 – Обобщенные результаты констатирующего этапа исследования экспериментальной группы

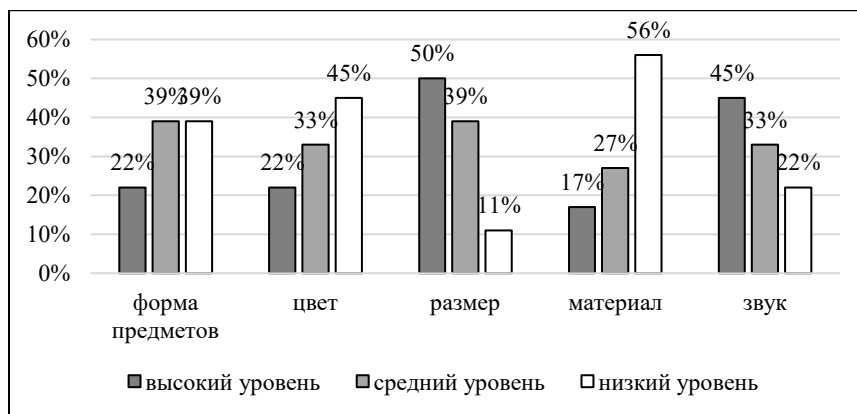


Рисунок 2 – Обобщенные результаты констатирующего этапа исследования контрольной группы

Результаты диагностики по методике «Группировка игрушек» Л. А. Венгера показали, что в экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали 4 ребенка – 24%: эти дети успешно справились с заданием, ориентируясь на образцы-эталон и проявляя заинтересованность в выполнении задания. Средний уровень (3 балла) показали 6 детей – 35%, они в основном справлялись с заданием, но допускали ошибки или нуждались в дополнительных объяснениях для правильного выполнения. Низкий уровень (2 балла) выявлен у 7 детей – 41%, эти дети испытывали трудности в выполнении задания, не всегда ориентировались на образцы-эталон даже после объяснений. Два ребенка не поняли задание или действовали неадекватно, несмотря на помощь педагога. Результаты диагностики показывают, что у большинства детей уровень сформированности восприятия формы предметов соответствует среднему или низкому уровню. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию данного навыка, особенно у детей с низкими результатами. В результате диагностики в контрольной группе были получены сходные результаты: высокий уровень выявлен у 4 детей, что соответствует 22%; средний и низкий уровни по 7 детей (39%).

Диагностическое задание Е. А. Стребелевой «Разбери и сложи матрешку» позволило выявить, что в экспериментальной группе высокий уровень имеют большинство детей (9 человек – 53%), они показали умение ориентироваться на величину предметов, успешно справились с заданием, используя практическое примеривание и метод проб, и были заинтересованы в результате. Средний уровень (3 балла) выявлен у 6 детей – 35%. Они выполняли задание методом перебора вариантов, но после объяснения взрослого переходили к самостоятельному выполнению. Низкий уровень выявлен у двоих – 12%, они не учитывали величину частей матрешки и действовали хаотично. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 9 детей (50%), средний – у 7 дошкольников, что составляет 39%, и низкий – у двоих (11%). Таким образом, диагностика показала, что большинство детей успешно справляются с заданием, но есть необходимость в индивидуальной работе с некоторыми.

Результаты диагностики по методике Е. А. Стребелевой «Собери цветок» в экспериментальной группе позволяют констатировать, что высокий уровень (4 балла) показали четверо детей – 24%, они успешно справились с заданием, самостоятельно собрали цветок и правильно назвали все цвета лепестков. Это свидетельствует об умении следовать образцу и знании цветов. Средний уровень (3 балла) показали пятеро детей – 29%, они понимали задание и пытались его выполнить, но испытывали трудности с самостоятельным называнием цветов, что говорит о наличии базовых навыков, заинтересованности в результате своей деятельности, но недостаточной уверенности.

Низкий уровень (1-2 балла) имеют восемь детей – 47%, они либо не понимали задание, либо не могли самостоятельно его выполнить, либо не проявляли интереса к результату. Это указывает на необходимость дополнительной работы по развитию внимания, умения следовать инструкциям и закреплению знаний о цветах. В контрольной группе были получены похожие результаты по этой диагностической методике: высокий уровень выявлен у 4 детей (22%), средний – у 6 человек (33%) и низкий уровень у половины респондентов – 8 дошкольников, что составляет 45%. Результаты диагностики показывают, что более половины детей испытывают трудности при выполнении задания. Это указывает на необходимость систематической работы по развитию зрительно-моторной координации, умения следовать образцу и закреплению знаний о цветах. Для детей с высоким и средним уровнем важно поддерживать и развивать их навыки, усложняя задания и включая творческие элементы.

Диагностическое задание по методике М. И. Земцовой «Что из чего сделано?» позволило в экспериментальной группе выявить высокий уровень (4 балла) у троих детей – 18%, что говорит о хорошо развитых навыках тактильного восприятия и умении анализировать материал предметов. Средний уровень (3 балла) – у четверых детей – 24%, что указывает на наличие базовых навыков, но с необходимостью дальнейшего развития. Низкий уровень (1–2 балла) у десяти детей – 58%, это свидетельствует о недостаточной сформированности навыков тактильного обследования и определения материала предметов. В контрольной группе высокий уровень выявлен у троих детей (17%), средний показали 5 дошкольников (27%) и низкий уровень продемонстрировали большинство – 10 человек (56%). Результаты диагностики показывают, что у большинства детей навыки тактильного обследования и определения материала предметов развиты недостаточно. При этом часть детей демонстрирует высокий уровень развития, что свидетельствует о хорошем потенциале групп в целом.

Дидактическая игровая ситуация Т. А. Ткаченко «Что звучит?» в экспериментальной группе позволила выявить высокий уровень (14-18 баллов) у 8 детей – 47%. Они успешно справились с заданием, правильно узнали большинство звуков и безошибочно указали на соответствующие картинки. Средний уровень (9,5-13,5 баллов) – у 5 детей (29%). Дети справились с заданием частично, допускали ошибки или нуждались в подсказках. Низкий уровень (0-9 баллов) продемонстрировали 4 ребенка – 24%. Эти дети испытывали трудности в узнавании звуков, часто ошибались или не смогли выполнить задание. Результаты контрольной группы получились схожими – высокий уровень выявлен у 8 детей (45%), средний – у 6 дошкольников (33%) и низкий у 4 ребят, что соответствует 22%. Проведенная диагностика позволила выявить актуальный уровень развития детей и наметить дальнейшие пути работы по развитию слухового восприятия.

Таким образом, как видно из обобщенных результатов, у детей экспериментальной и контрольной групп сформированными на преобладающем высоком уровне являются эталоны размера и звука. На достаточном (среднем) уровне выявлены показатели по другим изучаемым критериям. Это свидетельствует о том, что работа по сенсорному развитию дошкольников ведется, однако не является достаточно эффективной, что позволяет нам предложить свой комплекс дидактических игр с целью формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе.

Разработанный нами комплекс дидактических игр с целью формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста состоит из следующих игр:

1. Эталон «Форма предметов»: дидактические игры «Наряди матрешку» (цель – узнавать и называть цвета и формы), «Подбери домик для фигурки» (цель – узнавать и называть основные формы; соотносить фигурки с соответствующими домиками по

заданным критериям (форме)), «Сложи предмет из фигур по образцу» (цель – узнавать и называть основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т.д.); соотносить фигуры с образцом, повторять его, подбирая нужные элементы), «Ищем фигуры» (цель – учить различным геометрическим формам: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник и т.д.; совершенствовать умение называть предметы, соответствующие данным формам и цветам), «Чудесный мешочек» (цель – учить узнавать предмет с помощью одного из анализаторов, закрепить названия овощей).

2. Эталон «Цвет»: дидактические игры «Пирамидка плоскостная» (цель – учить узнавать и называть цвета частей пирамидки), «Наряди матрешку» (цель – сравнивать предметы по цвету и форме, понимать, как правильно сочетать элементы (цвета и формы)), «Спрячь мышку» (цель – закреплять у детей цветовой спектр, продолжать использовать в речи детей названия цветов, учить детей умение группировать предметы по цвету), «Подбери домик для фигурки» (цель – Узнавать и называть основные цвета, соотносить фигурки с соответствующими домиками по заданным критериям (цвет)), «Найди свой цвет» (цель – учить детей быстро действовать по сигналу, ориентироваться в пространстве, развивать ловкость), «Подбери чашки к блюдам» (цель – учить детей различать цвета и использовать названия цветов в речи, развивать мелкую моторику, внимание).

3. Эталон «Размер»: дидактические игры «Пирамидка плоскостная» (цель – различать по форме и размеру элементы пирамидки), «Сравнение предметов по длине» (цель – различать и называть длину предметов: длинные, короткие, одинаковые, упорядочивать предметы по длине), «Найди такое же колечко» (цель – учить детей сравнивать предметы по величине путем накладывания одного на другой, находить два предмета одинаковой величины), «Упражнение с брусками изменяющихся размеров» (цель – закреплять умение устанавливать соотношение между предметами по величине, выделять высоту и длину, познакомить с шириной и толщиной), «Кто большой, кто маленький» (цель – учить подбирать картинки по заданному размеру).

4. Эталон «Материал»: дидактические игры «Чудесный мешочек» (цель – учить узнавать предмет на ощупь; высказывать предположение по материалу из которого он сделан), «Кого покатаем на машине?» (цель – побуждать детей объединять предметы по материалу (дерево, ткань, бумага)), «Путаница» (цель – закреплять умение группировать материалы на рукотворные и природные), «Угадай что из чего сделано» (цель – упражнять детей группировать предметы по материалу, из которого они сделаны), «Угадай, что загадано» (цель – побуждать детей определять материал по его свойствам, учить задавать вопросы).

5. Эталон «Звук»: дидактические игры «Угадай кто позвал» (цель – учить различению тембров голосов), «Улиточка» (цель – учить узнать товарища по голосу), «Повтори также» (цель – учить определять далеко или близко находится звучащий объект, а затем воспроизвести звуко-комплексы различным по силе голосом (громко, тихо)), «Угадай-ка» (цель – закреплять навыки восприятия тембровой окраски голоса (произношение фраз радостным, грустным, злым, испуганным или удивленным голосом)), «Найди нужный колокольчик» (цель – развитие звуко-высотного слуха).

Разработанный нами комплекс включает дидактические игры, направленные на формирование таких сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста, как форма предметов, цвет, размер, материал, звук. Организация перечисленных дидактических игр позволит комплексно воздействовать на процесс формирования сенсорных способностей у младших дошкольников.

Заключение. Дидактические игры являются эффективным средством формирования сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста. Опытнo-экспериментальное исследование, организованное в ГКДОУ «Детский сад №

316 г. о. Донецк» ДНР, показало, что у младших дошкольников недостаточно сформированы сенсорные способности. Учитывая этот факт, нами разработан комплекс дидактических игр, направленных на формирование сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста. Разработанный комплекс состоит из дидактических игр, направленных на формирование таких сенсорных эталонов, как форма предметов, цвет, размер, материал, звук. Планируется, что комплексная реализация приведенных игр положительно отразится на формировании сенсорных эталонов у младших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гибадуллина, И. Ш. Инновационные подходы к формированию сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста / И. Ш. Гибадуллина // Молодой ученый. – 2024. – № 3 (502). – С. 145-147.
2. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М. И. Земцова // Файловый клуб FilesClub.net. – 2020. – URL: <https://filesclub.net/5749613/> (дата обращения: 02.03.2025).
3. Кобель, Г. Н. Диагностика актуального уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста / Г. Н. Кобель // Молодой ученый. – 2016. – № 6 (110). – С. 779-783. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/27225/> (дата обращения: 02.03.2025).
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 9-е изд. – Москва : Просвещение, 2020. – 182 с.
5. Талипова, О. А. Формирование сенсорных эталонов у дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО / О. А. Талипова, Р. Ф. Гатауллина // Педагогический вестник. – 2020. – № 14. – С. 112-114.
6. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 32 с.

PRACTICAL ASPECTS OF THE USE OF DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF FORMING SENSORY STANDARDS IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the practical aspects of the use of didactic games as a means of forming sensory standards in preschool children. The results of an experimental study are described and analyzed, which showed that sensory standards are insufficiently formed in children of younger preschool age. Based on the results obtained, a set of didactic games has been developed for the purpose of forming sensory standards in preschool children, which is described in this article.

Keywords: didactic game, sensory reference, younger preschooler, shape of objects, color.

Kurganskaya O. A.

Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer Donetsk State University

E-mail: shikera79@mail.ru

УДК 37.08

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лаврова Д.В

*Научный руководитель: Святенко А.А , канд. экон. наук., доцент,
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе рассматривается готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности, в частности, всесторонне изучаются ее компоненты. При помощи методов анализа научной литературы, синтеза и классификации, выделяются четыре компонента готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновации, готовность, педагогический коллектив, компоненты, формирование.

Готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий в себя множество аспектов, которые необходимо учитывать для успешной реализации новых образовательных подходов. В эпоху быстрых перемен и технологического прогресса, педагоги оказываются перед необходимостью не только адаптироваться к новым условиям, но и активно их формировать через внедрение инноваций в учебный процесс.

Инновационная готовность требует четкой и понятной стратегии, разработанной совместно всеми членами педагогического коллектива. От определения целей и задач до разработки конкретных шагов по их достижению – каждая стадия этого процесса требует внимательного и осознанного подхода. Важно вовлечь всех участников образовательного процесса, включая родителей и самих учащихся, создавая условия для их активного участия и инициативы.

Обновление отечественной образовательной системы влечет за собой трансформацию целей, содержания и применяемых технологий. В такой ситуации основной задачей современного образования становится разработка новых технологий. Также изменяется и работа педагога, которая базируется на его активной творческой позиции. Современная образовательная парадигма нацеливает школу на инновационное развитие, и главным инструментом управления инновационными процессами в образовательной системе являются педагогические коллективы, которые, в свою очередь, должны быть способны к инновационной деятельности.

Инновационная деятельность предполагает создание, освоение или разработку, применение или распространение новшеств, все эти действия совокупно способствуют переходу на более качественный уровень развития. Педагогический коллектив формирует систему взаимодействия индивидов, наделенных определенными качествами, и одновременно способствует развитию инновационного потенциала как всего коллектива, так и каждого его члена отдельно. Поэтому сложно представить, чтобы инновационная деятельность происходила вне коллектива.

Итак, вопрос развития инновационного потенциала педагогического коллектива не рассматривается отдельно от самого коллектива. Л.С. Подымова и В.А. Сластенин описывают инновационный потенциал педагогического коллектива как возможность создания, восприятия и реализации новшеств, а также своевременное устранение устаревшего [8].

И.И. Брусянина видит инновационный потенциал педагогического коллектива как социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной педагогической реальности [3].

С.А. Азаренко определяет инновационный потенциал коллектива как интегральную характеристику профессионально-личностных качеств, включающую творческую мотивацию, активность, способность к самореализации в условиях инноваций, профессиональную и методологическую компетентность, позволяющую эффективно воплощать новые идеи и подходы в различных аспектах педагогической инновационной деятельности [1].

В.П. Баранчеев рассматривает инновационный потенциал учителя как целостную профессионально-личностную характеристику, отражающую совокупность применяемых в педагогической практике инновационных знаний, умений, опыта и резервных мотивационно-ценностных аспектов интеллектуальных способностей, а также возможности организации для внедрения инноваций в педагогической деятельности [2].

В словаре педагогической терминологии под инновационным потенциалом педагога понимается совокупность социокультурных и креативных черт его личности, выражающая стремление улучшать педагогическую практику, а также наличие внутренних ресурсов и методов, поддерживающих эту готовность. Это устремленность к развитию личных интересов и понятий, нахождению собственных нестандартных решений проблем, восприятие и творческая адаптация уже существующих нестандартных методик в обучении.

Представляется, что инновационный потенциал педагогического коллектива выражается как совокупность творческой мотивированности, инициативности и самореализации в условиях различных новшеств, наряду с профессиональной и методической компетентностью. То есть предполагается, что коллектив обладает способностью самостоятельно находить оригинальные решения возникших проблем, адаптировать и творчески внедрять новые нестандартные подходы в образовании, а также вовремя отходить от устаревшего и педагогически неоднозначного.

Согласно Л.С. Подымовой и В.А. Сластенину, основными характеристиками педагога, обладающего инновационным потенциалом, считаются:

- образование, зрелость эмоциональная и интеллектуальная;
- профессиональная компетентность;
- способность к анализу и генерации новых идей и представлений;
- умение применять на практике проектирование и моделирование инноваций;
- открытость ко всему новому, широта мышления;
- самомотивированность и стремление к самоактуализации [8].

Инновационный потенциал педагогического коллектива можно охарактеризовать как коллектив профессионалов, который стремится и способен внедрять инновационные идеи и технологии в системе образования, располагает всеми необходимыми материально-техническими, методическими и психолого-педагогическими средствами их реализации, содействуя повышению инновационного потенциала каждого педагога в системе.

Далее следует отметить, что на сегодняшний день содержание и организация инновационной готовности педагогического коллектива рассматриваются через призму личностного и функционального подходов.

Обобщая мнения авторов, изучающих личностный подход (Л.А. Кандыбович, Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков), можно сказать, что готовность определяется проявлением индивидуальных качеств личности и их цельностью, которые обусловлены успешной деятельностью и высокой производительностью. М.И. Дьяченко в своей работе описывал готовность как психологическую настройку на выполнение задач [5].

При рассмотрении готовности с этой точки зрения можно выделить несколько ключевых компонентов, формирующих сложное психическое образование. Одним из них является когнитивный процесс, отражающий основные рамки деятельности. Другой компонент включает в себя эмоциональные характеристики, которые неоднозначно влияют на личность, повышая ее физическую и психологическую активность. Третий компонент – волевой, который содействует преодолению трудностей в процессе достижения цели.

С точки зрения функционального подхода (Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, А.Ц. Пуни, Ф. Генов, Д.Н. Узнадзе, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов), готовность представляется как конкретное психическое состояние человека. Это состояние может иметь временные характеристики: долгосрочные и краткосрочные периоды, в которых активизируются психические функции. Это явление объясняется как способность к психической и физической мобилизации.

Л.С. Нерсисян предлагает следующую структуру готовности к профессиональной деятельности, состоящую из следующих компонентов:

- первый компонент – психическая направленность;
- второй компонент – интегральный психофизиологический элемент;
- третий компонент – структура действий [7].

Несмотря на важность функционального и личностного подходов, между ними существует определенная противоречивость в трактовке готовности как явления. Это объясняется тем, что в настоящее время готовность понимается не только как личное качество или психическое состояние, но и как интегративное качество личности.

Т.А. Прищепа выделяет мотивационно-целевой, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный и информационно-познавательный компоненты [10].

Н.С. Пономарева различает организационно-управленческий, структурный, деятельностный, содержательный и субъектный компоненты готовности педагога к проведению инновационной активности [9].

И.Д. Дерновский рассматривает структуру готовности педагога как совокупность мотивационного, рефлексивного, когнитивного и креативного компонентов, которые взаимосвязаны и взаимозависимы [4].

Основываясь на исследованиях Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина, которые анализируют инновационную активность педагога как набор мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов, представляется разумным более подробно рассмотреть каждый из этих аспектов готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности [8].

Мотивационный компонент должен быть выделен первоочередно, поскольку он считается основополагающим элементом, так как именно мотивация стимулирует активное участие личности в деятельности. Этот компонент нацелен на самореализацию педагога в его профессиональной инновационной работе и влияет на восприятие новшеств, помогая педагогу понять, что разработка и внедрение инноваций становится способом решения педагогических задач. Мотивационный компонент может служить критерием, определяющим уровень готовности педагога к внедрению инноваций.

Чтобы продолжить дальнейшее исследование, необходимо выяснить, что подразумевается под термином «критерий» в справочной литературе. В Педагогическом словаре В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой критерий определяется как обобщенное измерение развития системы, успешности деятельности, основа для классификации и оценки, обладающая специфическими показателями и являющаяся важным признаком изучаемого объекта, служащим для его оценки. Показатель и критерий находятся в отношении части и целого. Нужно учитывать, что одному критерию могут соответствовать несколько показателей, которые качественно его описывают [6].

Важным шагом в оценке готовности педагогов к инновационной деятельности становится тщательная разработка критериев. Каждый критерий включает показатели, наполненные ясным содержанием. Подробно проработанная система критериев и оценок становится важным инструментом, позволяющим эффективно оценивать готовность педагогов к инновационным изменениям.

К показателям мотивационного критерия относятся:

- потребность в разработке и внедрении инноваций;
- степень интереса к инновационным педагогическим методам;
- высокая восприимчивость к новшествам;
- стремление участвовать в разработке и внедрении педагогических инноваций;
- ясное осознание целей своей инновационной деятельности.

Следующим элементом готовности к инновационной деятельности является когнитивный (знаниевый) компонент. Он содержит в себе не только набор психолого-педагогических и специальных знаний, но и деятельность, проявляющуюся в инновационном мышлении педагога. Когнитивный компонент также включает подготовку педагогов к методологической деятельности, что подразумевает применение различных методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами.

Л.С. Нерсисян рассматривает когнитивный компонент как методологическую деятельность, которая направлена на создание новых нормативов, способствующих преодолению неполноты деятельности как изнутри, так и снаружи [7]. При определении когнитивного компонента как критерия готовности педагогического коллектива к внедрению инноваций, он характеризуется такими аспектами, как:

- знание целей;
- способность правильно формулировать задачи;
- выбор методов и средств для инновационной деятельности.

Этот набор показателей отражает знания педагога о современных технологиях и его умение логически структурировать этапы внедрения инноваций на практике.

Далее требуется рассмотреть деятельностный компонент готовности педагогического коллектива к внедрению инноваций. Название «деятельностный» само по себе намекает на его отношение к реализации действий, а также созданию и формированию функциональной системы деятельности. Этот компонент также описывает формируемые навыки. Как и мотивационный компонент, деятельностный компонент может являться критерием, характеризующимся такими признаками, как:

- организованность;
- наличие навыков проектирования и конструирования;
- умение использовать инновационные педагогические технологии на практике.

Личностный компонент отражает морально-психологическую готовность педагога к инновационной деятельности. Он выявляет интерес к профессиональной деятельности, удовлетворение ее результатами, а также уровень сформированности ценностных ориентиров и мотивации к участию в инновациях и саморазвитии. Если рассматривать личностный компонент как критерий готовности, его можно описать с помощью таких признаков, как:

- открытость к новшествам;
- активность;
- способность к саморазвитию;
- умение анализировать собственную деятельность [1].

Таким образом, процесс формирования готовности педагогов к инновационной деятельности является постепенным изменением их состояния от начального до максимально возможного уровня в определенных условиях. Готовность к

инновационной деятельности рассматривается как целостное качество личности педагога, определяемое уровнем развития мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов, что выражается в стремлении к выполнению инноваций, самосовершенствованию и готовности осуществлять нововведения в профессиональной сфере.

В заключение стоит добавить, что, в конце концов, готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности – это не достижение какой-либо финишной черты, а постоянное развитие и движение вперед, стремление к совершенствованию образовательного процесса. Успешное внедрение инноваций возможно только в условиях открытого и гибкого мышления, постоянного поиска новых решений и готовности к изменению традиционного подхода ради достижения более высокого качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаренко, С. А. Проблемы современного образовательного пространства // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 24-29.
2. Баранчеев, В. П., Масленникова Н.П., Мишин В.М. Управление инновациями. М.: Юрайт, 2018. 720 с.
3. Брусянина И. И. Инновационная деятельность учителей в образования // Молодой ученый. 2023. № 14 (461). С. 296-298.
4. Дерновский, И. Д. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 352 с.
5. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
6. Загвязинский, В. И., Закирова А. Ф. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 343 с.
7. Нерсисян, Л.С. Психологическая структура готовности к экстремальным действиям: вопросы психологии // Социальная психология. 1969. № 5. С.24-31.
8. Подымова, Л. С., Сластенин Л. С. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. 227 с.
9. Пономарева, Н. С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Брянск, 2011. 24 с.
10. Прищепа, Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Томск, 2010. 23 с.

COMPONENTS OF THE READINESS OF THE TEACHING STAFF FOR INNOVATION

Annotation. In this paper, the readiness of the teaching staff for innovative activities is considered, in particular, its components are comprehensively studied. Using the methods of analysis of scientific literature, synthesis and classification, four components of the readiness of the teaching staff for innovation are distinguished.

Keywords: innovation, readiness, teaching staff, components, formation.

Lavrova D.V.

Scientific adviser: Svyatenko A.A. , Candidate of Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of DonGU

E-mail: lawrowa.dar885@mail.ru

УДК 376.37

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

Лаврова Д.В.

*Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается проблематика ограниченности словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Также в работе анализируются некоторые технологии развития словарного запаса у дошкольников с ОНР, методические подходы к работе с детьми с ОНР. С помощью методов анализа психолого-педагогической литературы и синтеза исследуются лексико-семантические аспекты речи дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, технологии, лексика, дошкольники.

Человеческая речь играет ключевую роль в установлении взаимодействия с окружающим миром, получении обратной связи и выражении своих мыслей и мнений. Поэтому в дошкольный период особое внимание уделяется формированию речевых умений и обогащению словарного запаса у детей, ведь его широта является основой успешного общения человека в будущем.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) ограниченный словарный запас связан не только с нарушениями речевой функции, но и с особенностями их познавательных процессов. При ОНР отмечается недостаточная речевая активность и нарушение других психических процессов. Эти дети не могут учитывать особенности лексической системы, у них не сформирована морфологическая структура слова. В их случае слово воспринимается не как связующий элемент, а как грамматическая категория, чьи значения становятся частью семантического поля.

Р.И. Лалаева указывает, что лексико-семантические аспекты речи дошкольников с ОНР характеризуются следующим образом:

- ограниченность словарного состава;
- сложности в понимании значений слов;
- затруднения в словообразовании, что сказывается на размере словарного запаса;
- наличие парафазий (вербальные замены по сходству, семантические замены, перифразы);
- чрезмерно широкое значение отдельных слов;
- трудности с овладением синонимами и антонимами;
- затруднения в усвоении лексико-семантических связей между словами [6].

Е.А. Изутова и Е.Ю. Медведева пишут, что у детей с ОНР наблюдается ограниченность и специфическое своеобразие лексического запаса, процессы обобщения и абстракции развиты не в полной мере. При формировании речевых высказываний наблюдаются трудности с тематическим отбором и семантическим подбором слов. Четко проявляется нарушение лексического влияния на все характеристики слова, слово выступает как система, не подходящая для корректного группирования. Пассивная лексика значительно преобладает над активной, перевод слов из пассивной лексики в активную происходит очень медленно. Отличительной чертой общего недоразвития речи является то, что дети не используют имеющийся у них запас слов и не могут эффективно применять уже известные слова. Языковые способности развиты на достаточно низком уровне, что проявляется в недостаточной дифференциации лексики: дети не владеют синонимами, антонимами и обобщающими понятиями [4].

Ограниченность словаря проявляется в особенностях освоения многих лексических единиц: ребенок хорошо понимает и использует глаголы, но не формирует их предикативные или номинативные функции. Использование прилагательных также ограничено. Детям сложно усвоить абстрактные слова и понять их образный смысл. Они могут использовать неподходящие слова, применять несложные неологизмы, значения которых неясны, или придумывать псевдологизмы. Слово усваивается изолированно, и его трудно воспроизвести со сложными лексико-грамматическими связями в контексте.

Н.Н. Трауготт отметила, что дети с общим недоразвитием речи не сразу начинают использовать изученные на занятиях слова в речевых ситуациях, и если ситуация меняется, они забывают знакомые слова [7].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина указывают на слабую дифференцированность словарных значений у детей с ОНР. Часто дети не полностью усваивают нормы использования слов, и при назывании предметов, действий или качеств у них всплывают слова из одной семантической группы, которые они воспринимают как равнозначные. Речь таких детей часто содержит множество вербальных замен. Ребенок может заменять слова на основе их звукового сходства или семантической близости [8].

Н.С. Жукова и О.А. Слинькоотмечают, что семантические замены тесно связаны с уровнем развития речи у ребенка. Чем меньше развит его речевой аппарат, тем больше в его речи замен одного слова на другое и использование менее точных слов. Если у ребенка богатый словарный запас, он легче выполняет правильный выбор слов. Психологический механизм замены одного слова другим заключается в затруднении выбора слов из доступных [3].

Следовательно, развитие словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи – это важная и актуальная задача в педагогике и логопедии. Дети с ОНР сталкиваются с проблемами при формировании и использовании словарного запаса, что значительно сказывается на их общем речевом развитии, социальной адаптации и образовательных успехах.

Л.Н. Ефименкова указывает, что основные причины общего недоразвития речи могут включать как врожденные, так и приобретенные факторы, такие как генетические особенности, сложные роды, нарушения в развитии центральной нервной системы, хронические заболевания и неблагоприятные социальные условия. В результате воздействия этих факторов нарушается нормальный ход овладения языком, что ведет к сокращению активного и пассивного словарного запаса ребенка [2].

Проблема заключается не только в ограниченном объеме словаря, но и в затруднениях при его использовании. Дети с ОНР могут испытывать трудности в подборе нужных слов, что ведет к фразовой скованности, аграмматизмам и значительным паузам в речи. Восприятие и понимание речи также страдает, так как ребенок не всегда может соотнести услышанное слово с его значением.

О.В. Кощеева выделяет как индивидуальные, так и групповые формы работы с детьми с ОНР по развитию словарного запаса. Автор указывает, что подходы к работе должны быть комплексными, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка [5].

Среди методов по развитию словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи С.Н. Шаховская выделяет игру, как естественную деятельность для детей данной возрастной группы, в процессе которой они могут усваивать новые слова и понятия. Здесь важно использование предметных и сюжетно-ролевых игр, в которых дети вовлекаются в активную речь [10].

Значительное место в коррекционно-развивающей работе занимает литературный и художественный материал. Чтение и пересказ сказок, рассматривание картин, совместное обсуждение иллюстраций – все это способствует увеличению словарного

запаса. Также важны занятия, направленные на обогащение сенсорного опыта детей, что помогает им лучше запоминать и понимать новые слова.

Как утверждают Л.Ю. Шаройко и Т.М. Аксиненко, особое внимание следует уделять формированию лексико-грамматических обобщений и расширению пассивного словаря, который со временем трансформируется в активный. Важно стимулировать детей к самостоятельному использованию недавно усвоенных слов в речи, что способствует автоматизации навыков и закреплению новых знаний на практическом уровне[9].

Представляется, что наиболее разумными методами организации методической работы с детьми, страдающими ОНР, в области обогащения их словарного запаса являются подходы, предлагаемые такими учеными, как Л.С. Выготский, С.Н. Карпова, И.Н. Колобова, Л.В. Сахарный, Н.В. Серебрякова, Н.В. Уфимцева, Г.Д. Черемухина, А.М. Шахнарович и другими. В основном, данные исследователи (как и С.Н. Шаховская) сходятся на мысли в том, что работу по развитию словарного запаса у дошкольников с ОНР целесообразно проводить в форме игры.

Можно выделить технологию с элементами игры, целью которой является использование словесных заданий, итоговая цель которых – оперативно подобрать точное слово в ответ на запрос ведущего. При этом важно, чтобы задание было кратким, что снижает утомляемость детей.

В ходе подготовительного этапа создается основа для пополнения словарного запаса прилагательных. Рекомендуются применять упражнения, которые развивают мыслительные процессы и расширяют богатство языка в области глаголов и существительных.

Далее следует этап увеличения объема атрибутивного словаря. Задачей на данном этапе является развитие активного использования прилагательных. Следует использовать слова, описывающие цвет, вкус, форму и качества предметов. Полезными будут игры, такие как «Съедобное-несъедобное», «Учимся отгадывать и составлять загадки», «Угадай предмет по его характеристикам».

Для того чтобы интегрировать определенные прилагательные в конкретное семантическое поле и выявить их парадигматические связи в системе, можно воспользоваться следующими играми:

- «Чем отличаются?» (миска плоская, а стакан высокий; томат крупный, а тыква еще больше и т.д.);

- «Сопоставь предметы по вкусовым, цветовым и размерным характеристикам»:

- по вкусу – мед и горчица;

- по цвету – снег и сажа;

- по размеру – дерево и кустарник;

- по ширине – дорога и тропинка;

- по возрасту – бабушка и ребенок;

- по весу – перо и вес;

- по размеру – дом и шалаш.

Следующим этапом является игровая форма определения связи между прилагательным и существительным – игра «Что это?» Цель – пополнить словарный запас антонимами.

Для этого педагог может использовать короткие повести с моральным подтекстом, которые должны вызывать интерес и понимание у детей. Вначале дети должны понять смысл истории и уметь рассказать о характере героя: добр он или злой, аккуратный или неряшливый. Расширение как активного, так и пассивного словаря детей включено в программу дошкольного образования, поэтому такая работа может проводиться педагогом на занятиях по речевому развитию, а также в ходе прогулок и экскурсий.

Также хотелось бы привести в пример технологию обогащения лексического запаса при помощи работы с ключевыми словами, как эффективное средство обогащения словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Для достижения этой цели требуется решить следующие задачи:

- проанализировать рабочую программу воспитателя группы комбинированного направления для реализации основной образовательной программы дошкольного образования и лексические темы недели, используемые в этой группе;
- определить ключевые слова для осуществления технологии обогащения словаря и разработать технологические карты для работы с этими словами;
- организовать образовательные мероприятия по развитию лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (непрерывное образовательное взаимодействие и совместная деятельность в течение режимных моментов).

Вообще, существует множество способов и методов для развития словарного запаса у детей дошкольного возраста. К ним относятся изучение и исследование предметов, картин, наблюдения, чтение литературы, дидактические игры, упражнения, а также наполнение развивающей среды. Однако среди этого разнообразия выделяется технология обогащения лексического запаса при помощи работы с ключевыми словами. Эта технология включает работу по формированию у детей понимания значения слова, осознание слов, связанных по ассоциации, определение категориальных связей и подбор существительных и прилагательных.

В данной технологии выделяются такие этапы работы:

- организационно-целевой, который предполагает анализ программы педагога и лексических тем для выделения ключевых слов;
- содержательный, который включает разработку планов работы с ключевыми словами;
- технологический, который предполагает организацию образовательной деятельности согласно планам и тематическому планированию.

Как итог, на заключительном этапе работа с ключевыми словами осуществляется в течении режимных моментов в ДОУ и в процессе совместной деятельности педагога с детьми. Углубление словарного запаса на этапе ознакомления и применения происходит в совместной деятельности педагога и детей. Этапы ориентации и осмысления, а также организации, чаще всего реализовываются в рамках непрерывной образовательной деятельности[1].

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с ОНР сталкиваются с существенными трудностями при воспроизведении своего словарного запаса. Это объясняется тем, что активный словарь этих детей довольно ограничен, что затрудняет их способность выразить свои мысли о мире вокруг них. Задача педагога заключается в том, чтобы обогатить активный словарь за счет включения слов из пассивного запаса и усиления эмоционального восприятия ребенка через словесное выражение посредством проведения специальных занятий и упражнений.

Для повышения уровня развития речи у дошкольников с ОНР необходимо систематически работать над расширением их словарного запаса, поскольку в процессе обучения в школе их лексический уровень должен соответствовать требованиям учебной программы. Дети должны быть способны взаимодействовать с учителем и сверстниками, чтобы избегать трудностей в передаче обратной связи и выражении своих мыслей. Поэтому педагогам в дошкольных учреждениях важно уделять таким детям достаточно внимания, подключая, при необходимости, родителей, логопедов и других специалистов для развития их словарного запаса. Такие действия будут способствовать грамотной и продуктивной организации работы над речью ребенка с ОНР. Только таким образом можно гарантировать высокую эффективность данной работы, что позволит ребенку

успешно обучаться на всех этапах школьного образования. Богатая и корректно выстроенная речь даст ему возможность четко передавать изученный материал, участвовать в обсуждениях с одноклассниками и отвечать на вопросы учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

11. Гончарова В.А. Общие направления работы по коррекциинарушений лексики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и общим недоразвитием речи // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2006. № 1. С. 78-88.
12. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 176 с.
13. Жукова Н.С., Слинько О.А., Мاستюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Литур, 2016. 320 с.
14. Изутова Е.А., Медведева Е.Ю. Своеобразие развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 314-318.
15. Кошечева О.В. Использование обратного словаря для развития навыковчтения у детей с общим недоразвитием речи // Наука и школа. 2020. №5. С. 193-195.
16. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах: Учебное пособиедля студентов дефектологических факультетов педагогических вузов по курсу «Логопедия». М.: 2009. 216 с.
17. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. СПб.: Гармония, 1994. 211 с.
18. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детейдошкольного возраста: практ. пособие. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с
19. Шаройко Л.Ю., Аксиненко Т.М. Работа педагога-психолога по развитиюсловаря детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи III уровня //Проблемы педагогики. 2018. №4 (36). С. 469.
20. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общемнедоразвитии речи // Психолингвистика и современнаялогопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Академия, 2001. 336 с.

VOCABULARY DEVELOPMENT TECHNOLOGIES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article examines the problems of limited vocabulary in preschool children with general speech underdevelopment. The paper also analyzes some vocabulary development technologies for preschoolers with OCD, methodological approaches to working with children with OCD. Using methods of analysis of psychological and pedagogical literature and synthesis, the lexical and semantic aspects of speech of preschoolers with OCD are studied.

Keywords: general underdevelopment of speech, vocabulary, technology, lexicon, preschoolers.

Lavrova D.V.

Scientific adviser: Kuzmina V.A., Acting Head of the Department of Special (Defectological) Education of DonGU

E-mail: lawrowa.dar885@mail.ru

УДК 373.3

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Лесная А.Р.

*Научный руководитель: Майборода Н.В., канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: статья демонстрирует потенциал информационных технологий для трансформации начального образования. Описываются возможности повышения мотивации учащихся, персонализации обучения и развития ключевых навыков XXI века с помощью интерактивных инструментов и образовательных платформ. Также учитываются необходимые меры предосторожности для обеспечения безопасного и эффективного использования ИТ в школе.

Ключевые слова: информационные технологии, начальное образование, интеграция ИТ, педагогические технологии, цифровая грамотность.

XXI век характеризуется стремительным развитием информационных технологий, которые проникают во все сферы жизни, включая образование. Начальная школа, как фундаментальный этап формирования личности и приобретения базовых знаний, не может оставаться в стороне от этих процессов. Интеграция информационных технологий в учебный процесс начальной школы становится не просто желательной, а критически важной задачей, определяющей конкурентоспособность будущих поколений. Однако этот путь сопряжен с рядом сложностей, требующих системного анализа и решения.

Данная статья посвящена рассмотрению как потенциальных преимуществ, так и проблем, возникающих при внедрении ИТ в начальном образовании, а также обсуждению перспектив развития данной области.

Потенциальные выгоды от использования информационных технологий (ИТ) в начальной школе многогранны и охватывают различные аспекты образовательного процесса. Их можно разделить на несколько ключевых категорий:

1. Повышение эффективности обучения:

Индивидуализация обучения: ИТ позволяют адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого ученика. Онлайн-платформы предлагают персонализированные задания, тренажеры и обратную связь, позволяя детям учиться в своем темпе и фокусироваться на областях, требующих дополнительной работы. Это особенно важно для детей с различными темпами развития и стилями обучения [3].

Интерактивность и вовлеченность: мультимедийные материалы, интерактивные игры и симуляции делают обучение более увлекательным и запоминающимся. Дети активнее участвуют в процессе, что повышает их мотивацию и улучшает усвоение материала.

Автоматизация рутинных задач: ИТ могут автоматизировать проверку заданий, освобождая время учителей для индивидуальной работы с детьми и подготовки более качественных уроков. Системы автоматического оценивания позволяют быстро получать обратную связь, что способствует более эффективному обучению.

Доступ к широкому спектру ресурсов: ИТ предоставляют доступ к огромному объему информации, онлайн-библиотекам, образовательным ресурсам и базам данных, что расширяет возможности обучения за пределами традиционных учебников и классной комнаты [3].

2. Развитие ключевых компетенций XXI века:

Цифровая грамотность: использование ИТ в процессе обучения способствует развитию ключевых цифровых навыков, таких как работа с компьютером, поиск информации в

интернете, использование различных программ и приложений. Это необходимо для успешной адаптации детей к современному миру.

Критическое мышление: работа с информацией в цифровом формате требует критического подхода к её оценке и анализу. Дети учатся отличать достоверные источники от недостоверных, анализировать информацию и делать выводы [1].

Креативность и инновационность: ИТ предоставляют инструменты для творческой самореализации и экспериментирования. Дети могут создавать собственные проекты, видеоролики, презентации, используя различные цифровые инструменты.

Коллаборация и коммуникация: ИТ способствуют развитию навыков сотрудничества и коммуникации. Дети могут работать над проектами в группах, используя онлайн-платформы и инструменты для общения и обмена информацией.

3. Улучшение коммуникации и взаимодействия:

Связь между учителем, учеником и родителями: онлайн-платформы позволяют учителям оперативно обмениваться информацией с учениками и родителями, отслеживать успеваемость и предоставлять обратную связь. Это способствует более тесному сотрудничеству всех участников образовательного процесса [1].

Доступность образования: ИТ могут расширить доступ к качественному образованию для детей из отдаленных регионов или с ограниченными возможностями. Онлайн-курсы и дистанционное обучение предоставляют возможности, которые были недоступны ранее.

Использование ИТ в начальной школе имеет огромный потенциал для повышения эффективности обучения, развития ключевых компетенций XXI века и улучшения коммуникации между всеми участниками образовательного процесса. Однако для реализации этого потенциала необходимо учитывать потенциальные проблемы и риски, связанные с использованием цифровых технологий [4].

Интеграция информационных технологий (ИТ) в начальную школу, несмотря на огромный потенциал, сталкивается с рядом серьезных проблем:

1. Технические проблемы:

Недостаточная обеспеченность школ: многие школы, особенно в сельской местности или в регионах с низким уровнем финансирования, испытывают нехватку компьютеров, планшетов, высокоскоростного интернета и другого необходимого оборудования. Это создает цифровое неравенство и ограничивает возможности использования ИТ в обучении.

Несовременное оборудование: даже при наличии техники, она может быть устаревшей и не соответствовать современным требованиям. Это снижает эффективность использования ИТ и может создавать проблемы с совместимостью программного обеспечения.

Проблемы с технической поддержкой: отсутствие квалифицированных специалистов по технической поддержке может привести к длительным простоям оборудования и затруднить решение технических проблем [1].

2. Педагогические проблемы:

Недостаточная подготовка учителей: многие учителя не имеют достаточной квалификации для эффективного использования ИТ в образовательном процессе [2]. Им не хватает навыков работы с современным программным обеспечением, разработки интерактивных уроков и использования цифровых ресурсов. Необходима целевая подготовка и повышение квалификации педагогов.

Отсутствие методических материалов: не всегда есть доступ к качественным и адаптированным к возрастным особенностям детей методическим материалам, которые бы демонстрировали эффективные способы применения ИТ в начальном образовании.

Соппротивление изменениям: некоторые учителя могут сопротивляться внедрению новых технологий, предпочитая традиционные методы обучения [2]. Это требует работы по повышению мотивации и демонстрации преимуществ использования ИТ.

Нехватка времени: учителя часто перегружены работой, и им не хватает времени на освоение новых технологий и разработку интерактивных уроков.

3. Проблемы, связанные с детьми:

Риски для здоровья: чрезмерное использование цифровых технологий может негативно влиять на зрение, осанку и психическое здоровье детей [2]. Необходимо соблюдать правила гигиены и организовывать учебный процесс с учетом возрастных особенностей детей. Зависимость от гаджетов: избыточное использование цифровых устройств может привести к развитию зависимости от гаджетов и снижению интереса к другим видам деятельности. Необходимо контролировать время, проводимое детьми за экранами.

Цифровой разрыв: дети из разных социальных групп имеют разный уровень доступа к цифровым технологиям, что усиливает существующее неравенство [2].

4. Организационные проблемы:

Отсутствие единой стратегии: часто отсутствует четкая и согласованная стратегия внедрения ИТ в образовательный процесс на уровне школы, района или страны. Это затрудняет планирование, координацию действий и оценку результатов.

Финансовые ограничения: внедрение ИТ требует значительных финансовых затрат на приобретение оборудования, программного обеспечения, подготовку учителей и техническую поддержку [5].

Вопросы безопасности данных: необходимо обеспечить безопасность персональных данных детей и учителей, а также защитить школы от киберугроз.

Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего увеличение финансирования образования, повышение квалификации учителей, разработку качественных методических материалов, обеспечение технической поддержки и создание безопасной и комфортной цифровой среды для обучения детей [5].

Перспективы развития использования информационных технологий (ИТ) в начальной школе многообещающие и направлены на улучшение качества обучения и подготовки детей к будущему. Ключевые направления:

1. Усовершенствование онлайн-платформ:

Более персонализированное обучение: платформы будут лучше адаптироваться к индивидуальным потребностям каждого ученика, предлагая задания и материалы подходящего уровня сложности и темпа. Это позволит детям учиться эффективнее и с большей мотивацией [1]. Интерактивные и увлекательные уроки: будут создаваться более интересные и интерактивные онлайн-уроки с использованием игр, анимации и видео, что сделает процесс обучения более интересным. Более эффективная обратная связь: платформы обеспечат учителям и учащимся более быструю и точную обратную связь, позволяя оперативно корректировать учебный процесс. Расширенный доступ к ресурсам: дети получат доступ к большему количеству качественных образовательных ресурсов, таких как электронные библиотеки, виртуальные музеи и интерактивные карты.

2. Улучшение взаимодействия:

Более тесное сотрудничество: онлайн-платформы будут способствовать лучшему взаимодействию между учителями, учащимися и родителями, обеспечивая легкий обмен информацией и обратной связью.

Совместная работа: дети смогут работать вместе над проектами, используя онлайн-инструменты для сотрудничества и общения [4].

3. Развитие цифровых навыков:

Целенаправленное обучение: больше внимания будет уделяться обучению детей основам компьютерной грамотности и безопасного использования интернета.

4. Учет особенностей детей:

Инклюзивное обучение: ИТ помогут создать более инклюзивную среду обучения, адаптируя материалы и методы работы для детей с различными потребностями [4].

Успешная реализация этих перспектив требует достаточного финансирования, подготовки учителей, создания качественного образовательного контента и решения вопросов безопасности данных. Ключ к успеху — грамотное сочетание традиционных методов обучения с инновационными технологиями, с постоянным вниманием к потребностям и возможностям каждого ребенка.

Интеграция информационных технологий в начальную школу – это сложный, но необходимый процесс, обещающий значительные улучшения в качестве образования. Несмотря на существующие препятствия, такие как неравномерный доступ к ресурсам, необходимость подготовки педагогов и потенциальные риски, связанные с чрезмерным использованием цифровых технологий, потенциальные выгоды перевешивают.

Перспективы развития ИТ в образовании многообещающие: персонализированное обучение, интерактивные учебные материалы, виртуальная и дополненная реальность способны сделать обучение более эффективным, увлекательным и доступным для каждого ребенка. Однако, для достижения успеха необходимо комплексное решение проблемы: увеличение финансирования, разработка качественных методических материалов, постоянная профессиональная переподготовка учителей и создание безопасной, этичной и ответственной цифровой среды обучения. Только при таком подходе можно полностью реализовать потенциал ИТ и обеспечить качественное образование для всех детей в современном мире. Ключевым моментом остается гармоничное сочетание традиционных методов обучения с инновационными технологиями, с осознанным и продуманным использованием ИТ, учитывающим возрастные и психологические особенности младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Какулина, Н. М. Использование ИКТ в начальной школе / Н. М. Какулина // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. — 2015. — С. 120-121. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7215/>
2. Костенко, С. Л. Использование современных информационных технологий при обучении в начальной школе в условиях реализации ФГОС / С. Л. Костенко, Т. В. Елиференко, Л. Н. Суслова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. — 2015. — С. 178-180. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7592/>
3. Тойшубеков М. М. Возможности интеграции интернет-технологий в процесс обучения / Максат Маратулы Тойшубеков // Молодой ученый. — 2021. — № 27 (369). — С. 272-275. — URL: <https://moluch.ru/archive/369/83050/>
4. Чернов К. С. Влияние информационных технологий на образование и главная проблема современного образования в России / К. С. Чернов, Е. А. Косенко, В. В. Ермолаева // Молодой ученый. — 2018. — № 22 (208). — С. 358-360. — URL: <https://moluch.ru/archive/208/51049/>
5. Хлебникова К. Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в начальной школе: возможности и перспективы / К. Н. Хлебникова, О. Г. Кошечая, В. И. Куриленко [и др.]. // Молодой ученый. — 2023. — № 52 (499). — С. 193-195. — URL: <https://moluch.ru/archive/499/109781/>

INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOLS: PROBLEMS AND PROSPECTS

Annotation: The article demonstrates the potential of information technology for the transformation of primary education. It describes the possibilities of increasing student motivation, personalizing learning and developing key skills of the 21st century through interactive tools and educational platforms. The necessary precautions are also taken into account to ensure the safe and effective use of IT in schools.

Keywords: information technology, primary education, IT integration, pedagogical technologies, digital literacy.

Lesnaya A.R.

Scientific supervisor: Mayboroda N.V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Teacher Education

Donetsk State University

E-mail: albinalesnaya@mail.ru

УДК 373.24

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Луговская Е.С.

*Научный руководитель: Святенко А.А., канд.экон.наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: в данной статье представлен диагностический инструментарий для изучения уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, предложена авторская методика диагностики познавательной активности у старших дошкольников с использованием игровых методов и проектной деятельности. Обозначены педагогические условия определения диагностического инструментария для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательная активность, старшие дошкольники, диагностический инструментарий, методика, многофакторный подход.

В современных условиях быстро меняющегося информационного общества особое внимание уделяется раннему развитию детей, в том числе их познавательной активности. Познавательная активность – это наиболее важная часть общего понятия активности, она отображает самое главное качество человека, отличающее его от животных познание окружающего мира не только с целью выживания, но и стремление окунуться, проникнуть в новое мировоззрение, чтобы отразить в собственном сознании наиболее существенные понятия, их причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость.

Познавательная активность является ключевым аспектом успешного обучения и социализации, формируя основы для дальнейшего обучения в школе и жизни в целом. В связи с этим возникает необходимость в эффективных методах диагностики уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Педагогическая диагностика позволяет не только выявить индивидуальные особенности детей, но и определить их потребности и интересы. Однако на практике часто возникают трудности в выборе адекватных диагностических инструментов, что может привести к неправильной интерпретации результатов и, как следствие, к неэффективным методам работы с детьми. Поэтому актуальность данной темы заключается в необходимости разработки и определения педагогических особенностей инструментов диагностики, которые будут учитывать возрастные и индивидуальные характеристики детей [3].

Проблема заключается в недостаточной разработанности и стандартизации диагностического инструментария для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Существующие методы часто не учитывают специфику данного возрастного этапа, что может привести к неточным результатам и затруднениям в интерпретации данных. Кроме того, многие педагоги сталкиваются с отсутствием четких рекомендаций по выбору и применению диагностических инструментов, что затрудняет процесс оценки и коррекции познавательной активности. Важно также отметить, что диагностика должна быть интегрирована в образовательный процесс, а не рассматриваться как отдельная процедура. Таким образом, проблема заключается в необходимости создания адаптированного диагностического инструментария, который будет учитывать педагогические особенности и потребности детей старшего дошкольного возраста, а также обеспечивать эффективное взаимодействие между педагогами и детьми.

Цель статьи – раскрыть педагогические особенности определения диагностического инструментария для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Новизна излагаемых материалов заключается в том, что вводится многофакторный подход к оценке познавательной активности, который включает не только традиционные методы (тестирование, наблюдение), но и интерактивные технологии (игровые методы, проектная деятельность), расширяя горизонты диагностики и делая ее более комплексной.

Н. А. Федоренко под познавательной активностью понимает самостоятельную, инициативную деятельность ребёнка, направленную на познание окружающей действительности (как проявление любознательности) и определяющую необходимость решать задания, которые ставят перед ним в конкретных жизненных ситуациях. Ни для кого не секрет, что развитие познавательных интересов у детей начинается с самого раннего возраста. Внешне познавательные интересы у них выражаются в форме вопросов. От отношения воспитателя к этим вопросам во многом зависит, будут ли эти интересы крепнуть и развиваться, или, не поддержанные взрослыми «увядать на корню». Степень же развития познавательной активности во многом определяет дальнейшую школьную судьбу ребенка, ведь прочный успех в учении зависит в значительной степени от уровня развития «бескорыстной» любознательности ребенка, от стремления узнать новое [4]. Дети интеллектуально пассивные испытывают в учении постоянные трудности – ничем не интересуются, не привыкли к активной мыслительной деятельности, которая для них тягостна. Именно поэтому они часто склонны заучивать новый материал без понимания, действовать по заданному шаблону, пользоваться подсказкой и т.п. Не загубить на корню детскую любознательность – это первая задача педагога, но наиболее важно выяснить, как целенаправленно и планомерно развивать, формировать познавательную активность у детей.

Познавательная активность может возникать в ответ на какое-то событие, ситуацию и снова исчезать, а может стать постоянной чертой характера. В зависимости от системы отношений формы познавательной активности детей бывают следующими: ситуативная активность, дающая о себе знать при занятиях определенной деятельностью, в конкретных условиях; интегральная активность, ставшая личностным качеством, остающимся неизменным несмотря на постоянно возникающие препятствия.

Для познавательной активности характерны:

Многосторонность – проявление активного интереса к изучению многих предметов и явлений.

Глубина – изучение не только фактов и свойств, но и желание выяснить их сущность, причины возникновения, взаимные связи.

Динамичность – знания, которые получает ребенок, находятся в постоянном движении, развитии, они перестраиваются, выборочно применяются в различных ситуациях и используются в умственной деятельности.

Действенность – активная деятельность ребенка, направленная на изучение новых предметов и явлений, преодоление трудностей, возникающих на пути познания, укрепление силы воли для достижения поставленной цели [2].

С целью определения уровня сформированности познавательной активности у старших дошкольников было проведено диагностическое исследование. В исследовании приняло участие 20 детей подготовительной группы: 10 мальчиков и 10 девочек в возрасте 6–7 лет.

Для диагностики использовались следующие методики:

1. Методика «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохорова) — для оценки отношения детей к экспериментальной деятельности. Ход диагностического исследования: ребенку

предлагаются картинки с изображением детей, занимающихся разными играми; чтением книг; рисованием; экспериментированием. Предлагается выбрать дело, которым он хотел бы заняться. Ребёнок должен сделать три выбора. Первый выбор оценивается в 3 балла, второй – 2 балла, третий – 1 балл. Вывод делается по сумме предпочитаемых выборов в целом по группе [1].

Установили, что наибольшее предпочтение у старших дошкольников вызвало экспериментирование (60% детей выбрали его в качестве первого выбора). Чтение книг оказалось наименее популярным (только 15% детей выбрали его первым).

2. Методика «Отгадай предмет» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) — для определения уровня познавательного интереса к предметному миру. Ход диагностического исследования: дошкольнику предлагается путем постановки вопросов отгадать предмет, который загадал экспериментатор. Результат фиксируется в баллах, на основании которых определяется уровень умения задавать вопросы познавательного характера [1].

Получили такие результаты: 70% воспитанников смогли задать не менее 5 вопросов для отгадывания предмета. Наиболее часто задаваемые вопросы касались характеристик и назначения предметов. Соответственно, старшие дошкольники демонстрируют высокий уровень познавательного интереса и умение формулировать вопросы, что свидетельствует о развитии мышления и любознательности.

3. Методика «Два домика» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) — для выявления отношения детей к предметному миру, их способности классифицировать объекты рукотворного мира и объяснять свои действия на основе знаний о предметах. Ход диагностического исследования: ребенку предлагаются карточки с изображениями различных предметов и дается задание распределить их по двум тематическим блокам: «Рукотворный мир» и «Природный мир». Затем ребенку предлагается карточки, отнесенные к блоку «Рукотворный мир», распределить по парам. Результат фиксируется в баллах, на основании которых определяется уровень отношения к предметному миру [2].

Выяснили, что 80% дошкольников правильно распределили карточки по двум блокам, а 60% успешно классифицировали предметы в блоке «Рукотворный мир». Следовательно, воспитанники имеют хорошее представление о предметном мире и способны классифицировать объекты, что указывает на сформированное отношение к окружающей среде.

4. Методика «Опиши картинку» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) — для оценки умения детей задавать вопросы. Ход диагностического исследования: ребенку демонстрируется картинка и предлагается задать к ней как можно больше вопросов. Уровень выполнения задания определяется типом заданных вопросов и их количеством [2].

Установили, что большинство детей старшего дошкольного возраста задавали открытые вопросы, однако только 30% из них могли сформулировать уточняющие вопросы. Можно говорить о том, что дети проявляют активность в задании вопросов, однако необходимо развивать навык формулирования уточняющих вопросов для углубления познавательной активности.

Данные традиционные методики позволили глубже понять познавательную активность детей и их отношение к окружающему миру.

Помимо этого, была разработана методика определения уровня сформированности познавательной активности у старших дошкольников через использование игровых методов и проектной деятельности.

Ход диагностического исследования включил в себя ряд игр и проектную деятельность, а именно:

1. Игра «Знатоки природы». Воспитанники делятся на команды и получают карточки с изображениями растений и животных. Каждая команда должна рассказать о своем объекте (где живет, чем питается и т.д.). Оценка проводилась через наблюдение за активностью детей, их вовлеченностью в игру, способностью работать в команде.

Дети проявили высокий уровень вовлеченности и активности, достаточно грамотно рассказали о своих объектах, продемонстрировав способность работать в команде.

2. Ролевая игра «Магазин знаний». Дошкольники играют роли покупателей и продавцов. Продавцы предлагают «товары» (книги, игрушки) и рассказывают о них, а покупатели задают вопросы. Оценивается способность формулировать вопросы, взаимодействовать с партнерами, проявлять инициативу.

Дошкольники продемонстрировали хорошие навыки взаимодействия и инициативы. Большинство детей активно задавали вопросы и формулировали свои мысли. 75% участников смогли эффективно взаимодействовать друг с другом, проявляя интерес к «товарам» и обсуждениям.

3. Проектная деятельность, проект «Мы — исследователи». Воспитанники выбирают тему для исследования (например, «Животные нашей страны»). Дома они совместно с родителями собирают информацию из книг, журналов или через обсуждение. Затем в ДОО создают плакаты или модели из подручных материалов и презентуют результаты. Оценивается уровень вовлеченности в проект, качество представления материала, умение задавать и отвечать на вопросы.

Уровень вовлеченности в проект был высок. Дети собирали информацию, работали над плакатами, а также уверенно презентовали результаты. 80% воспитанников проявили глубокий познавательный интерес и стремление узнать больше о выбранной теме.

Критерии оценки комплексной методики предполагает анализ: уровня вовлеченности в деятельность (активное участие или пассивное наблюдение); способности формулировать вопросы и объяснять свои мысли; уровня сотрудничества и взаимодействия в команде; глубины познавательного интереса (насколько дети стремились узнать больше о теме). Определение общего уровня активности проходит на основе наблюдений и отзывов детей.

Данная методика позволит комплексно оценить уровень познавательной активности старших дошкольников и обозначить области для их дальнейшего развития. Именно благодаря комплексной методике узнали, что в целом, уровень познавательной активности у старших дошкольников можно оценить как высокий. Дети проявляют инициативу, активно участвуют в командной работе и стремятся расширять свои знания. Однако смогли обозначить направления для дальнейшей работы, а именно: многие дети испытывают трудности с формулированием уточняющих вопросов, что ограничивает их способность глубже понять тему; воспитанники обладают ограниченной критической рефлексией, т.е. не всегда могут оценить свои достижения или выявить ошибки в процессе работы; не все старшие дошкольники могли четко выразить свои мысли. Также отметили, что хотя, большинство детей проявили хорошие навыки взаимодействия, некоторые не всегда учитывали мнения других.

На основе проведенного исследования, определили, что подбор диагностического инструментария для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста требует учета ряда педагогических условий, которые помогут обеспечить его эффективность и достоверность, а именно:

1. Четкое определение целей и задач диагностики, которые должны соответствовать возрастным особенностям детей.

2. Использование адаптированных методов и инструментов, учитывающих индивидуальные особенности и уровень развития детей.

3. Применение различных методов диагностики (наблюдение, беседы, тесты, игровые задания) для получения более полного представления о познавательной активности.

4. Инструментарий должен быть интегрирован в образовательный процесс и соответствовать программе развития детей.

5. Обеспечение психологического комфорта для детей во время диагностики для того, чтобы снизить уровень стресса и повысить естественность их поведения.

6. Подготовка педагогов к использованию диагностического инструментария, включая методы интерпретации результатов.

7. Проведение диагностики на регулярной основе с отслеживанием динамики развития познавательной активности.

8. Предоставление обратной связи родителям и педагогам о целях и результатах диагностики.

9. Включение в диагностику интересных для детей элементов, способствующих повышению уровня их мотивации к участию.

10. Регулярный анализ результатов диагностики и корректировка инструментов в зависимости от полученных данных и изменений в образовательной среде [4].

Перечисленные условия помогут создать эффективный диагностический инструмент, способствующий развитию познавательной активности у старших дошкольников.

Таким образом, результаты исследования дали возможность определить достаточно высокий уровень развития познавательной активности детей дошкольного возраста, но благодаря более глубокому исследованию с помощью авторской методики смогли выявить области для дальнейшего развития, что стало основой для последующей работы на формирующем этапе. Определили, что выбор диагностического инструментария для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста требует учета ряда педагогических особенностей, среди которых: возрастные характеристики детей, цели и задачи диагностики, комплексный подход к изучению определенного направления, включение интерактивных методик, наличие четких критериев оценки познавательной активности, вовлечение родителей, включение элементов рефлексии.

Перспективы развития проблемы изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста многообразны и требуют комплексного подхода. Инновационные технологии, индивидуализация обучения, научные исследования, подготовка педагогов и активное взаимодействие с семьями являются ключевыми направлениями, которые помогут улучшить качество образования и способствовать гармоничному развитию детей в дошкольный период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загорная, Е. В. Диагностика и развитие познавательной сферы дошкольников: учебно-методическое пособие / Е. В. Загорная. — Саратов: Вузовское образование, 2019. — 197 с.
2. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности / Л. И. Переслени. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 61 с.
3. Смирнова, Л. Е. Теоретические основы проблемы оценивания и его роли в развитии познавательной активности детей дошкольного возраста / Л. Е. Смирнова. — Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 2020. — 128 с.
4. Федоренко, Н. А. К вопросу о формировании познавательной активности у старших дошкольников через дидактическую игру / Н. А. Федоренко. // Молодой ученый. — 2020. — № 3 (293). — С. 43-49.

**PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEFINITION OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING
THE COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

Abstract: this article presents diagnostic tools for studying the level of cognitive activity of older preschool children, the author's methodology for diagnosing cognitive activity in older preschoolers using game methods and project activities is proposed. The pedagogical conditions for determining diagnostic tools for studying the cognitive activity of older preschool children are outlined.

Keywords: cognitive activity, senior preschoolers, diagnostic tools, methodology, multifactorial approach.

Lugovskaya E.S.

Scientific adviser: Svyatenko A.A., Ph.D., associate professor Donetsk

State University

E-mail: ekaterinalu22@icloud.com

УДК 376.3

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Мамонова М.А., Тохтарова А.Е.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация: В статье рассматривается потенциал арт-терапии как эффективного метода развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Актуальность исследования обусловлена сложностями в эмоциональном развитии, которые часто испытывают дети с нарушениями слуха, связанные с трудностями в вербальной коммуникации и социально-эмоциональном взаимодействии. В статье анализируются теоретические основы арт-терапии, описываются конкретные техники и подходы, которые могут быть адаптированы для работы с данной категорией детей. Обосновывается позитивное влияние арт-терапии на гармонизацию эмоционального состояния, развитие экспрессивных способностей, снижение уровня тревожности и улучшение коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, арт-терапия, эмоциональная сфера, эмоции, дошкольники с нарушением слуха.

В последние годы в Российской Федерации наблюдается активное развитие и внедрение новых технологий и методов психокоррекции в педагогику. Довольно большой интерес вызывает арт-терапия — метод, который связан с раскрытием творческого потенциала человека, высвобождением его скрытых энергетических резервов и в результате нахождением им оптимальных способов решения проблем. Она играет значительную роль в развитии эмоциональной сферы дошкольников и в том числе для детей с нарушением слуха.

Дети с нарушением слуха – это дети, у которых есть проблемы с восприятием слуховой информации. По педагогической классификации Р.М. Боскис выделяются следующие группы детей с нарушением слуха: глухие, слабослышащие, позднооглохшие [1]. Нарушение слуха оказывает существенное влияние на становление личности ребенка, обуславливая его особое положение в социуме, ограничивая контакты и уменьшая спектр социальных взаимодействий. Это приводит к формированию специфического восприятия окружающего мира и самосознания у ребенка с нарушениями слуха.

Развитие эмоциональной сферы детей с нарушением слуха отличается от нормально слышащих детей. Зачастую, из-за ограниченности активного словарного запаса, они испытывают трудности в различении сходных эмоций и их дифференциации. Данный дефицит обусловлен недостаточными возможностями получения информации. Если для нормально слышащих детей слуховое восприятие играет ключевую роль в расширении словарного запаса, то дети с нарушениями слуха не могут в полной мере использовать данный аспект. Это осложняет их способность к эмоциональной идентификации и пониманию чувств окружающих.

Для глубокого изучения особенностей развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушением слуха прежде всего необходимо рассмотреть понятие «эмоции» и определить их роль в жизни человека.

Согласно Л.Ф. Обуховой, эмоции – это специфическая категория субъективных психологических состояний, выражающихся в форме непосредственных переживаний и ощущений, вызванных позитивными или негативными событиями, а также отношением индивида к окружающей действительности, другим людям, процессам и результатам его деятельности [2].

Эмоции включают в себя состояния, такие как настроения, чувства, страсти и стрессы. Любая активность человека всегда сопровождается эмоциональными переживаниями.

Эмоции действуют как внутренний язык, а также сигнализируют о значимости происходящего. Их особенность заключается в том, что они напрямую отражают связь между мотивацией и действиями, осуществляемыми для её удовлетворения. В деятельности человека эмоции осуществляют оценочную функцию, направляют и стимулируют действия.

Н. Г. Морозова утверждает, что эмоциональная сфера играет ключевую роль в формировании ребенка, влияет на его взгляды и позиционирование в обществе. Взаимосвязь эмоций и мотиваций способствует развитию самосознания. Совместно с физическим развитием, ребенок получает новые личностные качества, важные для его будущей жизни [3].

Однако у детей с нарушениями слуха существуют определенные отличия в эмоциональной сфере по сравнению с нормально слышащими детьми. Они часто затрудняются в различении эмоций и их вербализации, что связано с бедным словарным запасом. Это ограничение происходит из-за существенных трудностей в восприятии информации: в то время как для слышащих детей слух служит основным источником пополнения словарного запаса, для детей с нарушением слуха таких возможностей существенно меньше.

Теоретической разработкой и изучением эмоциональной сферы личности детей с нарушением слуха в отечественной психологии связана с такими учеными, как М. М. Нудельман, Н. Г. Морозова, В. Петшак и другие.

Так, например, Н. Г. Морозова исследовала развитие нравственных чувств у глухих дошкольников. По её мнению, моральный аспект поступков выражается, в первую очередь, в готовности и стремлении проявить сочувствие, разделить с окружающими их радости и заботы, оказать им поддержку и помощь. Данная грань поведения особенно заметна при анализе взаимодействия между детьми дошкольного возраста разных возрастных групп.

Автор подчёркивает, что у глухих дошкольников из-за ограниченной возможности словесного и игрового взаимодействия, а также невозможности воспринимать на слух чтение литературных произведений, усложнено понимание чувств, желаний и эмоций ровесников [4]. Тем не менее, потребность в общении между ними выражается в стремлении сблизиться, прикоснуться – погладить по руке, по голове или заключить в объятия понравившегося друга. Зачастую эти попытки не находят отклика и воспринимаются как препятствие, сковывающее движения; дети отстраняются от сверстников, не воспринимая их поведение как проявление симпатии.

Для примера рассмотрим исследование В. Петшака, занимающегося изучением эмоционального развития глухих детей. В его работе решались следующие взаимосвязанные проблемы [5]:

Первая – определение и выявление особенностей эмоционального развития, и эмоциональных отношений у детей с нарушением слуха дошкольного и школьного возраста в зависимости от социальных условий в которых воспитывается и обучается ребенок (дома, в детском саду, в школе или школе-интернате), а также в зависимости от сохранности или нарушения слуха у родителей.

Вторая – изучение способности глухих детей понимать эмоциональное состояние других людей.

Способность детей воспринимать эмоции окружающих служит показателем их уровня эмоционального развития и осознания собственных и чужих чувств. Понимание эмоционального состояния другого человека помогает им интерпретировать его

внешние проявления, такие как выражения лиц, жесты, голосовые реакции и интонация речи.

В экспериментальных исследованиях В. Петшака была обнаружена взаимосвязь между стилем общения глухих детей и взрослых и проявлением их эмоций. Исследователь отметил, что недостаток эмоциональных выражений у глухих дошкольников лишь отчасти связан с их дефектом слуха и в большей степени зависит от эмоционального и речевого взаимодействия с взрослыми [6].

Не вызывает сомнений, что эмоциональная сфера детей с нарушением слуха требует корректировки. Это необходимо для их успешной социализации и взаимодействия с окружающим миром. Психолого-педагогическая поддержка должна быть регулярной и эффективной, иначе ее значение сомнительно. У дошкольников с нарушенным слухом может наблюдаться эмоциональная незрелость. Развитие эмоциональной сферы может затрудняться из-за ограниченного доступа к выразительным видам речи и искусства. В связи с описанными особенностями эмоциональной сферы, дети с нарушением слуха требуют коррекционного вмешательства. Наиболее доступным, интересным средством коррекции эмоциональной сферы для данной категории детей является арт-терапия – терапия искусством.

Арт-терапия представляет собой явление, объединяющее различные дисциплины. Она появилась на пересечении искусства и науки, включая достижения медицины, психологии, педагогики, культурологии, социологии и других областей [6]. Методы арт-терапии могут быть адаптированы для решения множества (разнообразных) задач, начиная от помощи в преодолении социальных и психологических проблем и заканчивая развитием личностного потенциала и улучшением психического и духовного здоровья.

В работе с детьми дошкольного возраста с нарушенным слухом по развитию умений передачи своих эмоциональных состояний могут использоваться разные методы арт-терапии. Термин «арт-терапия» впервые ввел британский художник Адриан Хилл, который в 1938 году, находясь на лечении в санатории для больных туберкулезом, начал учить других пациентов рисовать в рамках трудовой терапии. Во время этих занятий Адриан Хилл понял, что творческое самовыражение может помочь людям справиться со своими внутренними переживаниями и облегчить физическую боль.

Арт-терапия сформировалась под значительным влиянием психоанализа, в частности идей Карла Густава Юнга. К. Юнг рассматривал работу пациента с художественным творчеством как метод исследования неосознаваемых психических процессов. Его концепции активного воображения и универсальных символов оказали сильное воздействие на развитие арт-терапии.

В настоящее время творчество является предметом исследования не только для психотерапевтов, но и для психологов, искусствоведов, педагогов, социологов и социальных работников. Учёными проведены исследования, связанные с изучением коррекционно-реабилитационного потенциала арт-терапии в образовании и социальной сфере. Психолого-педагогические основы арт-терапии раскрыты в работах Л. Д. Лебедевой, А. Н. Гришиной, Т. Ю. Киселевой, Л. А. Аметовой. Разработаны социализирующие, профилактические и развивающие авторские программы с использованием методов арт-терапии. В работах О. И. Постальчук, Л. А. Повстан раскрыты методы арт-терапии в работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития [8].

Исследования ученых, которые изучали вопрос возможности применения арт-терапии, как средство коррекции нарушений развития, свидетельствуют о том, что ее применение положительно влияет на развитие детей с различными нарушениями. В частности, арт-терапия решает следующие задачи:

- укрепление и расширение эмоциональных ресурсов, а также развитие коммуникативных навыков;

- формирование способности адекватно реагировать на неблагоприятные ситуации и выполнять соответствующие роли в зависимости от обстоятельств;
- принятие адекватного образа себя и «избавление» от искаженного представления о своем «Я»;
- развитие навыка творческого воспроизведения специально предложенного «лечебного» образа, что становится важным для личной гармонии;
- тренировка умения мобилизовать жизненный опыт в нужный момент и развитие волевых качеств и саморегуляции; прививание интереса к творчеству, что придает новой значимости жизни.

Данные задачи могут быть реализованы и в процессе работы с дошкольниками с нарушенным слухом.

При выборе методов арт-терапии для работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения слуха, необходимо учитывать степень снижения слуха и особенности развития личности ребенка. В данном случае наиболее подходящими являются следующие методы.

Изотерапия – это метод, связанный с изобразительной деятельностью. В его основе лежит применение разнообразных материалов для рисования, включая цветные мелки, краски, пластилин. Данный метод активно применяется при коррекции эмоциональных и личностных трудностей посредством самовыражения через визуальные виды искусства (живопись, графику, фотографию, рисование, лепку). Создавая рисунок, ребёнок даёт волю своим переживаниям, стремлениям, чувствам и фантазиям. Занятия изобразительного искусства несут в себе терапевтический эффект, поскольку стимулируют развитие речи, зрительного восприятия, тактильных ощущений, формируют абстрактное и пространственное мышление, интеллектуальные и эмоциональные способности. Изотерапия для детей с нарушением слуха применяется с целью комплексной реабилитации и социальной адаптации. Она способствует развитию эмоциональной сферы данной категории детей, снижению тревожности и агрессии, которые могут наблюдаться у детей с нарушениями слуха. Рисование дает детям возможность выразить чувства и переживания, которые трудно выразить словами. Изотерапия активизирует творческое мышление, улучшает моторику и координацию, что очень важно для развития детей с нарушениями слуха.

Музыкотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства коррекции. Она предусматривает как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности. Музыкотерапия направлена на развитие остаточного слуха и слухового восприятия посредством низкочастотных вибраций, воспринимаемых тактильно или через слуховые аппараты, обучая ребенка различать ритмы и тембры. Музыка, особенно ритмичная, стимулирует двигательную активность, развивая координацию, моторику и чувство ритма через вибрации, движения и визуальные сигналы. Музыкотерапия стимулирует развитие ребёнка, снимает психическое напряжение, успокаивает, магически воздействует на мозг, помогает переживать возрастные кризисы, связанные с развитием ребёнка.

Песочная терапия – этот метод позволяет детям с нарушенным слухом выразить себя через игру с песком и различными предметами. Песочная терапия способствует развитию воображения, творческих способностей и мелкой моторики, также оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние детей с нарушением слуха. Процесс создания картин из песка помогает детям расслабиться, сосредоточиться на

своих внутренних переживаниях и выразить эмоции, которые они не могут выразить словами. Это особенно важно для детей, испытывающих трудности с вербальной коммуникацией. Работа с песком успокаивает, снижает уровень тревожности, помогает справиться с негативными эмоциями и страхами, что способствует улучшению общего эмоционального состояния.

Куклотерапия – эта терапия, основанная на взаимодействии ребенка с персонажем-куклой, что делает процесс динамичным и интерактивным. Она корректирует поведение и эмоциональное состояние. Игра в куклы является наиболее естественным видом деятельности для детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Ребёнок с нарушением слуха может создать куклу сам или же использовать уже имеющуюся и с помощью неё показывать свои чувства и эмоции. Данный метод помогает устранять болезненные переживания у детей, тем самым укрепляя психическое здоровье, социально адаптирует, разрешает конфликты в условиях коллективной творческой деятельности.

Театротерапия – основана на использовании театрализованных игр, драматизаций, спектаклей и праздников для развития эмоциональной сферы и приобщения детей с нарушением слуха к театральному искусству. В процессе театротерапии дети с нарушениями слуха учатся подражать и пантомимически изображать эмоции персонажей, которых они играют, и могут передавать свое эмоциональное состояние с помощью речи. Она позволяет ребёнку осмыслить игровую ситуацию, наполнить её действием и художественными образами, способствует появлению замысла. Сила и глубина воздействия театротерапии связана со способностью выражать события и переживания ярко, ясно, точно, эмоционально; положительно воздействует на речевую деятельность [7].

Все эти методы арт-терапии позволяют детям с нарушенным слухом выразить себя и свои чувства используя все средства коммуникации (мимика, пантомимика, устная речь, жестовая речь). Они способствуют развитию творческих способностей, улучшению эмоционального состояния и снижению уровня тревожности и агрессии.

Приемы арт-терапии могут быть доступны для сотрудников дошкольных образовательных организаций. В детских садах компенсирующей направленности для воспитателей и тьютеров организуются различные мероприятия, такие как тренинги, семинары и консультации, направленные на ознакомление с возможностями использования арт-терапевтических методов для коррекции эмоционального состояния детей с нарушениями слуха, а также на обучение навыкам применения этих методов педагогами в их профессиональной деятельности.

На сегодняшний день исследования подтверждают, что арт-терапия помогает развитию детей с нарушением слуха, тем самым улучшая их эмоциональные и коммуникативные навыки.

Таким образом, нарушение слуха оказывает негативное влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка, приводя к трудностям в распознавании и понимании эмоций, а также в понимании мотивов поведения других людей. Эти трудности обусловлены ограниченным словарным запасом, недостаточным опытом социального взаимодействия и недоразвитием речи, поэтому развитие эмоциональной сферы посредством методов арт-терапии является крайне важной для успешной социальной адаптации и личностного развития детей с нарушением слуха. Современные исследования подтверждают, что арт-терапия помогает развитию детей с нарушением слуха, улучшая их эмоциональные и коммуникативные навыки. При работе с детьми, имеющими нарушения слуха, выбор методов арт-терапии определяется рядом факторов: индивидуальными особенностями ребёнка и степенью снижения слуха. Изотерапия, музыкотерапия, песочная терапия, куклотерапия и театротерапия, задействуя различные

каналы восприятия, предоставляют широкие возможности для самовыражения, развития коммуникативных навыков, эмоциональной регуляции и творческого потенциала. Эти методы помогают уменьшить тревожность и агрессию, а также улучшить психоэмоциональное состояние детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, способствуя их успешной интеграции в социальную среду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. — М.: Советский спорт, 2004. — 304 с.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 411 с.
3. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. — С-Пб.: Питер, 2006. — 464 с.
4. Морозова, Н. Г. Актуальные проблемы дошкольного воспитания аномальных детей// Дошкольное воспитание детей с проблемами развития : хрестоматия / сост. Л.Б. Баряева. — Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999. — С. 11-12.
5. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. А. Киселева. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 336 с.
6. Петшак, В. Исследование эмоциональных отношений глухих дошкольников к членам семей / В. Петшак // журнал «Дефектология», 1990. — № 6 — С. 18-21.
7. Заболтина, В.В. Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха / В.В. Заболтина // Автореферат. — Москва, 2007 — 24 с. — URL: <http://irbis.gnpbu.ruf>
8. Осипова, Е.А. Проблемы и перспективы применения арт-терапии в социальной работе [Электронный ресурс] / Е.А. Осипова, К.В. Полежаева// Системная интеграция в здравоохранении, 2017. — №6 — С. 70-77. — URL: <https://sys-int.ru/sites/default/files/sys-int-36-70-77.pdf> \

ART THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Annotation. The article examines the potential of art therapy as an effective method of developing the emotional sphere in preschool children with hearing impairment. The relevance of the study is due to the difficulties in emotional development that children with hearing impairments often experience, associated with difficulties in verbal communication and socio-emotional interaction. The article analyzes the theoretical foundations of art therapy, describes specific techniques and approaches that can be adapted to work with this category of children. The positive effect of art therapy on the harmonization of the emotional state, the development of expressive abilities, reducing anxiety and improving communication skills in preschoolers with hearing impairments is substantiated.

Keywords: hearing impairment, art therapy, emotional sphere, emotions, preschoolers with hearing impairment.

Mamonova M.A, Tohtarova A.E

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: tohtarova06@bk.ru, rita.mamonova2005@mail.ru

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Матвеев Э. А.

*Научный руководитель: Байрачная Е. А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты формирования художественно-речевых навыков у младших школьников на занятиях по литературному чтению. Обсуждаются ключевые моменты, подходы, основные компоненты, а также исторический контекст и современное состояние этой темы. Также акцентируется внимание на роли родителей и педагогов в поддержке развития художественно-речевых способностей детей через разнообразие литературного чтения.

Ключевые слова. Художественно-речевые способности, младший школьный возраст, урок литературного чтения, методы и приемы, родители, педагоги.

Вступление. Современная образовательная политика охватывает всех участников учебного процесса, и одной из основных задач является не только передача знаний детям, но и развитие умений, которые способствуют формированию у детей личностных и творческих качеств. Важной задачей является развитие художественно-речевых навыков у младших школьников, поскольку это играет важную роль в их образовательном и личностном развитии детей. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, важно обеспечить такие условия, которые будут способствовать развитию детей, принимая во внимание их возрастные и индивидуальные характеристики, а также их интересы и склонности. Это подразумевает содействие развитию талантов и творческих способностей каждого ребенка в ходе его взаимодействия с самим собой, ровесниками, взрослыми и окружающей средой [9]. Уроки по литературному чтению создают прекрасные условия для формирования этих навыков, применяя разнообразные подходы и техники. Тем не менее современные вызовы, такие как снижение интереса детей к чтению из-за конкуренции с цифровыми развлечениями, требуют от учителей нахождения баланса между традиционным чтением и применением современных технологий, включая приложения для чтения и интерактивные формы подачи информации.

При изучении проблемы развития художественно-речевых навыков у детей важно учитывать отечественные теории и концепции, такие как работы В. А. Сухомлинского, А. Н. Лука, Л. В. Агеева, Н. В. Лыскина, А. В. Запорожеца, А. М. Матюшкина, Н. А. Шелякина, Д. Б. Эльконин, А. Б. Лойченко, Т. М. Пахнова и другие. В исследованиях Н. И. Кудряшевой, Л. В. Никитиной, Е. А. Юсковой, Я. А. Пономарева и других рассматриваются аспекты формирования творческих способностей детей во время уроков чтения [4].

Основная часть. Система литературного чтения в начальной школе претерпела значительные изменения, переходя от традиционных способов запоминания текстов и их анализа к более современным подходам, которые активно участвуют в вовлечении детей в интерпретацию и создание текстов. Исторически, акцент в обучении чтению смещался от механического считывания информации к формированию умеющих размышлять и творчески подходящих к текстам детей. Научные работы таких педагогов, как К. Д. Ушинский и Л. С. Выготский, заложили теоретические основы для понимания важности и взаимосвязи речи и мышления в процессе образования [10]. Также, художественно-речевые способности охватывают широкий спектр навыков, включая умение воспринимать, анализировать и интерпретировать литературные произведения, а

также способность к творческому самовыражению через речь. Они помогают не только в развитии языка, но и в формировании критического мышления, эмоционального интеллекта и эстетического восприятия. Развитие художественно-речевых навыков является основной целью уроков литературного чтения в начальной школе. Это не просто механическое запоминание, а умение воспринимать и анализировать художественные произведения, а также выражать свои мысли и чувства с использованием образного языка. Процесс начинается с анализа текста: выделяются главные образы, исследуется замысел автора, обсуждаются характеры персонажей и их действия. Важно стимулировать детей к собственным интерпретациям, подкрепляя их аргументами из текста. Развитию речи способствует выразительное чтение, инсценировки, творческие пересказы, составление словесных портретов и сочинение собственных небольших текстов на заданную тему. Особое внимание сосредоточено на развитии интонации, темпа речи и способности передавать эмоциональное состояние. С течением времени дети начинают осознавать красоту и выразительность языка, увеличивают свой словарный запас и учатся создавать яркие и запоминающиеся образы в своей речи. Это, в свою очередь, вызывает интерес к чтению и способствует формированию любви к литературе. Стоит подчеркнуть, что художественно-речевые навыки младших школьников включают в себя умения, связанные с работой с художественными текстами и выразительным общением [2].

Психологи полагают, что младший школьный возраст самый восприимчивый период для развития художественно-творческих способностей. В этот период дети проявляют активное любопытство, эмоциональную отзывчивость, желание исследовать окружающий мир и стремление к самостоятельной деятельности — все это создает важные условия для будущего творчества. Невозможность абстрактного мышления позволяет им воспринимать реальность в согласии с собственными эмоциями (как указывает А. А. Мелик-Пашаев), а недостаточное развитие логического мышления способствует свободному и оригинальному созданию ассоциативных связей. Наличие способностей осмысливать и обобщать свои переживания свидетельствует о готовности к осознанию и анализу источника своих переживаний, что, безусловно, выступает важным показателем к развитию художественно-творческих способностей. Вышеуказанные свойства психики с возрастом ослабевают [2].

Развитие художественно-речевых способностей у младших школьников является ключевой составляющей обучения, которая помогает детям становиться более грамотными, креативными и критически мыслящими личностями. Современные методики должны учитывать как традиционные подходы, такие как чтение и анализ текста, так и инновационные решения, такие как цифровые и интерактивные ресурсы. Улучшение этих методов и дальнейшее их развитие будет способствовать более всестороннему развитию детей и подготовке их к будущему обучению и жизни [1].

Н. К. Крупская в своей статье «О задачах художественного воспитания» анализирует одну из ключевых идей эстетического воспитания школьников — формирование у них потребности к творчеству. Она задаётся вопросом, стоит ли стремиться к тому, чтобы молодое поколение имело возможность наиболее полно и разнообразно выражать свои мысли и чувства. По её мнению, это важно, поскольку, проявляя себя, человек лучше осознаёт свою природу. Крупская утверждает, что известная фраза древних «познай самого себя» подразумевает не только глубокий самоанализ, но и понимание себя через процесс самовыражения. В этом контексте самовыражение становится неотъемлемой частью личностного роста и развития. Когда человек открывает свои мысли, чувства и идеи, он не только делится своим внутренним миром с окружающими, но и углубляет собственное понимание своих желаний и стремлений.

Процесс самовыражения позволяет выявить скрытые аспекты личности, которые могут оставаться незамеченными в повседневной жизни. Это может быть как творчество в искусстве, так и простое общение с другими людьми. Каждый акт самовыражения — будь то написание стихов, создание музыки или участие в дискуссиях — служит зеркалом, в котором отражаются внутренние переживания и мысли человека. Таким образом, через самовыражение мы не только познаём себя, но и находим своё место в мире, устанавливаем связи с другими и формируем свою идентичность [5].

А. В. Луначарский утверждал: «Для того чтобы человек мог воспринимать красоту, он должен сам научиться творить». По его мнению, процесс восприятия красоты состоит из нескольких этапов. Первый уровень — это способность видеть, ощущать и воспринимать прекрасное; второй — умение создавать красоту; третий — стремление к самосовершенствованию в соответствии с законами красоты. Красота всегда находит отклик в душе человека, и это одно из важнейших человеческих дарований [10].

Ю. В. Колчеев и Н. М. Колчеева подчеркивают значительное влияние игр на развитие речевых навыков. Игровая обстановка требует от каждого ребенка определенного уровня речевого общения. Если ребенок не может четко выразить свои желания по поводу игры или не понимает инструкции от своих друзей, это создаст трудности для него в общении с ровесниками. Потребность в общении с другими детьми способствует развитию связной речи [3].

Человек на протяжении всей своей жизни работает над улучшением своей речи, осваивая богатства языка. Каждый этап взросления приносит что-то новое в его речевое развитие. Наиболее значимые моменты в овладении речью происходят в детстве, особенно в дошкольный и школьный периоды. В дошкольном возрасте, а также частично в школьном, ребенок усваивает язык естественным образом, через общение и речевую деятельность. Однако этого недостаточно: речь, усвоенная стихийно, часто бывает примитивной и не всегда корректной. Как справедливо отмечает Т. А. Ладыженская, некоторые важные аспекты языка не могут быть освоены стихийно и поэтому требуют внимания со стороны школы [4].

В. А. Сухомлинский внес значительный вклад в изучение вопросов развития речи и творческих способностей детей, а также в формирование их мышления [7]. В его педагогическом наследии особое внимание уделяется умственному воспитанию как одному из ключевых аспектов учебно-воспитательного процесса. Одним из самых значимых его трудов является «Школа под голубым небом». Сухомлинский подчеркивал: «Пусть в школе царит яркая мысль, живое слово и творчество ребенка. На этих трех основах должно строиться все содержание и вся духовная жизнь, а также умственное развитие школьника» Поэтому к эффективным методам работы на уроках литературного чтения можно отнести [6]:

- Групповые обсуждения. Во время обсуждения книги ученики учатся слушать мнения своих сверстников, обосновывать свои взгляды и корректировать их, получая новую информацию. Это развивает аналитические способности и умение формулировать мысль. Такие дискуссии могут начинаться с простых вопросов о сюжете и постепенно переходить к обсуждению сложных тем, затронутых в тексте.

- Инсценировки. Участвуя в таких мероприятиях, дети вникают в образы персонажей, что способствует более глубокому осмыслению их мотивов и поступков. Это не только развивает воображение и креативность, но и способствует формированию эмоционального интеллекта, позволяя детям ощутить эмоции и ситуации, с которыми сталкиваются герои.

- Литературные проекты. Ученики, работающие над проектами, учатся исследовать темы, анализировать и синтезировать информацию. Проекты могут включать создание

книжных трейлеров, написание дополнений к существующим произведениям или подготовки креативных презентаций, связанных с изучаемыми текстами.

- Интеграция упомянутых методов в образовательный процесс способствует формированию критического мышления и творческих способностей у детей. Участие в художественной интерпретации текста помогает школьникам свободно выражать свои мысли и эмоции, что в свою очередь улучшает их навыки общения. Такие занятия учат детей не бояться проявлять оригинальность, делать собственные выводы и поддерживают интерес к учебе. Анализ теоретических аспектов проблемы развития художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста позволил определить элементы художественно-речевых способностей младших школьников на уроках литературного чтения, а именно

- Внедрение вышеупомянутых методов в образовательный процесс способствует формированию критического мышления и креативности у детей. Участие в художественной интерпретации текста помогает школьникам свободно выражать свои мысли и эмоции, что, в свою очередь, улучшает их навыки общения. Такие занятия учат детей не бояться проявлять оригинальность, делать собственные выводы и поддерживать интерес к учебе [8]:

- Способность воспринимать, а также оценивать выразительные средства языка важный аспект развития детей, который способствует их эмоциональному и интеллектуальному росту. Дети учатся замечать художественные детали в тексте, эмоционально реагировать на них и понимать их значение в общей структуре образа и текста.

- Умение делиться своими жизненными переживаниями через создание словесных художественных образов. Например, когда младший школьник пишет собственное произведение, ему необходимо уметь определять основную тему, реализовывать свои идеи, использовать личный опыт и обогащать его художественным вымыслом, сохранять композиционную структуру текста и точно передавать свои мысли и чувства.

- Дети также учатся ощущать и понимать образный язык художественных произведений, применять выразительные средства в своих высказываниях.

- Формирование художественно-речевых навыков у детей младшего школьного возраста на занятиях по литературному чтению представляет собой значимую задачу, которая требует всестороннего подхода. Одним из основных элементов этого процесса является помощь родителей и учителей в развитии художественно-речевых способностей детей с помощью разнообразных произведений литературы.

- Поощрение детей к самостоятельному выбору и поиску книг способствует развитию их навыков в области умственного труда. Родители и учителя должны поддерживать желание детей исследовать новое и знакомиться с миром литературы. Умение выбирать книги помогает развивать критическое мышление и независимость, что является важным как в личной жизни, так и в учебном процессе. Когда ребенок самостоятельно выбирает книгу, это решение способствует его инициативе и мотивации к чтению. Родители и педагоги могут организовывать посещения библиотек или книжных магазинов, помогать детям ориентироваться в жанрах и темах, а также предлагать вести читательские дневники, где они смогут записывать свои мысли и впечатления о прочитанных произведениях [1].

- Процесс чтения и выбора книг должен сопровождаться поддержкой и участием взрослых. Родители и педагоги могут давать рекомендации, делиться собственными впечатлениями от прочитанных книг, обсуждать с ребенком понравившиеся сюжеты и героев. Такое взаимодействие не только помогает детям глубже понять и оценить литературу, но и развивает навыки общения и эмпатии.

- Помимо традиционных жанров, дети могут быть вовлечены в изучение современных форм литературы, таких как комиксы и графические новеллы, которые также способствуют развитию художественно-речевых способностей. Комбинация визуального и текстового контента способствует развитию не только речевых, но и визуально-аналитических навыков.

Таким образом, можно заключить, что акцент на разнообразии читаемых книг и поддержка самостоятельного выбора литературы являются ключевыми подходами в развитии художественно-речевых навыков у младших школьников. Родители и учителя, создавая поддерживающую и мотивирующую атмосферу, помогают детям не только развивать культурную грамотность, но и закладывать прочный фундамент для успешного обучения и личностного роста. Постепенный переход от совместного чтения к самостоятельному выбору книг способствует формированию у детей устойчивого интереса к чтению и их личностному развитию.

Выводы. Одним из основных элементов этого процесса является поддержка родителей и педагогов в развитии художественно-речевых навыков младших школьников через разнообразные формы литературного чтения. Это включает в себя:

- Чтение различных литературных произведений, таких как сказки, рассказы, стихи, басни, загадки и пословицы, предоставляет детям возможность ознакомиться с разнообразными способами повествования и стилевыми особенностями. Это расширяет их кругозор, обогащает словарный запас и содействует развитию их художественного восприятия. Множественность форм способствует многогранному отношению к прочитанному и пробуждает интерес к литературе.

- Поощрение детей к самостоятельному выбору литературы и ее поиску способствует формированию навыков культуры умственной деятельности. Родители и учителя должны поддерживать детей в стремлении пробовать новое и исследовать мир книг самостоятельно. Умение выбирать литературу развивает критическое мышление и независимость, что является важным для их личной и академической жизни

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бугаева А. П., Сокоротова Л. В. Литературно-художественное чтение как фактор духовно-личностного развития учеников младших классов // Перспективы образования. - 2018. - № 2 (32). - С. 164-168.
2. Исаева Н. В. Психология художественного восприятия у младших школьников // Вестник психологии образования. – 2020. - № 12(3). – С. 45-52.
3. Колчеев Ю. В., Колчеева Н. М. Театрализованные игры в школе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 95с.
4. Ладыженская Т. А. Речь. Речь. Речь: Книга для учителя / Под ред. Т. А. Ладыженской. - М.: Педагогика, 1990. - 336 с.
5. Мосунова Л. А. Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестн. Новосибирского гос. пед. ун-та. - 2018. - Т. 8. - № 2. - С. 135-152.
6. Перевозчикова О. А. Методики развития речевых способностей у детей школьного возраста // Научный журнал «Образование и общество». – 2019. - № 8(2). – С. 112-119.
7. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Выбор. Сочинения: В 5-ти. - М.: Радянська школа, 1985. – 683с.
8. Светловская Н. Н. О чем нельзя не знать учителю начальных классов, обучая младших школьников чтению // Известия института психологии и педагогики образования. - 2017. - № 3. - С. 60-64.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации ; [ред. Н. В. Гончарова]. - 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. - 45с.
10. Якименко С. И. Развитие речи и формирование творческих способностей младших школьников: история и современность // Инновации в науке. - 2012. - №10-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-i-formirovanie-tvorcheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 13.02.2025).

**DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND SPEECH ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN
LITERARY READING LESSONS**

Annotation. The article is devoted to the development of artistic and speech abilities of younger schoolchildren in literary reading lessons. The main aspects, methods, basic elements, historical development and the current state of this topic are revealed. The features of parental and pedagogical support in the development of artistic and speech abilities of younger schoolchildren through a variety of literary reading are presented.

Keywords: Artistic and speech abilities, primary school age, literary reading lesson, methods and techniques, parents, teachers.

Matveenko E. A.

Scientific supervisor: Bayrachnaya E. A., senior lecturer

Departments of preschool and primary education Institute of Pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «DonGU»

E-mail: evelinagerasko@mail.ru

УДК 373.3

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мельник А.С.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования дидактических игр на уроках русского языка для повышения орфографической грамотности младших школьников. Анализируются особенности игровых технологий, их роль в активизации познавательной деятельности и формировании навыков правописания.

Ключевые слова: дидактическая игра, орфографическая грамотность, познавательная деятельность, русский язык, младшие школьники.

Вступление. Вопрос о развитии орфографической грамотности у младших школьников продолжает оставаться крайне важным в современной педагогике. Освоение русского языка, как ключевого элемента национальной идентичности, требует от учащихся не только овладения основными навыками, но и умения писать без ошибок. Однако многие дети испытывают затруднения с орфограммами, что объясняется недоразвитостью внимания, аналитического мышления и логики.

В условиях реформирования системы образования все большее внимание уделяется активным методам обучения, особенную роль среди которых занимают дидактические игры. Эти игры способствуют созданию положительного настроя, активному участию детей в учебном процессе и устойчивому развитию учебных навыков. В то же время, вопрос результата применения дидактических игр для улучшения орфографической грамотности недостаточно изучен. Это связано с тем, что традиционные методы обучения русскому языку зачастую не рассматривают игровые формы как полноценный образовательный инструмент.

Данная статья преследует цель изучения теоретической базы использования дидактических игр в процессе обучения русскому языку и анализа их воздействия на орфографическую грамотность младших школьников. Особое внимание уделяется идеям выдающихся педагогов и философов, таких как К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и А.С. Макаренко, чье наследие продолжает оставаться актуальным.

Основная часть. Использование игр как метода обучения имеет давнюю историю. Во многих исторических примерах описано, как с помощью игровых приемов удавалось донести сложные темы и закрепить знания. К.Д. Ушинский заметил, что игра соответствует возрастным особенностям детей, помогая им легче впитывать новую информацию, а В.А. Сухомлинский видел в игре мощный воспитательный ресурс. Эти идеи продолжают оказывать влияние на современное применение дидактических игр на уроках русского языка.

Среди множества игр, используемых на уроках русского языка, особенно выделяются те, которые нацелены на совершенствование орфографической грамотности. Это могут быть настольные игры, карточные задания, конкурсы, направленные на скорость и точность написания, а также компьютерные игры, интерактивные упражнения и множество других видов активности.

Д.Б. Эльконин считал игру важным элементом в развитии психики ребенка. Он выделял два ключевых типа игр: предметные и ролевые [8]. Игры с предметами связаны

с взаимодействием с объектами, что способствует развитию внимания и моторных навыков. Ролевые игры позволяют ребенку воспроизводить различные ситуации, что улучшает его речь и социальные умения. Эти концепции находят свое отражение в дидактических играх, направленных на развитие орфографической грамотности.

Орфографическая грамотность включает способность писать слова правильно в соответствии с существующими нормами [7]. Она предполагает знание орфографических правил и умение их применения. Этот навык важен не только для успешной учебы, но и для будущей профессии. Развитие орфографической грамотности должно базироваться на принципах последовательности, системности и доступности. Не менее значимый компонент – это дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные особенности каждого ученика.

Дидактическая игра является способом организации учебного процесса, объединяющим элементы обучения и игры. Она позволяет решать образовательные задачи через активное взаимодействие учащихся с материалом, что способствует лучшему усвоению информации.

Л.С. Выготский отмечал, что игра является ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте. Именно во время игры ребенок развивает воображение, внимание и мышление, что создает оптимальные условия для освоения сложных образовательных понятий. Игра помогает ребенку преодолеть зону ближайшего развития, выполняя задачи, которые он еще не может решить сам, но способен выполнить с поддержкой взрослого или в сотрудничестве с одноклассниками [2].

А.Н. Леонтьев рассматривал игру как средство для развития психических функций. Он подчеркивал, что в процессе игры ребенок учится анализировать, сравнивать и обобщать информацию, что особенно важно для формирования орфографической грамотности. Например, выполняя задания на поиск орфограмм, учащиеся развивают внимание и логическое мышление [8].

Н.Ф. Талызина подчеркнула важность уровня сформированности учебных действий для достижения успешных результатов в обучении [5]. Дидактические игры помогают организовать учебный процесс так, чтобы каждый ученик имел возможность выполнять задания в соответствии со своей подготовкой. Это особенно актуально для детей младшего школьного возраста, так как у них разные темпы развития и индивидуальные особенности восприятия. По её мнению, игра создает на уроке положительную эмоциональную атмосферу, что улучшает усвоение материала.

А.С. Макаренко утверждал, что игра должна быть неотъемлемой частью учебного процесса, так как она способствует развитию таких качеств, как ответственность, дисциплина и целеустремлённость. Он отмечал, что игра – это не просто развлечение, а серьёзный инструмент обучения и воспитания. Она должна быть организована таким образом, чтобы способствовать развитию дисциплины и ответственности. Это особенно важно в обучении орфографии, где формирование устойчивых навыков письма имеет ключевое значение [4].

Для успешной интеграции дидактических игр в учебный процесс нужно не только тщательно продумать их содержание и структуру, но и создать условия для активного участия учащихся. Учитель должен учитывать следующие моменты:

1. Возрастные особенности учеников. Младшие школьники обладают высокой эмоциональной восприимчивостью и любопытством. Игры должны быть яркими, увлекательными и соответствовать их развитию.
2. Уровень подготовки. Важно выбирать задания, которые соответствуют текущему уровню знаний детей. Это позволяет избежать перегрузки или, наоборот, недостаточной мотивации.

3. Интересы учащихся. Включение элементов, связанных с их любимыми персонажами, играми или темами (например, животные, приключения), делает обучение более привлекательным.
4. Цели игры. Каждая игра должна иметь чёткую образовательную цель, например, закрепление правил написания безударных гласных или различение парных согласных.

При организации игрового процесса важно поддерживать баланс между обучением и развлечением. Учитель может использовать как индивидуальные, так и групповые формы работы, что способствует развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи.

Дети легче усваивают сложные концепции и правила посредством игры, так как она уменьшает психологическое напряжение и создает позитивную эмоциональную атмосферу. Чем больше процесс обучения напоминает игру, тем он привлекательнее для младших школьников. В.А. Сухомлинский полагал, что игра обладает большим воспитательным потенциалом, и писал: «Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [1]. Он подчеркивал, что игровая деятельность должна не только развивать интеллектуальные способности, но также формировать морально-этические качества личности. Поэтому дидактические игры на уроках русского языка могут служить как инструментом обучения, так и воспитания.

Дидактические игры предлагают множество преимуществ, делая обучение младших школьников более увлекательным и значимым. Эти преимущества включают:

1. Игровая форма стимулирует учащихся к активному разбору орфографических правил и их практическому применению.
2. Через повторения в игровой форме, память и внимание тренируются более эффективно и без утомления. В игровых заданиях дети легче запоминают орфограммы и правила.
3. В игровой деятельности обучающиеся учатся различать написание слов и использование орфограмм, развивая интуитивное понимание языка.
4. Игра как форма обучения помогает снизить психологический барьер и создать атмосферу доверия, где дети чувствуют себя свободно и уверенно.

Формирование орфографической грамотности – это сложный процесс, требующий не только знания правил, но и их применения на практике [7]. Дидактические игры делают этот процесс более интересным и продуктивным. Они занимают важное место в педагогической практике, способствуя развитию познавательной активности, инициативы и самостоятельности учащихся.

К.Д. Ушинский отмечал важность игры в обучении, подчеркивая ее роль как средства психо-физиологического развития ребенка [6]. Игровая деятельность позволяет ученикам усваивать новый материал через практическую деятельность, что соответствует основному принципу обучения – учение с удовольствием.

Поддерживая эту точку зрения, Л.С. Выготский утверждал, что игра является ведущей деятельностью младшего школьника и представляет собой форму деятельности, в которой наиболее полно и точно отражаются черты эмоциональной, познавательной и личностной сферы ребенка [2]. Игра помогает детям взаимодействовать друг с другом, развивать коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект.

Дидактические игры служат эффективным инструментом для улучшения орфографической грамотности у младших школьников. Их использование делает обучение более увлекательным, способствует активизации познавательной активности и создает положительный эмоциональный фон. Таким образом, способность педагога гармонично внедрить игры в образовательный процесс определяет успех в развитии устойчивых навыков правильного письма.

В практике преподавания русского языка существует множество разнообразных игр, каждая из которых направлена на закрепление определенных орфографических тем и правил. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих возможности использования дидактических игр:

1. Игры на развитие фонематического слуха.

Одной из причин ошибок в письме является недостаточный уровень развития фонематического слуха. Для его формирования можно использовать такие игры, как «Найди лишнее слово», «Подбери пару» или «Слово-загадка». Например, в игре «Подбери пару» учащимся предлагается найти слова, отличающиеся одной буквой (например, «лес – лис»). Такие задания помогают детям научиться различать звуки и правильно их записывать.

2. Игры на закрепление орфографических правил.

Для закрепления правил правописания можно использовать игры, такие как «Орфографический диктант с подсказками», «Пиши правильно» или «Орфографическое лото». Например, в игре «Орфографическое лото» ученикам раздаются карточки с пропущенными буквами, которые они должны заполнить. После этого они проверяют свои ответы, используя контрольные карточки. Такая форма работы способствует развитию самостоятельности и самоконтроля.

3. Игры на развитие внимания и наблюдательности.

Часто ошибки в письме возникают из-за невнимательности. Для развития внимания можно использовать игры, такие как «Найди ошибку», «Правильно или неправильно» или «Составь предложение». Например, в игре «Найди ошибку» учащимся предлагается текст с намеренно допущенными ошибками, которые они должны исправить. Это помогает детям научиться более внимательно относиться к написанию слов. Такая игра способствует развитию внимания и умения видеть орфограммы.

4. Игры на развитие творческого мышления.

Для развития творческого мышления можно использовать игры, такие как «Составь рассказ», «Придумай загадку» или «Словарный кроссворд». Например, в игре «Составь рассказ» ученикам предлагается придумать историю, используя определенные слова с изучаемыми орфограммами. Такие задания способствуют не только формированию орфографической грамотности, но и развитию речи.

5. «Путешествие по стране Орфографии».

Эта игра представляет собой командное соревнование. Команды получают карту с заданиями, которые нужно выполнить, чтобы «добраться» до финиша. Задания могут включать написание слов с определенными орфограммами, составление предложений, исправление ошибок. Игра развивает навыки сотрудничества и учит детей работать в группе.

Каждая игра позволяет внедрить изучаемый материал в эмоционально насыщенную среду, что создает условия для активной мыслительной деятельности и способствует успешной коррекции и закреплению ранее усвоенных знаний.

Особое внимание уделяется играм, ориентированным на коллективное взаимодействие. Они не только позволяют ученикам активно включаться в учебный процесс, но и способствуют развитию навыков общения, умения работать в команде, взаимоподдержке и обмену знаниями. Было выявлено, что регулярное использование дидактических игр способствует более прочному усвоению орфографических правил и значительно повышает уровень орфографической грамотности.

Выводы. Таким образом, дидактические игры открывают перспективные возможности в обучении русскому языку, содействуя более эффективному и увлекательному формированию орфографической грамотности у младших школьников. Применение игровых методов активизирует познавательную деятельность учащихся,

развивает их языковые способности и создает мотивирующую учебную атмосферу. Для достижения оптимальных результатов важно тщательно планировать и адаптировать игровую форму занятий, включая ее в общий образовательный процесс.

Внедрение дидактических игр в обучение делает изучение русского языка более интересным и продуктивным, что увеличивает заинтересованность младших школьников. Положительные эмоции способствуют лучшему запоминанию материала. Через игры дети учатся работать вместе, анализировать информацию и принимать решения, а также игры можно адаптировать к уровню подготовки каждого ученика. Важно помнить, что игры – это не просто развлечение, а мощное средство для развития орфографической грамотности. Учителю следует регулярно менять виды деятельности, сочетая игры с традиционными методами обучения, чтобы поддерживать интерес учащихся и достигать высоких результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Ю. В. В. А. Сухомлинский : педагогика радости познания : монография / Ю. В. Андреева, М. В. Богуславский. – Санкт-Петербург : Научное издательство, 2024. – 162 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 332 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-11695-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL : <https://urait.ru/bcode/542867> (дата обращения: 22.01.2025).
3. Ефимова, Т. Ю. Игровые технологии на уроках русского языка : как повысить орфографическую грамотность / Т. Ю. Ефимова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – 145 с.
4. Кузнецова, Е. В. Игровые технологии в обучении русскому языку : методическое пособие / Е. В. Кузнецова, О. Н. Шагардина. – Екатеринбург : Уральского университета, 2023. – 220 с.
5. Талызина, Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста : формирование познавательной деятельности младших школьников : учебное пособие для вузов / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 172 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06218-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL : <https://urait.ru/bcode/539326> (дата обращения: 22.01.2025).
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва : НЭБ Свет, 2023. – 375 с.
7. Шарипова, Р. Р. Орфография и грамотность младших школьников : методические подходы / Р. Р. Шарипова. – Уфа : БашГУ, 2020. – 130 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.

DIDACTIC GAMES AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF FORMING ORTHOGRAPHIC LITERACY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article deals with the possibilities of using didactic games at Russian language lessons to improve spelling literacy of junior schoolchildren. The peculiarities of game technologies, their role in activation of cognitive activity and formation of spelling skills are analysed.

Keywords: didactic game, spelling literacy, cognitive activity, Russian language, junior schoolchildren.

Melnik A.S.

Scientific adviser: Chumakova E.Y., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: nasty1604melnik@gmail.com

УДК 376.1

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНОМ И ЖИВОТНОМ МИРЕ РОДНОГО КРАЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Мещерякова О.В.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье рассматривается значение ознакомления с миром природы для всестороннего развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны основные методы по формированию представлений о растительном и животном мире родного края у дошкольников данной категории.

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольный возраст, растительный и животный мир, родной край, методы.

Ознакомление с миром природы – одно из основных направлений работы дошкольной образовательной организации с детьми дошкольного возраста.

Ознакомление с флорой и фауной природы способствует созданию у ребенка основ для полноценного восприятия окружающей действительности. Работа по темам растительного и животного мира родного края позволяет дошкольникам познакомиться с многообразием природы, развить исследовательские навыки и научиться понимать взаимосвязи в экосистеме. Это, в свою очередь, способствует формированию у детей чувства ответственности за окружающую среду и учит заботиться о природе, воспитывает патриотизм. Познание природы положительно влияет не только на развитие когнитивных способностей, но и на эмоциональное обогащение ребенка-дошкольника. Точка зрения о важности эмоциональной взаимосвязи дошкольника с природой вокруг сообщалась еще знаменитыми педагогами-новаторами К.Д. Ушинским и В.А. Сухомлинским. Борисова Е.А. в своей работе ссылается на данных авторов, указывая, что погружение в природу помогает дошкольникам развить такие чувства как удивление, радость и уважение к живым существам, чувства сопричастности к природе [1].

Полноценные знания об окружающем мире необходимы для развития личности детей, их обучения в школе, а также для обеспечения успешной дальнейшей социализации и жизни в обществе.

Природа выступает не только средством обучения, и воспитания. Например, ознакомление с миром природы является одним из наиболее эффективных средств экологического воспитания дошкольников с ЗПР. Ведь именно в дошкольном детстве формируются основы понимания и уважения к окружающей среде, а также привычки и навыки, которые будут сопровождать ребенка на протяжении всей его жизни.

Знакомство с миром природы представляет собой мощный инструмент патриотического воспитания дошкольников с задержкой психического развития. Именно в дошкольном возрасте происходит формирование духовных основ личности ребенка, процессов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире. Природа – это не только объект изучения, но и основа формирования эмоциональной связи с Родиной.

Однако дети дошкольного возраста с задержкой психического развития часто сталкиваются с трудностями в восприятии и понимании природных явлений, что может тормозить их познавательное развитие, а также социальную адаптацию и интеграцию в общество. Это обусловлено замедлением темпа развития психики ребенка, которое

выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Сужение сферы познания препятствует самостоятельному ознакомлению дошкольников с задержкой психического развития даже с распространёнными предметами, их признаками, действиями, что, в свою очередь, замедляет процесс накопления необходимых представлений об окружающем мире и природе. Лишь в процессе специально организованного обучения и воспитания у детей с ЗПР происходит формирование, уточнение, расширение объема и обогащение представлений о предметах и явлениях окружающей действительности.

Для обеспечения результативности усвоения знаний о живой и неживой природе у дошкольников с ЗПР оптимальным средством выступает ознакомление детей данной категории с флорой и фауной родного края. Знакомство с представителями растительного и животного мира родной природы обеспечит доступность и наглядность изучаемых объектов, их особенностей и взаимосвязей.

Какие же формы, методы и приемы, направленные на формирование у детей дошкольного возраста с ЗПР представлений о флоре и фауне родного края, будут актуальными?

С.Г. Шевченко [6] пишет, что в дошкольном воспитании и обучении детей с задержкой психического развития важное место занимают специальные занятия.

Основные задачи занятий по ознакомлению дошкольников с ЗПР с растительным и животным миром родной природы заключаются в расширении кругозора, уточнении представлений о предметах и явлениях, природе, социальной действительности. Ребенка знакомят с особенностями природы родного края, реализую экологическое и патриотическое воспитание. В процессе таких занятий обязательно решаются задачи развития речи, главным образом обогащение словаря, уточнения значения слов в рамках изучаемых тем, а также развитие познавательных процессов и познавательной активности [2].

Т.И. Петрова [5] указывает, что познавательное развитие дошкольников с ЗПР на занятиях по ознакомлению с природой и окружающим миром может происходить по двум основным каналам. С одной стороны само содержание учебного материала содержит в себе эту возможность, а с другой – путем определенной организации познавательной деятельности дошкольника.

Теоретической и методической базой ознакомления детей дошкольного возраста с ЗПР с флорой и фауной родного края выступают работы таких специалистов как Л.В. Шипова, С.Г. Шевченко. В своих работах авторы представляют практический опыт, который включает в себя игровые методы и приемы, наблюдения, экскурсии, эксперименты, изобразительную и трудовую деятельность и т.д.

Ю.А. Ивлиева [3] отмечает, что педагогические задачи по ознакомлению дошкольников с ЗПР с природой родного края успешно решаются при правильном выборе методов и приемов, используемых в образовательной деятельности.

Метод – способ совместной деятельности воспитателя и детей, в ходе которого осуществляется формирование знаний, умений и навыков. Прием – конкретный элемент того или иного метода. Чем богаче и разнообразнее приемы, составляющие метод, тем успешнее решается учебно-познавательная задача. В соответствии с основными формами мышления и способами детской деятельности выделяют 3 группы методов (рисунок 1).

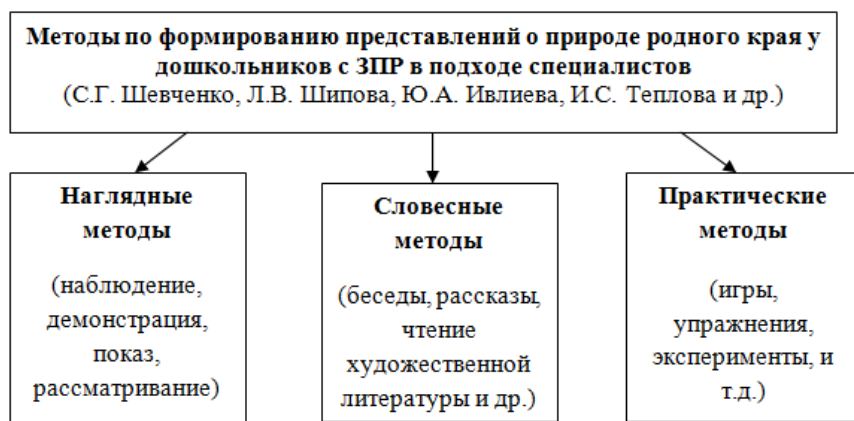


Рис. 1. – Методы по формированию представлений о природе родного края у дошкольников с ЗПР в подходе специалистов

Рассмотрим данные методы в контексте ознакомления детей дошкольного возраста с ЗПР с флорой и фауной родного края:

- к *наглядным методам* относится наблюдение, показ, демонстрация, рассматривание объекта или образца и т.д. При накоплении конкретных сведений о растениях и животных наглядные методы являются наиболее значимыми. С помощью наглядных методов и приемов ребенок познает не только внешние параметры объектов (цвет, строение, запах, форма и т. д.), но и их связь со средой;

- *словесные методы* включают беседы, рассказы, чтение художественной литературы и др. Выделяют такие словесные приемы как объяснение, вопрос, уточнение, указание;

- *практические методы* делятся на собственно-практические и игровые. Собственно-практические методы – это упражнения, эксперименты и опыты, моделирование, выполнение по образцу, обращение к опыту детей, практические ситуации, поисковые действия, обследования. К игровым методам относятся дидактические игры, игровые ситуации, действия с игрушками, имитация действий, игровые приемы и т.д. [3].

В соответствии с особенностями развития детей дошкольного возраста с ЗПР наиболее доступными при ознакомлении с флорой и фауной родного края будут такие методы и приемы: игровая и изобразительная деятельность, наблюдения, рассматривание иллюстраций, которые сочетаются со словесными методами и приемами (чтение художественной литературы, речевая инструкция, объяснения и т.д.).

Большая роль в процессе ознакомления с природой родного края детей дошкольного возраста с ЗПР отводится игровой деятельности.

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Как в ведущей деятельности любого периода психического развития, в ней сконцентрированы наиболее существенные для данного возраста проявления психической активности. В образовательном процессе игра занимает особое место, выступая как средство разностороннего развития личности; метод или прием обучения; средство саморазвития, самовоспитания, самообучения, саморегуляции.

Игра является одним из самых эффективных средств ознакомления дошкольников с ЗПР с природой. Она позволяет детям узнать о разнообразии живых организмов и их взаимодействии, научиться ценить и бережно относиться к окружающей среде.

Важным является и то, что игры, основанные на природных элементах, способствуют формированию экологической сознательности с раннего возраста.

Взаимодействие с природной средой через игровую деятельность способствует формированию у детей интереса к экологии.

Одним из основных методов ознакомления дошкольниками с миром флоры и фауны родного края являются наблюдения. Наблюдение – целенаправленное, планомерное восприятие предметов и явлений окружающего мира. Это сложная познавательная деятельность, в ней участвуют восприятие, мышление и речь, требуется концентрация внимания [4].

Наблюдения за родной природой дают ребенку возможность познать особенности родного края, приобрести элементарные знания о ее влиянии на жизнедеятельность человека и общества в целом, сформировать ценностное и уважительное отношение к окружающему миру.

Как указывает С.Г. Шевченко [6], накопление и систематизация представлений и элементарных понятий о родной природе, растениях, животных, знаний о ближайшем окружении происходит в тесной взаимосвязи с овладением приемами анализирующего наблюдения, сравнения и обобщения.

В процессе наблюдений дети дошкольного возраста знакомятся с характерными и существенными признаками объектов. Взрослый продолжает учить детей принимать задачу наблюдения, пользоваться известными им способами, следовать плану, самостоятельно делать выводы и умозаключения. В процессе наблюдения за объектами дети учатся выделять существенные признаки, значимые для той или иной деятельности или являющиеся общими признаками целой группы объектов, устанавливать связи и отношения предметов с окружающим. В наблюдениях за ростом и развитием растений и животных у детей формируется умение видеть закономерную последовательность фаз, стадий или состояний [4].

Большую роль в обогащении и закреплении знаний о родной природе у дошкольников с ЗПР играет изобразительная деятельность (далее – ИЗО). Изобразительная деятельность является одним из ведущих продуктивных видов деятельности дошкольного детства и имеет моделирующий характер. Использование ИЗО (рисования, аппликации, лепки) способствует не только реализации традиционных задач по формированию изобразительных умений и навыков, но и развитию представлений детей с ЗПР об особенностях природы родного края, ее красоте и неповторимости. После наблюдений, занятий и игровой деятельности важно учить воспитанников передавать свои знания и впечатления посредством выставок рисунков и поделок.

Кроме того, учитывая особенности развития детей дошкольного возраста с ЗПР, важно помнить о некоторых условиях организации процесса формирования представлений и флоре и фауне родного края.

Т.И. Петрова [5] отмечает, что, успешное изучение родной природы с детьми с ЗПР в значительной мере зависит от оснащённости воспитательно-образовательного процесса средствами наглядности. Необходимо правильно осуществлять подбор иллюстраций с учётом темы и задач каждого занятия. Наглядные пособия призваны продемонстрировать и сформировать конкретные представления. Различные формы наглядности – натуральные предметы природы, их изображения в виде макетов, таблиц, муляжей. Экранные пособия содержат информацию о различных сторонах природных объектов. Также ввиду особенностей памяти и мышления детей данной категории, в процессе работы необходимы многократные повторения описаний, инструкций, заданий, характерных особенностей объектов природы и т.д.

Использование визуальных материалов, игровых занятий и повторений помогает улучшить процессы запоминания и, в конечном итоге, способствует более полноценному усвоению знаний и представлений у дошкольников с ЗПР.

Немаловажную роль при реализации работы по ознакомлению дошкольников с ЗПР с флорой и фауной родного края играет развивающая предметно-пространственная среда, назначение которой – вовлечь детей в деятельность и общение, воздействовать на их эмоциональную сферу. Для развития знаний о родной природе у детей в групповом помещении должен быть организован тематический уголок, в котором могут быть размещены игровые и дидактические наборы, иллюстрации, репродукции картин и т.д.

Таким образом, важна систематическая работа по ознакомлению ребенка дошкольного возраста с ЗПР с природой родного края. Отбор сведений об окружающем мире должен носить краеведческий характер и включать различные методы и приемы. Наиболее эффективными методами работы с дошкольниками с ЗПР по данному направлению являются наглядные методы, такие как наблюдения и рассматривание иллюстраций, словесные методы (беседы, рассказы), а также игровая и изобразительная деятельность. Необходимо руководство взрослого, чтобы внешнее эмоциональное отношение к природе переросло в нравственно-эстетическое чувство, предполагающее активную, действенную позицию ребенка. Важно помнить, что ребенку-дошкольнику с ЗПР для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения и наглядный материал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова, Е.А. Формирование знаний детей в процессе ознакомления с природой./ Е.А. Борисова// Молодой ученый. – 2019. – № 39. – С. 229-230.
2. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика : монография. / Н.Ю. Борякова– М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2016. – 170 с.
3. Ивлиева, Ю.А. Знакомство с миром природы или воспитание экологической культуры ребёнка // Педагогическое мастерство./ Ю.А. Ивлиева–Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 158-160.
4. Кошелева, О.А. Наблюдение как ведущий метод познания дошкольниками природы/ О.А.Кошелева// Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 48-53.
5. Петрова, Т.И. Формирование целостной картины мира и развитие речи при изучении сезонных изменений в природе детьми с ЗПР./ Т.И.Петрова// Образование: прошлое, настоящее и будущее. – Краснодар : Новация, 2018. – С. 51-53.
6. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. / С.Г.Шевченко–М.: Школьная Пресса, 2005. – 80 с.

ON THE QUESTION OF METHODS OF FORMING IDEAS ABOUT THE FLORA AND FAUNA OF THE NATIVE LAND IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This paper examines the importance of familiarization with the natural world for the comprehensive development of preschool children with mental retardation. The main methods for the formation of ideas about the flora and fauna of the native land in preschoolers with mental retardation are described.

Keywords: mental retardation, preschool age, flora and fauna, native land, methods.

Meshcheryakova O.V.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S., senior lecturer
State University
E-mail: olya_meshcheryakova_86@mail.ru

УДК 373.3

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Мишнев Е.П.

*Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье проанализированы определения понятия «познавательная активность», выделены ключевые содержательные компоненты познавательной активности. Рассмотрено влияние геймификации на формирование рассматриваемого феномена. Даны критерии отбора сервисов для геймифицирования уроков математики. Путём анализа сервисов для организации геймифицированного обучения, выявлены наиболее эффективные и удобные для использования педагогами платформы, даны рекомендации по применению платформ в зависимости от цели введения элементов геймификации на уроках математики.

Ключевые слова: познавательная активность, интерес, мотивация, геймификация, онлайн-платформа.

Введение. Запрос современного общества ориентирован на творческую, креативную личность, которая может свободно адаптироваться к изменяющимся реалиям. Ключевые характеристики такой личности – проявление активности, способность к саморазвитию, гибкость сознания.

Востребованность личности, способной к общественному, личностному и профессиональному самоопределению, привела к смене приоритетов и в системе образования. Обновленные требования Федеральных государственных образовательных стандартов диктуют необходимость формирования «умения учиться», которое напрямую зависит от желания и интереса ребенка к учебе. Поэтому именно развитие познавательной активности младших школьников обеспечит формирование осмысленности, инициативности, креативности, самостоятельности. Это объясняет социальную актуальность исследования.

К проблеме развития познавательной активности обращались многие психологи и педагоги: Л.М. Аристова, Л.С. Выготский, М.А. Данилов, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина. Однако методическая база совершенствуется, и современная педагогика предлагает новые эффективные средства, приемы и методы обучения. Обзор педагогических источников выявляет проблему недостаточной разработанности вопроса использования геймификации как средства развития познавательной активности у младших школьников. Это определяет педагогическую актуальность нашей темы.

Таким образом, цель написания нашей статьи - анализ сервисов для использования геймификации в образовательном процессе как средства развития познавательной активности младших школьников и выявление наиболее эффективных и удобных платформ для использования педагогами на уроках с целью развития познавательной активности младших школьников.

Основная часть. Понимание познавательной активности как сложного психологического феномена варьируется среди исследователей. Многие авторы, включая М.А. Данилова, А.А. Люблинскую, Т.И. Шамову, рассматривают ее как специфическую характеристику или качество умственной деятельности, подчеркивая ее проявление в процессе мышления, анализа и синтеза информации [5]. Такой подход акцентирует внимание на когнитивных процессах, лежащих в основе познавательной активности.

Другой подход, представленный Д.Б. Годовиковой и Е.И. Щербаковой, описывает познавательную активность как инстинктивное стремление ребенка к исследованию

мира. Это врожденное любопытство, являющееся двигателем развития, проявляется в неутомимом экспериментировании [1].

Т.А. Ильина, А.И. Раев, Г.И. Щукина рассматривают познавательную активность как устойчивое свойство или качество личности. Это означает, что она проявляется не только в отдельных ситуациях, но и характеризует человека в целом. Высокая познавательная активность связана с такими личностными качествами, как любознательность, целеустремленность, настойчивость, критичность мышления и способность к саморегуляции [5].

В работе мы придерживаемся взглядов первой группы авторов (М.А. Данилова, А.А. Люблинской, Т.И. Шамовой), понимая познавательную активность как специфическую характеристику или качество умственной деятельности, которое подлежит формированию и развитию

С нашей точки зрения, выбор структуры познавательной активности, разработанной М.П. Михневич, является наиболее целесообразным. Она выделяет: когнитивные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты [4].

Однако развитие познавательной активности в младшем школьном возрасте имеет несколько характерных особенностей:

- высокая восприимчивость к новому, но неустойчивый, порой непродолжительный интерес;
- повышенная эмоциональная вовлеченность, что иногда приводит к возникновению лишь кратковременной мотивации к обучению.
- постепенное формирование самостоятельности, способствует повышению их познавательной активности.

Специфика проявления познавательной активности у обучающихся начальной школы особенно ярко проявляется на уроках математики. Ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная, и ученик с интересом принимается за изучения нового. Однако устойчивость основных психических процессов таких, как внимание, восприятие, мышление, еще не сформировано в младшем школьном возрасте. Из-за этого множество абстрактных понятий, которые составляют основу курса математики, трудно усваиваются учениками.

Одним из средств развития познавательной активности ученика начальной школы может стать геймификация.

Активное развитие термина «геймификация» началось с 2000-х годов. В 2002 году программист Ник Пеллинг впервые предложил этот термин в контексте применения игровых механик для решения бизнес-задач. Однако на тот момент концепция не получила широкого распространения, и многие изначально не воспринимали её всерьёз.

К 2008 году, с выходом первого iPhone, мир начал меняться. Мобильные игры стали более доступными и вовлекающими, что подтолкнуло компании пересмотреть свои подходы к взаимодействию с пользователями и сотрудниками. Этот момент стал отправной точкой для более широкого внедрения геймификации в различные сферы.

К 2010 году термин «геймификация» начал набирать популярность. Такие известные личности, как Гейб Зикерманн и Кевин Вербах, начали активно развивать эту концепцию. К. Вербах в своём курсе «Gamification» дал следующее определение: «геймификация – это процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и вовлечения людей в какой-либо процесс» [2, с. 36].

Геймификация применяется как на онлайн-платформах, так и в традиционных форматах обучения, с целью повысить уровень вовлеченности обучающихся в процесс обучения и улучшить усвоение учебного материала.

Таким образом, современное определение геймификации как педагогического средства можно сформулировать так: геймификация — подход, подразумевающий

внедрение элементов игры в неигровые процессы реального мира (как онлайн, так и офлайн), в том числе и обучение, для повышения вовлеченности обучающихся в решение задач и усвоение материала.

Рассмотрим влияние геймификации на структурные элементы познавательной активности.

1. Когнитивный компонент. Геймифицирование образования положительно влияет на повышение когнитивных способностей, так как позволяет использовать естественную склонность ребенка к игре как мощный инструмент для трансформации обучения из пассивного потребления информации в активное взаимодействие с ней. Ученики, вовлеченные в геймифицированный учебный процесс, учатся анализировать свои действия, оценивать результаты и корректировать подход в зависимости от обстоятельств.

2. Мотивационный компонент. Использование баллов, рейтингов и наград создает элемент соревнования, что побуждает школьников к активной деятельности. Это не только стимулирует их интерес к учебе, но и помогает формировать здоровую конкурентную среду среди одноклассников.

3. Эмоциональный компонент. Благодаря геймификации школьники видят продвижения в изучении предмета, что способствует повышению самооценки и уверенности в себе.

4. Волевой компонент. Геймификация стимулирует развитие способности к саморегуляции и самоконтролю; способствует формированию целеустремленности, настойчивости.

Таким образом, геймификация положительно влияет на развитие всех компонентов познавательной активности младших школьников.

Особое значение геймификация приобретает в дистанционном обучении, где часто не хватает живого общения и эмоциональной связи между преподавателем и учениками. В таких условиях элементы геймификации, такие как виртуальные награды, рейтинговые таблицы, системы уровней и достижений, помогают создать атмосферу соревнования и взаимодействия, поддерживая мотивацию и предотвращая чувство изолированности. Например, современные платформы для онлайн-обучения интегрируют игровые механики в свои функции, позволяя преподавателям легко внедрять элементы геймификации в свои курсы.

Существует несколько видов геймификации, каждый из которых имеет свои особенности и цели.

1. Простейшая геймификация основывается на использовании очков, значков и рейтингов. Участники получают баллы за выполнение различных заданий и достижение определенных целей. В итоге формируется общий рейтинг, который показывает, кто из участников заработал больше всего баллов. Такой подход помогает создать соревновательную атмосферу, что может стимулировать учащихся к более активному обучению.

2. Структурная геймификация. В этом случае курс делится на уровни, каждый из которых включает в себя различные задания и игровые цели. Учащиеся, проходя обучение, могут воспринимать процесс как игру, где каждый уровень представляет собой новую задачу или вызов. Награды за успешное завершение уровней могут быть как виртуальными, так и реальными, что еще больше мотивирует учеников.

3. Контентная геймификация. Здесь сам обучающий контент превращается в игровую форму. Например, вместо того чтобы просто смотреть обучающее видео, учащиеся могут быть вовлечены в активный процесс поиска в нем шифров или решения загадок. Это не только делает обучение более увлекательным, но и способствует лучшему усвоению материала, так как участники активно взаимодействуют с контентом.

4. Предметная геймификация сосредоточена на конкретных знаниях в рамках предмета. Через игровые элементы учащиеся осваивают важные темы и концепции, что помогает им лучше понять и запомнить материал. Например, при изучении исторических сведений можно использовать ролевые игры, где обучающиеся становятся участниками исторических событий.

5. Метапредметная геймификация. Здесь акцент делается на формирование определенных навыков, которые могут быть полезны в различных сферах. Например, развитие таких навыков, как умение сотрудничать, работать в команде, коммуникативные умения. Геймификация в образовании не только делает процесс обучения более интересным и интерактивным, но и способствует развитию критического мышления, креативности и командной работы.

Таким образом, геймификацию можно разделить на структурную и содержательную [5, с. 16]. Структурная геймификация (простейший и структурный вид) накладывает игровые механики на существующий учебный материал, не меняя его сути. Это может быть просто добавление системы баллов и значков к обычным заданиям. Содержательная же геймификация (контентный, предметный и метапредметный вид) предполагает полное погружение в игровой сюжет, где учебный материал представлен в виде заданий, интегрированных в захватывающее действие. В таком подходе обучающийся не просто решает задачи, а становится активным участником истории, что значительно повышает его заинтересованность.

Для внедрения геймификации в образовательный процесс существует ряд онлайн-платформ и электронных приложений таких, как Ispring, Atlsar, eТреники, Wordwall, MyQuiz, Quizizz, Online Test Pad, Udoba, Joyteka, Quizlet, Jigsawplanet, Thinglink, Prodigy Math Game, LearningApps.

Выделив критерии оценки такие, как поддержка русского языка, возможность бесплатного пользования, наличие каталога игр и упражнений, возможность корректировки игровых элементов (персонажей, среды, ресурсов, объектов, баллов, очков и т.д.), наличие отдельного приложения, наличие конструктора, специфика, регистрация, режим многопользовательского взаимодействия, общий доступ, характеристика интерфейса, мы проанализировали сервисы для использования геймификации в образовательном процессе выделив наиболее удобные и эффективные среди платформ.

Критерий поддержки сервисом русского языка является особенно важным для младших школьников, в силу неготовности учеников начальной школы работать с иноязычным материалом. Поэтому работа с сервисами Atlsar, Quizizz, Thinglink, Prodigy Math Game могут вызвать затруднения при самостоятельной работе школьников с этими программами, следовательно использование этих сайтов и приложений рекомендуется при фронтальной работе, вместе с педагогом. Такие сервисы, как Ispring, eТреники, Wordwall, MyQuiz, Online Test Pad, Udoba, Joyteka, Quizlet, Jigsawplanet, Learningapps, могут быть предложены детям и для самостоятельной работы.

Возможность применения сервисов зависит и от наличия бесплатного функционала. Например, недостатком такого приложения, как Atlsar, является высокая стоимость пользования, несмотря на широкий функционал, и наличие привлекательного интерфейса. Сервисы Ispring, MyQuiz, Joyteka, Quizlet, Quizizz не бесплатны, однако их стоимость приемлемая, соответствует предложенным функциям по критериям содержательного характера. Однако есть и платформы на бесплатной основе, также обладающие широким функционалом, среди них: Wordwall, Udoba, Learningapps.

Почти все представленные сервисы имеют каталог готовых игр и упражнений, однако не все они обладают образовательной направленностью. Среди приложений,

имеющих каталог игр и заданий математического характера, можно выделить: Ispring, eТреники, Wordwall, MyQuiz, Online Test Pad, Udoba, Joyteka, Learningapps.

Лёгкость в использовании приложения заключается и в необходимости регистрации, как для педагога, так и для учеников, а также доступности и привлекательности интерфейса. Стоит отметить, что при желании конструировать собственные игры и задания, педагогу необходима регистрация на любой из предложенных платформ. Для учеников регистрация на сайтах возможна, но необязательна, доступ к материалам можно получить по ссылке или коду. Однако использование Ispring и Prodigy Math Game требует наличие установленного приложения. Интерфейс программ может быть менее значимым критерием, чем содержательные и функциональные показатели сервиса, однако для учеников младшей школы наглядность и привлекательность «внешних форм» тоже имеет немаловажное значение в силу возрастных особенностей воспитания материала. Поэтому такие сервисы, как Ispring, Online Test Pad, Jigsawplanet, Prodigy Math Game, при постоянном использовании могут не вызвать у детей ожидаемой реакции, особого интереса, в силу медленной работы или устаревшего вида программы.

Положительными аспектами таких программ, как Ispring, Atlsar, Joyteka, является возможность выбора не только структуры и формата заданий, но и конструирование среды и игровых элементов, но доступ этих функций открыт только в платных версиях. Похожий формат функционирования имеет программа Thinglink, в бесплатном режиме которой, возможно создавать иммерсивные элементы и интерактивные доски. Применять сервис будет особенно эффективно при изучении тем, требующих наглядности, например «Единицы измерения величин».

Несомненным достоинством приложения Quizlet является возможность командного взаимодействия в режиме онлайн, когда ученики могут «сразиться» в знаниях непосредственно со своими одноклассниками, не находясь при этом в одной аудитории друг с другом, например, выполняя задание в качестве домашнего.

Большинство рассмотренных веб-сайтов направлены на создание заданий различных форматов по готовым шаблонам. Наиболее разнообразные по функционалу среди них - Learningapps, Udoba, Wordwall. На этих платформах возможно конструирование заданий на совпадение, угадывание и поиск слов, заполнение пропусков, сравнение последовательности изображений, создание «говорящих карт», флэш-карт, кроссвордов, «плиток», виртуальных туров, «диалоговых карточек», «гонок», игр «колесо», «кто хочет стать миллионером», «где это находится?», хронологических линеек, встроенных внешних ресурсов, и использование виртуальной реальности.

Выводы. Таким образом, нами было рассмотрено понятие «познавательная активность», выделены ключевые содержательные компоненты. Выделив положительные аспекты влияния геймификации на развитие всех компонентов структуры познавательной активности, мы провели анализ сервисов для геймифицирования уроков математики, выделив наиболее эффективные и удобные для использования педагогами сервисы с целью введения геймифицированных заданий на уроках математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутина А. А., Воробьева В. Д., Чучунова А. С. Использование экспериментирования в развитии познавательной активности детей среднего дошкольного возраста // Инновационная наука, 2022. – №12-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-eksperimentirovaniya-v-razvitii-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.02.2025).

2. Вербас, К. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербас, Д. Хантер; перевод с английского А. Кардаш. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 207 с. – Перевод издания: For the win: how game thinking can revolutionize your business. – ISBN 978-5-00057-344-0
3. Куликова Н.А., Мерзлякова О.П. Применение элементов геймификации на уроках математики с целью повышения познавательной мотивации школьников // Педагогическая перспектива, 2021. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elementov-geymifikatsii-na-urokah-matematiki-s-tselyu-povysheniya-poznavatelnoy-motivatsii-shkolnikov> (дата обращения: 01.03.2025).
4. Минхевич, М. П. Формирование познавательной активности учащихся в условиях дифференциации обучения: Дис. канд. пед. наук. / М.П. Михневич. – Минск, 1989. – 151с.
5. Рябус, И.М. От игры до геймификации в условиях цифровизации образования [Текст]: методические рекомендации / И.М.Рябус. – Азовский район, 2021. – 36 с.
6. Тимиршина, А.В. Понятие познавательной активности в психолого-педагогических исследованиях / А.В. Тимиршина // «Время Знаний»: Всероссийское СМИ. – 2015. – URL: <https://edu-time.ru/pub/101663>. Дата публикации: 23.01.2018. Режим доступа: свободный (дата обращения: 23.02.2025).

GAMIFICATION AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. In the article, we have analyzed the definitions of the concept of "cognitive activity", identified the key content components. We have considered the influence of gamification on the formation of the phenomenon of cognitive activity. We have given criteria for selecting resources for gamifying mathematics lessons and proposed the most effective and easy to use platforms for teachers to introduce gamified tasks in mathematics lessons.

Keywords: cognitive activity, interest, motivation, gamification, online platform.

Mishneva E.P.

Scientific supervisor: Gorun A.Y., Senior lecturer Donetsk State University

E-mail: lisa.mishneva04@mail.ru

УДК 337.2

ПРОБЛЕМЫ ГАДЖЕТОЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Мухина Е.В.

**научный руководитель: Святенко А.А., канд. экон. наук., доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В данной работе рассматриваются научные исследования по теме гаджетозависимости у дошкольников, определены минусы и плюсы от взаимодействия детей с гаджетами, сформулированы правила использования гаджетов дошкольниками.

Ключевые слова: гаджетозависимость, гаджет, дошкольник, обучение, развитие.

Современная жизнь неразрывно связана с технологиями, и дети сегодня сталкиваются с электроникой с раннего возраста. Гаджеты, такие как планшеты, смартфоны и компьютеры, становятся неотъемлемой частью детского мира, предлагая доступ к обучающим приложениям, мультимедийным материалам и интерактивным играм. Однако растущая зависимость от этих устройств вызывает тревогу у родителей, экспертов и педагогов. Гаджетозависимость может негативно сказаться на физическом, эмоциональном и социальном развитии детей дошкольного возраста.

Тема зависимости от гаджетов у дошкольников является крайне актуальной в современных условиях, так как использование цифровых технологий и гаджетов становится все более распространенным и доступным. В последние годы наблюдается значительный рост времени, проводимого детьми за экранами, что вызывает ряд серьезных проблем как в психическом, так и в физическом развитии.

Цель данной статьи – изучение исследований по теме гаджетозависимости у дошкольников, выявление минусов и плюсов от взаимодействия детей с гаджетами, сформулировать правила использования гаджетов дошкольниками.

Данная тема привлекла внимание многих зарубежных исследователей, таких как: Л. Б. Додж, К. Флоер, Джули Л. Р. Коуэн, Джули А. Рич, И.В. Кольцова, В.В. Долганина, Л.А. Мухамедова, Е.А. Горелик, А.М. Тимофеева, А.Л. Короткова, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, К. Голдберг, Я.И. Гилинский, С. А. Шапкин, К. Янг. В своих трудах Ю. Д. Бабаева и А. Е. Войскунский и др.

Так, в исследовании Е.А. Горелик говорится о прогрессирующей тенденции к гаджет-зависимости среди детей. Представлен механизм ее формирования и клинические признаки, разъяснены причины сохранения психического и физического здоровья ребенка от избытка гаджетов. Приводятся аргументы о негативных последствиях раннего и чрезмерного влияния цифровых технологий на растущий и созревающий организм. Рассмотрены результаты исследования в Арктическом регионе по данной теме. Предложены пути решения проблемы и меры профилактики гаджет-зависимости у детей. Рассмотрим каждый из данных пунктов более подробно [2].

Исследование автора позволило определить портрет ребенка, страдающего от зависимости к гаджетам, по ее словам, «он довольно специфичен и легко заметен». Так, одним из признаков является то, что ребенок может проводить значительное время за планшетом, в то время как традиционные занятия, такие как игрушки или конструкторы, не вызывают у него особого интереса. При любой просьбе отложить устройство он часто проявляет агрессивное сопротивление, сопровождающееся плачем и протестами. После выполнения каких-либо заданий его внимание вновь привлекает экран. Такой ребенок часто смотрит мультфильмы во время обеда, ожидания в очереди или медицинских процедур (например, при проведении ингаляций или инфузий), так как без гаджета он становится раздражительным и беспокойным, что затрудняет выполнение необходимых действий.

Согласно данному исследованию, выделяют следующие признаки гаджет-зависимости дошкольника:

— Чрезмерное время за экраном. Ребенок проводит большую часть своего времени, погружаясь в гаджеты, что приводит к недостатку физической активности и общения с окружающими.

— Игнорирование других занятий. Интерес к традиционным играм, игрушкам, конструктору, чтению книг или рисованию значительно снижается. Ребенок предпочитает играть с гаджетами вместо активных игр на улице или общения со сверстниками.

— Эмоциональная реакция на отрыв от экрана. Если ребенку предлагают отложить устройство, он может проявлять ярость, плач, протест или обиду. Эти эмоции показывают, насколько сильно он привязан к гаджету.

— Проблемы с концентрацией. Затруднения в фокусировке на заданиях или играх без доступа к экрану. Ребенок может быстро уставать или терять интерес к другим видам деятельности.

— Потеря интереса к социальному взаимодействию. Ребенок может начать избегать общения с родными и сверстниками, предпочитая проводить время наедине с устройствами.

— Зависимость во время повседневных действий. Например, просмотр мультфильмов во время еды, ожидания в очереди или медицинских процедур. Это указывает на необходимость постоянного доступа к гаджету.

— Снижение физической активности. Ощутимое уменьшение времени, проведенного на улице или в активных играх. Это может приводить к проблемам со здоровьем, таким как ожирение или ухудшение физической формы.

— Искажения в восприятии времени. Ребенок может не осознавать, сколько времени он проводит за экраном, и не замечать, что прошел целый день.

— Привычка использовать гаджеты как успокоительное. Многие дети начинают использовать устройства как способ отвлечения или облегчения стресса, что только усугубляет зависимость.

Наше внимание привлекло исследование И.В. Кольцовой и В.В. Долганиной, в котором описываются результаты экспериментального исследования по изучению социально-психологической безопасности детей дошкольного возраста при использовании электронных гаджетов. Проанализировано влияние данной зависимости на развитие ребенка. Предложено проводить профилактическую работу с родителями детей и воспитателями дошкольного образовательного учреждения, которые смогут правильно организовать информационный диалог дошкольника с гаджетами [3].

Так, авторы смогли доказать, что использование гаджетов детьми дошкольного возраста оказывает значительное влияние на различные аспекты их психического развития. С одной стороны, технологии предоставляют ряд положительных возможностей, таких как обучение навыкам работы с техническими устройствами и расширение окружения информации. С другой стороны, существуют и негативные последствия, включая недостаток социального взаимодействия и снижение творческой активности у детей.

Гаджетозависимость зачастую возникает как результат недостаточного внимания со стороны родителей. Взрослые, которые не вовлечены в жизнь своего ребенка и заменяют личное общение современными устройствами, усугубляют ситуацию, позволяя детям больше времени проводить в виртуальном пространстве, нежели с ними. Таким образом, уровень гаджетозависимости у детей во многом зависит от характера детско-родительских отношений в семье [2].

Данное исследование выявило, что проблема гаджетозависимости начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Это создает необходимость обратить внимание на социально-психологическую безопасность детей при использовании электронных

гаджетов. Для снижения риска и защиты ребенка от потенциальных угроз, возникающих в виртуальной среде, важно проводить просветительскую работу, организовывать профилактические беседы и консультации для родителей и воспитателей дошкольников.

Р.Г. Гамирова, Е.А. Горобец и др. провели обзор литературы, посвященной влиянию технологических устройств - гаджетов - на раннее когнитивное и речевое развитие детей. Как утверждают авторы, в раннем детстве ведущей формой деятельности выступает предметно-деятельностное общение, эффективность влияния которого на развитие речи определяется в том числе взаимодействием ребенка со взрослым. Авторы пишут: «Игровая деятельность дошкольников помогает активизировать общение и взаимодействие со сверстниками. Длительное и бесконтрольное взаимодействие детей с гаджетами сопряжено с недостаточным вниманием родителей и близких людей, что нарушает процесс коммуникации и познания, особенно сильно тормозит процесс развития речи» [1].

Исследователям удалось доказать, что большинство исследований демонстрируют связь между длительным использованием гаджетов дошкольниками, задержкой развития произвольного внимания, социального взаимодействия, искажением когнитивного развития, задержкой развития речи, а также выявляют такие положительные эффекты, как высокий уровень развития произвольного внимания, быстрота реакции на внешние стимулы.

Мы также обратили внимание на исследование В.В. Разумовой, А.О. Горшенковой и др., в котором рассматривается проблема возникновения зависимости от гаджетов у детей дошкольного возраста. Авторы приводят примеры исследований по данной теме, обозначают признаки гаджет-зависимости. Так, среди признаков зависимости от гаджетов исследователи отмечают:

- ухудшение сна;
- перепады настроения;
- если родители не дают телефон, ребёнок устраивает сильную истерику, долго не успокаивается и требует желаемый объект;
- как только дошкольник просыпается, сразу просит включить ему мультимедиа или игру на гаджете;
- нежелание прерывать взаимодействие с устройством;
- просьба дать телефон или планшет без необходимости;
- слабая концентрация внимания;
- узкий кругозор и отсутствие заинтересованности в играх со сверстниками, книжках, рисовании и другой характерной для детского возраста деятельности [8].

Л.А. Мухамедова рассмотрела положительные и отрицательные стороны влияния гаджетов на состояние детей дошкольного возраста. Так, среди положительных сторон автор отметила следующие моменты [6]:

— Гаджеты могут представлять собой прекрасный инструмент для развития. Гаджеты могут выполнять ту же развивающую роль, что и традиционные игрушки — пирамидки, машинки и конструкторы. Малыши, нажимая на кнопки, незаметно развивают мелкую моторику, а также запоминают буквы и цифры. Кроме того, слушая музыку и рассматривая изображения на экране, они улучшают свои слуховые и зрительные восприятия.

— С помощью гаджетов можно разнообразить игровой досуг ребенка. С появлением ноутбуков, смартфонов и планшетов родители получили эффективный способ занять активных детей в длинных очередях или во время поездок. Вместо того, чтобы брать с собой большое количество игрушек, достаточно включить интересный мультфильм. Это поможет малышу не скучать и приятно провести время.

— Гаджет можно использовать в качестве библиотеки. Современные электронные «читалки» могут заменить целую библиотеку, избавляя школьников от

необходимости таскать тяжелые книги. Вам нужно просто скачать нужные материалы из интернета. При этом ребенок учится воспринимать телефон как источник не только развлекательного контента, но и полезной информации.

— Ценный помощник в обучении. Гаджет помогают облегчить процесс обучения и получить новые умения и навыки.

Среди отрицательных аспектов автор отметила:

- Негативное воздействие на физическое развитие и здоровье
- Неполное освоение информации
- Понижение творческой активности.

Схожая позиция нашла место в трудах А.М. Тимофеевой. Исследователь выделила следующие последствия гаджетозависимости [9]:

— Физические проблемы. Длительное времяпровождения перед экраном может вести к проблемам со зрением, нарушению осанки и малоподвижному образу жизни, что увеличивает риск ожирения.

— Нарушение эмоционального развития. Гаджетозависимость может влиять на эмоциональное развитие детей, вызывая такие проблемы, как повышенная тревожность, депрессия, замкнутость и проблемы с самооценкой. Дети могут стать менее чувствительными к эмоциональным реакциям других.

— Проблемы с социумом. Проведение времени с гаджетами может снизить возможность детей развивать социальные навыки. Взаимодействие лицом к лицу, которое так важно для эмоционального развития, заменяется виртуальным общением.

— Когнитивные нарушения. Исследования показывают, что избыток времени за экранами может негативно сказаться на внимании, концентрации и памяти, что затрудняет учебный процесс в будущем.

Г.Н. Лукьянец, Л.В. Макарова, Е.В. Тюрина и др. рассмотрели современную литературу, касающуюся позитивных и негативных аспектов влияния цифровых технологий на психофизиологическое развитие ребенка: изменение внимания, памяти, мозга, зрения, работоспособности в сравнении с влиянием других факторов (социальных, экономических, педагогических и др.) [5].

Так, авторы пришли к выводу, что гаджеты, став частью жизни детей, оказывают влияние не только на их мировосприятие и познавательные навыки, но и на физиологическое состояние. Произошли изменения в циклах сна, а также в механизмах и показателях памяти и внимания. Наблюдаются изменения в физическом развитии и осанке. Исследования, упомянутые ранее, показывают, что высокие уровни информатизации могут негативно сказаться на умственной работоспособности, замедляя интеллектуальное развитие и способствуя повышению тревожности и гиперактивности у детей. Это подчеркивает необходимость надлежащей организации образовательных, воспитательных и развлекательных мероприятий с использованием различных электронных устройств. Важно обеспечить соответствующие нормы гигиенического контроля для данных занятий.

Изучение исследований по данному вопросу помогло нам сформулировать несколько правил по использованию гаджетов дошкольниками:

1. Ограничить время, проведенное за экранами. Специалисты рекомендуют не более 30 минут в день для детей до 5 лет. Это время должно включать только качественный контент, соответствующий возрастным особенностям.
2. Создание активного графика дня может значительно снизить необходимость в гаджетах. Чередуйте время игр на свежем воздухе, рукоделия и занятий спортом с использованием технологий.

3. Вовлекайте ребенка в совместные занятия, такие как чтение книг или настольные игры. Это не только укрепит отношения, но и обогатит его эмоциональный и социальный опыт.

4. Настройте родительский контроль на устройствах, чтобы ограничить доступ к неподобающему контенту. Обсуждайте с ребенком важность здорового баланса между реальной и виртуальной жизнью, прививая им навыки критического мышления и осознанности.

Соблюдая эти простые правила, родители смогут защитить своего ребенка от излишней зависимости от гаджетов и помочь ему развиваться гармонично. Так, гаджетозависимость у дошкольников представляет собой серьезную проблему, требующую внимания со стороны родителей, педагогов и общества в целом. Установка разумных ограничений, отбор качественного контента и активное участие родителей в жизни детей помогут смягчить негативные последствия, связанные с использованием технологий. Заботясь о гармоничном развитии своих детей, мы строим здоровое будущее с правильными ценностями и приоритетами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гамирова Р.Г. Особенности когнитивного развития у детей раннего и дошкольного возраста, использующих гаджеты/ Р.Г. Гамирова, Е.А. Горобец, А.В. Схиртладзе, В.Ф. Прусаков, С.Я. Волгина// Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2021. – С. 163–167
2. Горелик, Е. А. Современное детство в руках цифровой эпохи: теория, исследование в Арктическом регионе, пути профилактики / Е. А. Горелик. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 33 (375). — С. 84-96. — URL: <https://moluch.ru/archive/375/83668/> (дата обращения: 20.10.2024).
3. Кисличко Т.Р., Пекуш А.Е. Особенности гаджетозависимости у детей дошкольного возраста. // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум. – 2019. – № 6(17). – С. 41-46.
4. Кольцова И.В., Долганина В.В. Социально-психологическая безопасность детей дошкольного возраста при использовании электронных гаджетов. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2021. N 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 20.10.2024).
5. Короткова А. Л., Хабибуллина К. Н. Влияние гаджетов на развитие личности и психическое здоровье детей дошкольного возраста. В сборнике: Наука и образование: проблемы и перспективы. Материалы ежегодной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию Университета управления «ТИСБИ». 2016. С. 186–190.
6. Лукьянец Г.Н. Влияние гаджетов на развитие детей/ Г.Н. Лукьянец, Л.В. Макарова, Е.В. Тюрина// Новые исследования. – 2019. – С.34 – 37.
7. Мухамедова Л.А. Влияние гаджетов на психологическое состояние детей дошкольного возраста (положительные и отрицательные стороны)/ Л.А. Мухамедова// Научный журнал. – 2021. – С. 80-83
8. Разумова В.В., Горшенкова А.О., Широкова Л.К., Сущева С.М., Рыбина Е.А. Причины возникновения зависимости от гаджетов у детей дошкольного возраста // Гуманитарные научные исследования. 2022. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2022/08/50802> (дата обращения: 24.10.2024).
9. Тимофеева А. М. Влияние современных гаджетов на детей и подростков. В сборнике: Образование и наука в современных реалиях Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. 2017. С. 178–179.

PROBLEMS OF GADGETO ADDICTION IN PRESCHOOLERS

Abstract. This paper examines scientific research on the topic of gadget addiction in preschoolers, identifies the pros and cons of children's interaction with gadgets, and formulates rules for the use of gadgets by preschoolers.

Keywords: gadget addiction, gadget, preschooler, learning, development.

E.V.Mukhina

Scientific supervisor: A.A.Svyatenko, Ph.D. in Economics, Associate Professor

Donetsk, Donetsk STATE UNIVERSITY

E-MAIL muhina-lena@list.ru

УДК 376.1 – 372.41

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Назарова М.А., Тесленко М.А.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Данная статья затрагивает вопросы патриотического воспитания дошкольников с задержкой психического развития. Перечислены и охарактеризованы методы и подходы, которые применяются в работе с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, патриотическое воспитание, дошкольники.

В современной России одной из актуальных задач является воспитание общечеловеческих нравственных ценностей, таких как гуманность, патриотизм и гражданственность. Важным аспектом этого процесса является преемственность в воспитании патриотизма у детей. Эффективность формирования любого качества личности, включая патриотизм, значительно возрастает, если начинать этот процесс с раннего возраста. Воспитатели и педагоги должны стремиться привить дошкольникам основы гражданско-патриотического воспитания.

Учитывая актуальность данной проблемы в наше время, формирование личности дошкольника невозможно без развития любви к окружающим и к своей Родине.

К проблемам гражданского и патриотического воспитания обращались М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Отдельные аспекты проблемы патриотического воспитания анализируются в исследованиях ряда психологов и философов: психологические основы патриотического воспитания раскрываются в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. В исследованиях О.С. Богдановой, Н.И. Болдырева, А.С. Гаязова, В.А. Караковского, Б.Т. Лихачева, И.С. Марьенко, Г.Н. Филонова, И.Ф. Харламова и др. вопросы патриотического воспитания рассматриваются в единстве с гражданской, правовой, нравственной и другими сторонами воспитательного процесса.

Согласно мнению С. Френе, Б.Л. и Вульфсона, «воспитание гражданственности» представляет собой целенаправленную и систематическую педагогическую деятельность образовательных учреждений, таких как школы, училища и техникумы. Эта деятельность направлена на формирование у учащихся основных качеств социально ответственной, патриотичной и толерантной личности. Эти качества закладываются в детском, подростковом и юношеском возрасте на основе опыта, получаемого в семье и социальной среде, и продолжают развиваться на протяжении всей жизни. [8].

Личность дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) играет ключевую роль в преемственности поколений. Устанавливая приоритеты воспитания будущих граждан с раннего возраста, общество формирует направление, по которому будет развиваться страна в будущем.

Постепенно ребенок накапливает понимание о том, чем живет его ближнее окружение, формируется как член общества, как гражданин.

Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте играет важную роль в формировании личности ребенка. Воспитывая любовь к Родине и уважение к культурным традициям, мы закладываем основы гражданственности и нравственных ценностей. Этот аспект требует особого внимания как в семье, так и в образовательных учреждениях, особенно при работе с детьми с задержкой психического развития (далее

– ЗПР). Учитывая их индивидуальные особенности, воспитателям следует внимательно подбирать методы и подходы, чтобы процесс воспитания был доступным и увлекательным для каждого ребенка.

Дети с ЗПР часто испытывают сложности с восприятием информации, запоминанием и концентрацией внимания. Поэтому педагогам необходимо учитывать эти особенности и создавать такие условия, которые позволят каждому ребенку активно участвовать в процессе патриотического воспитания.

По мнению О.В. Орловой патриотическое воспитание дошкольников с ЗПР в дошкольной образовательной организации включает несколько важных задач:

- формирование любви к родному краю (причастности к родному дому семье, детскому саду, городу);
- формирование духовно-нравственных взаимоотношений;
- формирование любви к культурному наследию своего народа;
- воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям;
- воспитание чувства собственного достоинства как представителей своего народа;
- формирование толерантного отношения к представителям других национальностей, к ровесникам, родителям, соседям, другим людям [5, с. 207].

Достижение обозначенных задач патриотического воспитания требуют специфического подхода и адаптированных методик, которые помогут детям с ЗПР постепенно воспринимать и осваивать материал с постоянной поддержкой со стороны воспитателя.

Шилова В.С. утверждает, что для реализации нравственно-патриотического воспитания дошкольников необходимо вести работу по нескольким направлениям:

- духовно-образовательное (тематические занятия, беседы, чтение литературы, рассматривание иллюстраций);
- воспитательно-образовательное (развлечения, народные праздники, игровая деятельность);
- культурно-познавательное (экскурсии, целевые прогулки, встречи с интересными людьми);
- нравственно-трудовое (продуктивная деятельность, организация труда детей) [10, с.75].

Для реализации данных направлений с дошкольниками применяются различные методы: словесные (беседа, рассказ, чтение литературы), наглядные (иллюстрации, просмотр мультфильмов, наблюдения, экскурсии), практические (продуктивные виды деятельности, игры).

При подборе методов патриотического воспитания детей с ЗПР необходимо учитывать особенности их психофизического развития. Дети с ОВЗ воспринимают социальный мир иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники: их восприятие может быть неадекватным, некритичным и инфантильным. Поэтому проблема патриотического воспитания особых детей становится особенно актуальной.

Патриотическое воспитание дошкольников с ЗПР требует внимательного подхода со стороны педагогов, а также гибкости и адаптации методов, включая использование наглядных материалов и игровых методик. Этот процесс является сложным и многогранным: задачи развития интеллекта, эмоциональной сферы и нравственных основ личности решаются в тесной взаимосвязи, и их разделение невозможно. Наглядные пособия, такие как картинки, видео, предметы и игрушки, существенно упрощают восприятие информации. Игровая форма представления материала способствует активному вовлечению детей в процесс и вызывает у них интерес.

Одним из примеров игровой активности может служить создание макета родного города, где дети располагают здания и памятники с помощью игрушек или изображений. Этот процесс помогает им лучше понять тему и установить эмоциональную связь с родным местом в интересной и увлекательной форме.

Важно вводить простые понятия о Родине, используя доступные слова и темы. В процессе формирования патриотических чувств следует начинать с близких детям тем, таких как семья, детский сад и родной город. Например, воспитатель может рассказывать о городе, в котором они живут, показывать фотографии или проводить небольшие экскурсии по детскому саду и его окрестностям. Обсуждение простых вопросов о семье, таких как «Кто твои родители?» или «Как зовут твоего брата или сестру?», помогает детям почувствовать свою связь с обществом и пробуждает интерес к теме.

Элементы народного творчества, такие как сказки, народные песни, пословицы и поговорки, могут служить основой для патриотического воспитания. Эти формы легко воспринимаются детьми, особенно если материал представлен через интерактивные игры и занятия. Воспитателю важно комментировать происходящее и объяснять значение культурных символов, адаптируя их к возрасту и уровню развития детей с ЗПР. Используя простую народную песню или короткую сказку, можно обсудить с дошкольниками, какие герои являются положительными, а какие отрицательными. Это способствует лучшему пониманию детьми культурных традиций и осознанию их значимости.

Также важно учитывать знакомство детей с природой родного края, поскольку дети с ЗПР чаще воспринимают информацию через непосредственное наблюдение. Воспитатель может организовать экскурсии для наблюдения за растениями, насекомыми и птицами, рассказывая о бережном и уважительном отношении к окружающей среде. Таким образом, патриотическое воспитание не только способствует узнаваемости природных богатств родного края, но и становится эмоционально важным опытом для детей дошкольного возраста.

Праздники и традиции, такие как «День Победы», «День России» и «День Защитника Отечества», предоставляют воспитателям отличную возможность создать особую атмосферу, способствующую формированию чувства связи с Россией. Важно объяснять детям с ЗПР историю и значение этих праздников простым и доступным языком. Например, во время празднования «Дня Победы» воспитатель может показать детям памятные ленты, обсудить понятие героизма и вместе прочитать простые стихи о солдатах.

При реализации патриотического воспитания ключевую роль играет предметно-развивающая среда, которая должна побуждать детей к активной деятельности и общению, а также оказывать влияние на их эмоциональное восприятие. Для формирования патриотических чувств у детей во время групповых занятий применяются игровые наборы для сюжетно-ролевых игр, дидактические материалы и игры, охватывающие различные виды деятельности, такие как выставки картин, альбомы и игрушки народного творчества, а также другие ресурсы.

Ежегодно 22 августа в России отмечается День Государственного флага Российской Федерации. Приобщение детей к государственной символике России – это одна из основных задач в патриотическом воспитании. В первую очередь дети знакомятся с главным символом России – флагом. Они узнают, что флаг состоит из трех полос: белой, синей и красной, что отвечает народным представлениям о мире: в древности море называли синим, свет — белым, а слово «красный» употребляли в значении «красивый». А еще белый цвет означает чистоту, мир. Синий — верность и правду, а красный — отвагу и любовь. В формате игровой деятельности закрепляют полученные знания.

«Красота родного края, открывающаяся благодаря сказке, фантазии, творчеству, — это источник любви к Родине. Понимание величия, могущества Родины приходит к человеку постепенно и имеет своими истоками красоту» — эти слова В.А. Сухомлинского отражают специфику педагогической работы по патриотическому воспитанию детей [7].

Патриотическое воспитание детей с ОВЗ во многом зависит не только от работы воспитателя и дефектолога, но и от участия семьи в этом процессе и семейной атмосферы в целом. К сожалению, многие родители не придают достаточного значения этой проблеме, сосредотачиваясь в первую очередь на образовании и подготовке ребенка к школе.

Согласно мнению А.В. Виноградовой, любовь маленького ребенка-дошкольника к Родине формируется через его отношения с близкими людьми – отцом, матерью, бабушкой и дедушкой. Она начинается с привязанности к своему дому, улице, на которой он живет, детскому саду и городу. [2].

Наталья Федоровна Виноградова утверждает, что дошкольники воспринимают окружающий мир через эмоции, поэтому патриотические чувства у них формируются через восхищение своим городом и страной. Такие чувства не возникают спонтанно; они являются результатом длительного, систематического и целенаправленного воздействия на ребенка. Воспитание детей происходит в ходе занятий, мероприятий, праздников, игр и повседневной жизни. [3].

Н.Ф. Голованова подчеркивает, что именно в семье формируются симпатии, потребности и интересы ребенка, а также проявляется его характер. Таким образом, жизнь семьи, ее традиции и идеалы оказывают значительное влияние на будущее ребенка. Отношение ребенка к своим близким может стать основой для воспитания у него лучших нравственно-патриотических качеств. В процессе работы с детьми с особыми потребностями родители играют равноправную роль в формировании личности ребенка.

И.А. Пономарева подчеркивает, что знакомство с историей своей семьи вызывает у ребенка глубокие эмоции и побуждает его сопереживать, а также осознанно относиться к памяти прошлого и своим историческим корням. Общение с родителями на эту тему способствует формированию уважительного отношения к традициям и сохранению вертикальных семейных связей. [5].

Важную роль в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников с ОВЗ, включая детей с задержкой психического развития, играет знакомство их с историческими, культурными, национальными, географическими и природно-экологическими особенностями их города.

Как правило, родители не придают большого значения знакомству детей с историческими местами своего города, возможно, полагая, что они еще слишком малы для этого. Поэтому при организации мероприятий по патриотическому воспитанию особенно важно акцентировать внимание на экскурсиях, которые проводятся дошкольным учреждением с привлечением родителей.

День Победы в Великой Отечественной Войне, в 2025 г отмечается 80-летие Победы. День Победы касается каждой семьи в России, возраст и здоровье не являются для ребенка препятствием с ознакомлением участия его семьи в Великой Отечественной Войне. В подготовке к этому празднику необходимо привлекать не только сотрудников дошкольной организации и детей, но и их родителей. При подготовке к Дню Победы в дошкольных группах совместными усилиями оформляются выставки поделок, рисунков, материалов (фотографии, памятные вещи) о родственниках-участниках Великой Отечественной войны; посещение исторических музеев, боевой славы; возложение

цветов к вечному огню и памятникам героев войны; участие дошкольников с ЗПР и их родителей во всероссийской акции «Бессмертный полк».

2025 год объявлен годом защитника Отечества. Живое общение детей с современным героем специальной военной операции – возможность эмоционально прочувствовать настоящих героев нашего времени. Поэтому в дошкольных учреждениях могут организовываться встречи с военнослужащими, а если они являются родственником кого-то из детей, эта встреча будет иметь более эмоциональную окраску. У детей будет возможность задать вопросы на интересующие их темы, примерить атрибут военного (головной убор, перчатку), такой непосредственный контакт и возможность не только послушать, посмотреть на воина, но и на себя примерить роль военнослужащего обычно вызывает у детей яркие положительные эмоции. Такие встречи намного эффективнее донесут до детей патриотический настрой, чем беседы и просмотр иллюстраций. А если дошкольники будут участвовать во взаимодействии с военнослужащими, будут создавать и отправлять весточки в виде открыток и рисунков от сердца с пожеланиями скорейшей победы. Эти послания от детей будут согревать душу каждому участнику СВО и поддерживать их боевой дух.

Все это способствует осознанию и пониманию детьми, что настоящие герои живут рядом, для которых присуще чувство личной ответственности за свою Родину и ее будущее. Живой пример воина-защитника вызывает у детей с ЗПР уважение и гордость за наших русских солдат.

Впечатлительность и эмоциональность ребёнка, его открытость и готовность к познанию нового, авторитет героя СВО, вызывает стремление занять социально значимую позицию и ориентироваться на социальные нормы, что создают благоприятную почву для роста патриотических чувств у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Знакомство детей с работой взрослых формирует у них положительное отношение к труду, уважение к представителям различных профессий, в том числе военного, а также стремление помогать и самостоятельно трудиться. Как писал Жюль Верн: *«тот, кто с детства знает, что труд есть закон жизни, кто смолоду понял, что хлеб добывается только в поте лица, тот способен к подвигу, потому что в нужный день и час у него, найдутся воля его выполнить и силы для этого»* [1].

Первостепенной задачей, которая стоит перед обществом является воспитание социализированной, нравственно-ориентированной личности, не исключая детей с ЗПР, а достижение этой задачи невозможно, без нравственно-патриотического воспитания.

Воспитатель, занимаясь задачами гражданского, патриотического, нравственного и эстетического воспитания, основывается на эмоциональных переживаниях и впечатлениях детей. Он формирует моральные ценности и помогает детям осознать свою значимость как полноправных граждан страны и их роль в обществе, активно вовлекая родителей в этот процесс.

Необходимость вовлечения семьи в процесс знакомства дошкольников с социальным окружением объясняется уникальными педагогическими возможностями, которыми обладает семья и которые не может заменить дошкольное учреждение. К ним относятся любовь и привязанность к детям, глубокая эмоциональная насыщенность отношений и их общественная направленность, а не эгоистическая. Всё это создает благоприятные условия для формирования высоких нравственных чувств. В своей работе с семьей дошкольное учреждение должно рассматривать родителей не только как помощников, но и как равноправных участников процесса формирования детской личности. Это возможно, если педагоги и родители объединятся в союз и станут единомышленниками, совместно решая вопросы нравственно-патриотического воспитания детей.

Развитие личностно-патриотических качеств у детей с ЗПР способствует их успешной социальной адаптации и увеличивает мотивацию к самореализации в таких сферах, как социальное творчество, познание, практическая и общественно полезная деятельность.

Формирование патриотических чувств у дошкольников с ЗПР — это постоянный и систематический процесс, который начинается с раннего возраста и продолжается в рамках дошкольного и школьного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верн, Ж. Пятнадцатилетний капитан / Ж. Верн, И. М. Петрова, П. Гурова, Е. П. Брандис. – Москва : Детская литература, 1990. — 352 с.
2. Виноградова, А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / А. М. Виноградова. – Москва.: Просвещение, 1989. – 96 с.
3. Виноградова, Н.Ф. Воспитателю о работе с семьей / Н. Ф. Виноградова. –Москва : Дошкольное воспитание, 2003. – № 2. – 188 с.
4. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка / Н. Ф. Голованова. – Санкт-Петербург.: Речь, 2004. – 252 с.
5. Орлова, О.В. Нравственно-патриотическое воспитание/ О.В. Орлова. – Москва.: Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве, 2014. –№9. – 207-210 с.
6. Пономарева, И. А. Единство образовательного пространства как междисциплинарная проблема: сборник научных трудов// Патриотическое воспитание школьников: теория и современная образовательная. – Санкт-Петербург.: РГПУ им. А. И. Герцена: АСТЕРИОН, 2011. – 723 с.
7. Сухомлинский, В. А. Воспитание гражданина / В. А. Сухомлинский. – Москва.: Воспитание школьников, 1966. – № 1.
8. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев.: Радянська школа, 1974. – 288с.
9. Френе С. Избранные педагогические сочинения/ С. Френе, Б.Л. Вульфсона. – Москва.: Прогресс, 1990. – 148-149 с.
10. Шилова, В.С. Патриотическое воспитание: сущность, цели и задачи: педагогика и психология образования/ В.С. Шилова. – Белгород.: Научный результат, 2015. – №1. – 75-78 с.

ON THE FORMATION OF PATRIOTIC FEELINGS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This article deals with the issues of patriotic education of preschoolers with mental retardation. The methods and approaches that are used in working with children with ASD in preschool educational institutions are listed and characterized.

Keywords: children with mental retardation, patriotic education, preschoolers.

Nazarova M.A., Teslenko M.A.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: maria.0808@internet.ru, teslenkomarina544@gmail.com

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Насилевич Е.И.

**Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В данной работе рассматриваются теоретические аспекты формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией. Освещаются механизмы нарушений связной речи при моторной алалии у детей. Проводится анализ некоторых подходов к формированию связной речи у детей с моторной алалией, которые предложены в научной литературе известными учеными. Автор делает акцент на необходимости применения комплексного подхода к коррекционной работе с детьми в данной сфере.

Ключевые слова: связная речь, моторная алалия, нарушения речи, дети старшего дошкольного возраста.

Формирование связной речи является одним из важнейших этапов развития ребенка, определяющим успешность его социализации, обучения и дальнейшей адаптации в обществе. В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок активно готовится к школе, овладение навыками связного высказывания приобретает особую значимость. Однако, у детей с моторной алалией этот процесс сопряжен со значительными трудностями, обусловленными первичным нарушением формирования экспрессивной речи.

Актуальность изучения особенностей формирования связной речи у детей с моторной алалией обусловлена возрастающей потребностью в эффективных методах коррекции речевых нарушений у детей данной категории. Моторная алалия, как первичное речевое расстройство, характеризующееся трудностями в овладении экспрессивной речью при сохранном интеллекте и нормальном слухе, представляет собой серьезную проблему, оказывающую негативное влияние на познавательное, эмоциональное и социальное развитие ребенка. Отсутствие своевременной и адекватной коррекционной помощи может привести к стойким трудностям в обучении, социальной адаптации и профессиональной реализации в будущем. Особую значимость приобретает изучение особенностей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, поскольку именно в этот период происходит интенсивное развитие речевых навыков, формируется способность к построению развернутых высказываний, повествованию и описанию. Несформированность связной речи у детей с моторной алалией проявляется в трудностях в логическом построении фраз, использовании грамматических конструкций, подборе слов и выражений, что существенно ограничивает их коммуникативные возможности и затрудняет процесс обучения в школе.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблемам алалии, вопросы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией остаются недостаточно изученными. В частности, недостаточно освещены механизмы нарушения связной речи при моторной алалии, не определены специфические особенности формирования различных видов связной речи (описательной, повествовательной, рассуждающей) у данной категории детей, не разработаны эффективные методы диагностики и коррекции связной речи, учитывающие индивидуальные особенности речевого дефекта.

Проблематика исследований в данной сфере заключается в противоречии между необходимостью обеспечения эффективной коррекционной помощи детям старшего дошкольного возраста с моторной алалией и недостаточной разработанностью научно обоснованных методов формирования связной речи, учитывающих специфику речевого расстройства. Требуется углубленное изучение особенностей формирования связной речи у

детей с моторной алалией для разработки и внедрения эффективных коррекционных программ, направленных на преодоление речевых трудностей и обеспечение полноценного развития детей. В связи с этим, актуальным является выявление специфических характеристик связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, определение механизмов, лежащих в основе ее нарушений, и разработка эффективных методов коррекции, учитывающих эти особенности. Это позволит оптимизировать процесс логопедической работы и повысить эффективность коррекционного воздействия, что в конечном итоге будет способствовать успешной социальной адаптации и интеграции детей с моторной алалией в общество.

Алалия – одна из тяжёлых и стойких форм патологии речевой деятельности. Многие дети с алалией не овладевают языком и остаются не говорящими или почти не говорящими даже по времени поступления в школу.

Значительный вклад в изучение алалии внесли Г. Гутман, А. Либманн, М.В. Богданов-Березовский, Р.А. Белова-Давид, Э. Фретельс, а в более позднее время М.Е. Хватцев, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Е.Р. Собонович, В.И. Ковтиков, В.К. Воробьёва, Л.С. Волкова и другие исследователи. Но несмотря на все имеющиеся разработки теории и практики коррекционно-воспитательного обучения детей, имеющих алалию, до сих пор не получили надлежащего решения, такие фундаментальные вопросы как проблемы сенсорной и моторной алалии, так как эта проблема на протяжении всей истории её изучения вызывала острые дискуссии.

В современной психолого-педагогической науке моторная алалия определяется как системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, которое обусловлено несформированностью языковых операций процесса порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

Моторная алалия, как известно, является тяжелым речевым расстройством, возникающим вследствие органического поражения корковых зон головного мозга, отвечающих за моторную организацию речи. Это приводит к нарушению программирования и реализации речевых движений, что проявляется в трудностях артикуляции, фонематического восприятия и воспроизведения, а также в аграмматизмах и лексических трудностях. Вследствие этих первичных нарушений страдает и развитие связной речи, которая требует скоординированной работы всех речевых механизмов.

С точки зрения логопеда Т.П. Аршинцевой, моторная алалия является сложным расстройством речи, связанным с недостаточным развитием активной, экспрессивной речи у детей, имеющих нормальный слух и не нарушенные интеллектуальные способности. Это состояние считается одним из самых сложных среди речевых нарушений, охватывающее широкий спектр проблем, включая нейropsychологические и педагогические аспекты. Моторная алалия представляет собой специфическое нарушение вербального выражения в речевой деятельности, так как у детей с данной патологией страдает только их способность к словесному общению [1, с. 87].

Исследователи Е.А. Цикалова и О.А. Асмаловская подчеркивают, что моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи с центральной органической основой, вызванное недостаточной сформированностью языковых операций, необходимых для создания речевых высказываний, при наличии относительно сохраненных смысловых и сенсомоторных функций. Авторы также отмечают, что дети начинают понимать речь других, но развитие их собственной экспрессивной речи не происходит [2, с. 306]. Е.В. Долганюк добавляет, что моторная алалия затрагивает все языковые подсистемы: синтаксис, морфологию, лексику и фонематическое восприятие. К типичным проявлениям моторной алалии относятся аграмматизм, трудности с поиском слов, проблемы с выбором фонем и их последовательностью, а также нарушения слоговой структуры слов. Кроме того, у многих

детей с алалией наблюдаются неврологические и психопатологические расстройства. Уровень речевого развития у таких детей может варьироваться от практически полного отсутствия речи до минимальных отклонений в работе языковых подсистем [3, с. 56].

Разберём нарушения связной речи при моторной алалии.

Связная речь – это сложное, многоаспектное понятие, включающее в себя не только грамматически правильное построение предложений и их логическую последовательность, но и способность ребенка к планированию высказывания, выбору адекватных лексических средств, удержанию темы и целевой направленности сообщения. Л.С. Выготский подчеркивал, что связная речь является высшей формой речевой деятельности, интегрирующей в себе все другие языковые уровни [4].

С точки зрения психолингвистики, процесс формирования связной речи включает несколько этапов:

Этап порождения замысла высказывания: на данном этапе происходит формирование общего представления о том, что необходимо сказать, определяется тема, цель и адресат сообщения.

Этап внутреннего программирования: формируется внутренняя программа высказывания, включающая в себя последовательность основных идей, выбор лексических и грамматических средств.

Этап реализации внешней речи: внутренняя программа переводится во внешнюю речь, осуществляется артикуляция звуков, грамматическое оформление предложений и логическое связывание их между собой.

У детей с моторной алалией все эти этапы формирования связной речи нарушены. Трудности артикуляции и фонематического восприятия затрудняют формирование звукового образа слова, что приводит к лексическим ошибкам и неточностям. Аграмматизмы и трудности в построении грамматически правильных предложений препятствуют формированию логической структуры высказывания. Нарушения внимания, памяти и мышления затрудняют удержание темы и целевой направленности сообщения.

Помимо речевых нарушений, у детей с моторной алалией часто наблюдаются трудности в развитии познавательной сферы, такие как:

1. Снижение объема внимания и трудности концентрации.
2. Нарушения памяти, особенно слухоречевой.
3. Трудности в формировании логического мышления и установлении причинно-следственных связей [5].

Также, у детей с моторной алалией могут наблюдаться эмоционально-волевые нарушения, такие как повышенная возбудимость, раздражительность, тревожность и замкнутость. Эти особенности оказывают существенное влияние на формирование связной речи, затрудняя процесс обучения и социальной адаптации.

Для исследования особенностей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией используются различные методы, включающие:

Анализ спонтанной речи: наблюдение за речью ребенка в естественных условиях общения, фиксация особенностей грамматического строя, лексического запаса, связности и логичности высказываний.

Проведение специальных речевых проб: выполнение заданий на составление рассказов по картинкам, пересказ прослушанных текстов, описание предметов и явлений.

Использование стандартизированных методик: применение специальных тестов и методик, разработанных для оценки уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста.

Анализ письменной речи (при наличии): изучение письменных работ ребенка, выявление грамматических ошибок, лексических неточностей и особенностей построения предложений.

При этом важно при анализе результатов исследования учитывать не только количественные показатели (количество предложений, слов, грамматических ошибок), но и качественные характеристики речи ребенка (логичность, связность, выразительность).

Рассмотрим несколько подходов к формированию связной речи у детей с моторной алалией, предложенные разными авторами. К примеру, Р.Е. Левина рекомендует развивать у детей навыки воспроизводства деталей, увиденного из памяти, конструировать предложения, опираясь на прочитанный текст, а также формировать ритм и мелодию в тексте [6, с. 65].

Учёные Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева выделяют несколько направлений в работе по развитию связной речи, таких как обогащение детского словарного запаса, обучение пересказу и созданию рассказов, заучивание стихотворений и решение загадок. Работа должна быть направлена на дошкольников, которые уже владеют разговорной речью, при этом их лексика должна соответствовать возрастным нормам и содержать достаточное количество слов разговорной лексики [5; 6; 7].

Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова предлагают организовать обучение связной речи у детей с моторной алалией по следующим направлениям: работа со словарём, описания объектов, рассказывание на основе серии картинок, заучивание стихотворений и пересказ художественных текстов. По их мнению, детей стоит обучать восприятию текста в контексте сопоставления изображений с определёнными частями рассказа [7].

Кроме того, А.К. Маркова рекомендует включить в логопедическую работу элементы, способствующие формированию чёткой внутренней структуры текста. Для этого дети обучаются строить текст так, чтобы отражались простые связи между субъектами и предикатами [6].

Выбор методов и подходов к формированию связной речи у детей с моторной алалией должен учитывать индивидуальные потребности и цели коррекционной работы.

На основании рассмотренных подходов к формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией можно прийти к выводу, что коррекционная работа с детьми рассматриваемой категории должна быть комплексной и направлена на преодоление всех имеющихся нарушений. В коррекционный процесс необходимо включить:

Развитие артикуляционной моторики и фонематического восприятия: выполнение специальных упражнений для укрепления мышц артикуляционного аппарата и развития слухового внимания.

Расширение лексического запаса: использование наглядных пособий, дидактических игр и упражнений для обогащения словарного запаса и формирования умения правильно употреблять слова в речи.

Формирование грамматического строя речи: использование специальных упражнений и игр для закрепления правильных грамматических форм и конструкций.

Развитие связности и логичности высказываний: обучение составлению рассказов по картинкам, пересказу текстов, описанию предметов и явлений с использованием опорных схем и планов.

Развитие внимания, памяти и мышления: использование специальных упражнений и игр для развития познавательных процессов.

Психологическую поддержку: создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятиях, повышение мотивации к речевой деятельности, формирование уверенности в своих силах.

Важным условием успешной коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией является индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его возрастных и индивидуальных особенностей, а также тесное взаимодействие учителя-логопеда, педагога-психолога и родителей.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что моторная алалия представляет собой сложное и многогранное речевое расстройство, которое затрагивает как аспекты речевой продукции, так и общие познавательные процессы детей. Понимание механизмов формирования связной речи и особенностей нарушений, связанных с моторной алалией, имеет первостепенное значение для логопедической практики и разработки эффективных методов реабилитации. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией представляет собой сложный и длительный процесс, требующий комплексного подхода и систематической коррекционной работы. Ранняя диагностика и своевременное начало коррекционных мероприятий позволяют значительно улучшить прогноз речевого развития и обеспечить успешную адаптацию ребенка к школе и в обществе.

Таким образом, несмотря на серьезность нарушений, с которыми сталкиваются дети с моторной алалией, грамотное и своевременное вмешательство специалистов в процесс формирования связной речи у детей, может оказать положительное влияние на их речевое развитие и общее качество жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршинцева Т.П., Некипелова Л.В., Матвиенко Е.Н. Современные представления о моторной алалии // Модернизационный потенциал образования и науки как социальных институтов: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 11 ноября 2020 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований, 2020. – С. 87–90.
2. Цикалова Е.И., Асмадовская О.А. Современные представления о моторной алалии. Современные инновационные исследования актуальные проблемы и развитие тенденции: решения и перспективы // 2022. – №1(1). – С. 306–309.
3. Долганюк Е.В. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста. Учебно-методическое / М.: Детство-Пресс, 2013. – 144 с.
4. Выготский Л.С. Психология / М.: Эксмо-Пресс, 2016. – 1008 с.
5. Мастюкова Е.М. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии: учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
6. Репина З.А., Щербакова Е.Н. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с моторной алалией // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – С.65–69.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Программно-методические рекомендации / М.: Дрофа, 2009. – 189 с.

FEATURES OF THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Annotation. This paper examines the theoretical aspects of the formation of coherent speech in older preschool children with motor alalia. The mechanisms of disorders of coherent speech in motor alalia in children are highlighted. The paper analyzes some approaches to the formation of coherent speech in children with motor alalia, which are proposed in the scientific literature by well-known scientists. The author emphasizes the need for an integrated approach to correctional work with children in this area.

Keywords: coherent speech, motor alalia, speech disorders, older preschool children.

Nasilevich E.I.

Scientific adviser: Bondar G.I., senior lecturer
Donetsk State University

УДК 373.24

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нейман О. И.

*Научный руководитель: Пашкова Н. В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности искусственного интеллекта в разработке дидактического материала по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. Пришли к выводу, что искусственный интеллект позволяет сделать экологическое воспитание более увлекательным за счет разработки разнообразного и индивидуализированного дидактического материала, способствуя формированию у воспитанников осознанного отношения к природе и окружающему миру.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дидактический материал, экология, воспитание, старшие дошкольники.

Актуальность темы связана с тем, что в современном мире, в котором вопросы экологии становятся все более актуальными, необходимо формировать у детей с раннего возраста осознание значимости защиты окружающей среды и устойчивого развития. Использование искусственного интеллекта в образовательных процессах открывает новые горизонты для создания эффективных и интерактивных дидактических материалов, которые могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям каждого дошкольника. Кроме того, технологии искусственного интеллекта могут значительно улучшить качество образовательных ресурсов, предлагая мультимедийные форматы, такие как анимации, игры и интерактивные приложения, которые помогают воспитанникам понять сложные экологические концепции через наглядные примеры, что способствует не только повышению интереса к изучению экологии, но и развитию критического мышления и творческих способностей у старших дошкольников. Отметим, что искусственный интеллект способен поддерживать педагогов в подготовке занятий, предоставляя рекомендации по наиболее эффективным методам обучения и материалам, позволяя сосредоточиться на более творческих аспектах преподавания, при этом сократив количество времени на подготовку к занятиям.

Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в разработку дидактического материала по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста не только отвечает современным требованиям образовательного процесса, но и играет ключевую роль в формировании экологической грамотности у подрастающего поколения, формируя основу для ответственного отношения к окружающей среде и активного участия в ее защите в будущем.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, была сформулирована проблема исследования, которая заключается в определении того, как искусственный интеллект может помочь в создании дидактических материалов, чтобы сделать обучение экологическим вопросам более эффективным и увлекательным.

Цель статьи – рассмотреть возможности искусственного интеллекта в разработке дидактического материала по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Реализация экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста обусловлена несколькими ключевыми факторами:

– формирование основ экологической культуры. Дошкольный возраст — крайне ответственный период для формирования базовых понятий и ценностей, а также

введения воспитанников в мир экологии, что помогает развивать уважение к природе, осознание необходимости охраны окружающей среды и понимание своего места в экосистеме;

- экологическое воспитание способствует развитию навыков критического мышления у дошкольников через анализ и оценку информации о природе, экосистемах и человеческом воздействии на окружающую среду, что, в свою очередь, дает возможность принимать обоснованные решения и формировать ответственные отношения к ресурсам;

- данное направление воспитания прививает подрастающему поколению чувство ответственности за окружающий мир, позволяет осознавать последствия своих действий, таких как загрязнение или нерациональное использование ресурсов;

- экологическое воспитание содействует формированию здорового образа жизни, привычек, связанных с заботой о здоровье и окружающей средой, например, важности свежего воздуха, чистой воды и здоровой пищи для человека, растений, животных и т.д. Также с учетом глобальных экологических проблем, таких как изменение климата и загрязнение окружающей среды, необходимо подготовить новое поколение к решению этих вызовов;

- экологическое воспитание помогает воспитанникам стать более осведомленными гражданами, готовыми действовать в интересах устойчивого развития; способствует укреплению связи с природой, развивая эмоциональную привязанность к окружающему миру, что проявляется в любви к природе и стремлении заботиться о животных и растениях;

- экология пересекается с многими другими дисциплинами — биологией, географией и искусством, давая возможность интегрировать знания из разных областей и способствует более глубокому пониманию мира [1].

В настоящее время одной из основных задач образования является формирование человека, способного успешно выполнять требования современного общества, обеспечивающие дальнейшее развитие науки, производства, улучшения социальных условий жизни и др. [5]. Очевидно, решение этих задач невозможно без реформирования образования на основе инновационных педагогических методов и средств. Инновационное образование должно обеспечивать подрастающему поколению следующие возможности: вовлечение их в активную познавательную деятельность; обеспечение применения приобретенных знаний на практике с четким осознанием, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены; коллективную работу при решении различных проблем, требующих применения соответствующих коммуникативных умений; свободный доступ к необходимой информации с целью обоснования личного мнения по конкретной проблеме; создание условий для постоянного совершенствования своих интеллектуальных, физических и нравственных сил, формирования умений и навыков их решать.

К базисным инновационным средствам дидактики, безусловно, принадлежат современные цифровые образовательные технологии, обеспечивающие формирование и реализацию искусственного интеллекта.

Искусственный интеллект — это область компьютерных наук, занимающаяся созданием систем и программ, способных выполнять задачи, обычно требующие человеческого интеллекта. К возможностям искусственного интеллекта относят распознавание речи, понимание естественного языка, принятие решений, обучение, решение проблем и восприятие окружающей среды. [2]. Система искусственного интеллекта привлекает интерес применительно к образованию и является одной из преимущественных сфер провозглашенной указом президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в России», основной целью которой является повышение

качества услуг в сфере образования и здравоохранения. Основными критериями к повышенному вниманию систем искусственного интеллекта в образовании является: персонализация обучения, анализ данных об обучаемых, автоматизация рутинных задач, доступность образования, поддержка педагогических работников, интерактивные обучающие платформы, мониторинг эмоционального состояния, инклюзивность, поддержка в исследовательской деятельности, обратная связь в реальном времени. [3].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), современный педагог должен уметь организовать исследовательскую, активную поисковую деятельность ребенка с учетом возрастных особенностей и потребностей, а также формировать у своих воспитанников познавательный интерес и стремление к изучению окружающего мира.

Под понятием образовательная технология искусственного интеллекта понимается учебная телекоммуникационная технология, представляющая собой целостную систему разнокачественных процедур (информационных, дидактических, общепедагогических и др.), которые призваны осуществить требуемые изменения в сложившейся системе знаний детей [4]. При этом процедуры, из которых складывается образовательная технология искусственного интеллекта, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающие путь достижения того или иного требуемого образовательного результата. Мы считаем, что эти процедуры следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности воспитаннику решение образовательных задач.

Использование искусственного интеллекта в дошкольном образовании должно проходить с учетом определенных принципов, а именно:

1. Принцип диалогического взаимодействия: нужно создать атмосферу общения между детьми и цифровыми образовательными системами, позволяя им активно участвовать в обучении, задавать вопросы и получать ответы, что будет способствовать развитию речевых и социальных навыков у воспитанников.

2. Принцип мультимедийного представления информации: использование различных форматов, таких как видео, анимации, картинки и звуки, делает процесс обучения более увлекательным и доступным для старших дошкольников, помогая им воспринимать информацию и развивать воображение.

3. Принцип организации персонализированного обучения: искусственный интеллект может адаптировать образовательные материалы под интересы и уровень развития каждого ребенка, предоставляя возможность учиться в своем темпе, что особенно важно в дошкольном детстве.

4. Принцип практической направленности: занятия должны быть ориентированы на изучение окружающего мира через игры и практические действия. С помощью искусственного интеллекта можно предложить детям дошкольного возраста различные задачи и игры, которые предоставят им возможность исследовать разнообразные явления и объекты из их повседневной жизни [1].

В традиционных системах дошкольного образования основное внимание уделяется воспитателям, которые управляют процессом обучения. Однако с использованием технологий искусственного интеллекта можно создать более гибкую и адаптивную образовательную среду, в которой дошкольники будут самостоятельно исследовать и учиться. Для этого педагоги дошкольных образовательных организаций могут использовать созданный искусственным интеллектом дидактический материал, в частности, при реализации экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

В ФГОС ДО сказано, что к завершению дошкольного образования ребенок должен:

- проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями, пытаться самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- стремиться наблюдать, экспериментировать;
- обладать начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет;
- обладать элементарными представлениями из области живой природы, естествознания и т.п. Всему этому способствует экологическое воспитание.

Искусственный интеллект открывает новые горизонты в разработке дидактического материала по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, предоставляя возможности для создания интерактивных, адаптивных и персонализированных образовательных решений.

Во-первых, искусственный интеллект способен анализировать индивидуальные потребности и интересы детей, что позволяет разрабатывать материалы, соответствующие их уровню развития и познавательным способностям, включая в себя адаптацию контента в зависимости от того, как дошкольник усваивает информацию, что способствует более эффективному обучению.

Во-вторых, технологии искусственного интеллекта можно применять для создания мультимедийных ресурсов, таких как анимации, игры и интерактивные приложения, которые делают изучение экологии увлекательным и доступным. Данные материалы могут включать визуальные и аудиовизуальные элементы, помогая воспитанникам лучше понять сложные экологические концепции через наглядные примеры и игровые ситуации.

Кроме того, воспитатели могут обращаться к искусственному интеллекту в процессе подготовки занятий. С помощью анализа данных о том, какие методы и приемы наиболее эффективны, искусственный интеллект может рекомендовать подходящие материалы и стратегии обучения. Также стоит отметить, что с помощью искусственного интеллекта можно создать сетевые сообщества, в которых педагоги могут взаимодействовать друг с другом, делиться своим опытом в области экологического воспитания.

Рассмотрим примеры дидактического материала, который могут создать педагоги при помощи искусственного интеллекта:

1. Виртуальная экскурсия по природным заповедникам, в ходе которой дети дошкольного возраста смогут увидеть и изучить различные экосистемы (лес, водоем, степь) и узнать о животных и растениях, которые обитают в этих местах. Если грамотно сформулировать запрос, то можно включить в виртуальную экскурсию интерактивные элементы, к примеру, вопросы и задания.

2. Серия анимационных роликов. Искусственный интеллект может создавать анимационные видеоролики, посвященные важности охраны природы. Например, короткие мультики о том, как заботиться о животных, что такое экосистема и почему важно беречь ресурсы.

3. Интерактивные книги, включающие интерактивные задания и вопросы, адаптируемые к ответам ребенка. Например, книга о животных может предлагать детям определить, какую птицу они видят на картинке, или рассказать о ней интересную информацию.

4. Дидактические карточки (например, карточки с изображениями животных и растений, а также краткой информацией о них, которые можно использовать в процессе дидактических игр, игр на запоминание или в качестве визуального пособия для обсуждения).

5. Чат-бот «Эко-наставник», способный к ведению диалога с детьми, формулированию вопросов о природе и экологии, составлению заданий и игр. Например, бот может предложить воспитанникам рассказать о своем любимом животном или растении [1].

Таким образом, экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста играет ключевую роль в процессе формирования ответственного отношения к окружающей среде и подготовке их к жизни в мире, в котором экологические проблемы становятся все более актуальными. Оно формирует основу для формирования гармоничного, эмпатичного и ответственного поколения. Использование искусственного интеллекта в разработке дидактического материала по экологическому воспитанию предоставляет множество возможностей для создания увлекательного и познавательного контента для детей старшего дошкольного возраста. Разработанные с помощью искусственного интеллекта материалы могут способствовать повышению уровня знаний дошкольников об окружающей среде, развить у них интерес к экологии и заботе о природе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгая, О.И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы / О.И. Долгая // Школьные технологии. – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-obuchenie-v-shkole-otvet-na-sovremennye-vyzovy> (дата обращения: 13.12.2024).
2. Кот, Т.А. Использование цифровых технологий в дошкольном образовании: интерактивная песочница / Т.А. Кот // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-doshkolnom-obrazovanii-interaktivnaya-pesochnitsa> (дата обращения: 13.12.2024).
3. Москаленко, М.В. Потенциал курса "Окружающий мир" для развития экологической культуры у детей / М.В. Москаленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-kursa-okruzhayushchiy-mir-dlya-razvitiya-ekologicheskoy-kultury-u-detey> (дата обращения: 14.12.2024).
4. Решетник, Е.Г. Современные тренды в преподавании учебных дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла / Е.Г. Решетник // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – №3 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trendy-v-prepodavanii-uchebnyh-distiplin-obshchego-gumanitarnogo-i-sotsialno-ekonomicheskogo-tsikla> (дата обращения: 14.12.2024).
5. Фтенакис, В. Необходимость перемен: раннее образование в современном мире / В. Фтенакис // Образовательная политика. – 2015. – №4 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimost-peremen-rannee-obrazovanie-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 13.12.2024).

THE POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC MATERIAL ON THE ENVIRONMENTAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article discusses the possibilities of artificial intelligence in the development of didactic material on the environmental education of older preschool children. We came to the conclusion that artificial intelligence makes environmental education more exciting by developing diverse and individualized didactic material that contributes to the formation of students' conscious attitude to nature and the world around them.

Keywords: artificial intelligence, didactic material, ecology, education, senior preschoolers.

Neiman O. I.

Scientific supervisor: Pashkova N. V., Associate Professor of the Department
Donetsk State University
E-mail: 81_olya_81@mail.ru

УДК 372.3.4

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Некрасова Е.С.

*Научный руководитель: Маркова Е.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье автор рассматривает многоаспектность коммуникативных навыков дошкольников, а также теоретические основы формирования коммуникативных навыков в дошкольном возрасте, анализирует роль игровой деятельности в этом процессе. Описывает возможности использования сюжетно-ролевых игр как эффективного средства развития коммуникативных способностей у старших дошкольников.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, игровая деятельность, сюжетно-ролевые игры, старшие дошкольники.

Говоря об актуальности данной темы, следует отметить следующий факт: развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста – это важный этап в подготовке к школьному обучению и социализации в обществе. Сюжетно-ролевые игры выступают одним из наиболее эффективных средств развития коммуникации, поскольку они естественным образом стимулируют речевую активность, умение взаимодействовать со сверстниками, разрешать конфликты и сотрудничать. В современных условиях, когда дети всё чаще проводят время с гаджетами, сокращаются возможности для живого общения, что делает особенно важным использование игровых методов для формирования коммуникативных навыков.

Учёные Г. М. Андреева, А. Г. Арушанова, А. А. Леонтьев, Т. А. Репина и др.[3, 8] исследовали специфику коммуникативных умений у дошкольников, чтобы определить наиболее эффективные условия их развития. Изучением природы происхождения сюжетно-ролевой игры и роль игровой деятельности во всестороннем развитии ребенка изучали такие ученые как: П.Я. Гальперин, В.Л. Данилова, Д.Б. Эльконин и многие другие [7].

Коммуникативные способности детей старшего дошкольного возраста – это комплекс определенных умений и навыков, который позволяет ребенку эффективно взаимодействовать с людьми, высказывать свои мысли, демонстрировать чувства и потребности, а также понимать других. Так ученые утверждают, что коммуникативные способности включают следующие компоненты:

1. Речевые навыки:

- ребенок умеет ясно выражать свои мысли;
- дошкольник способен формулировать вопросы, а также отвечать на заданные ему;
- отличается достаточным словарным запасом активного словаря.

2. Эмоциональный компонент:

- ребенок понимает эмоции других людей, может объяснить, что чувствует другой;
- дошкольник действует в соответствии с речевой ситуацией;
- дошкольник способен на сопереживание.

3. Социальные навыки:

- дошкольник не только слушает, но и слышит речь, обращенную к нему;
- ребенок способен найти компромисс, договориться с собеседником, группой;
- ребенок владеет навыками взаимодействия в обществе.

4. Невербальная коммуникация:

- ребенок понимает жесты, мимику, интонации;

- дошкольник сам активно использует невербальные средства языка.

5. Культура общения:

- ребенок соблюдает правила вежливости;
- дошкольник способен адаптироваться к разным ситуациям общения (с взрослыми, сверстниками, в группе) [3, с.58].

В Федеральных государственных образовательных стандартах для дошкольного образования (ФГОС ДО) речевое развитие детей рассматривается как «инструмент, посредством которого осуществляется освоение основ общения в контексте культурного наследия нации, а также как средство для постоянного расширения словарного запаса и формирования грамотной связной монологической и диалогической речи» [1].

Если рассматривать ФГОС ДО и ФОП, то следует отметить, что в документах подчеркивается необходимость по созданию таких условий, которые будут способствовать всестороннему развитию ребенка, в том числе и коммуникативных навыков. При изучении основных положений ФГОС и ФОП, которые ориентированы на развитие коммуникативных навыков, можно отметить следующие положения:

1. В социально-коммуникативном развитии: необходимо формировать у дошкольников навыки общения и сотрудничества, умения взаимодействовать как со сверстниками, так и со взрослыми (родными, воспитателями), также в ФОП подчеркивается, что в ДОУ необходимо учить детей выражать свои чувства и мысли.

2. Инициативность и самостоятельность: в ФГОС описываются определенные условия, которые будут способствовать развитию у детей дошкольного возраста навыков инициативности и самостоятельности, а также умений творчески решать поставленные задачи. Это возможно при соблюдении требований к пространственно-развивающей среде, что прописано отдельным разделом в ФГОС. Также отмечается эффективность в использовании сюжетно-ролевых игр, поскольку именно они способствуют развитию у детей стремлений к экспериментам, проигрыванию различных жизненных ситуаций.

3. Индивидуализация в образовательном процессе: и ФГОС, и ФОП подчеркивают важность учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, сюжетно-ролевые игры позволяют адаптировать задания под уровень развития и интересы каждого дошкольника [1, 2].

Согласно концепции А.И. Матусика, мотивом деятельности является то, ради чего осуществляется эта деятельность, и именно общение с партнером выступает в качестве мотива для ребенка [4]. В этом контексте взрослый становится основным мотивом общения для ребенка. Взаимодействие со взрослыми составляет лишь часть широкого спектра общения ребенка, которое сформированы с ориентацией на его потребности, дошкольник в силу своего возраста и коммуникативного опыта удовлетворить самостоятельно не может. Существуют определенные мотивы, которые способны побудить ребенка к коммуникации. Эти мотивы непосредственно связаны с основными ключевыми потребностями дошкольника:

- ему необходимы впечатления для получения эмоций, опыта;
- ему необходима активная деятельность для познания мира;
- ему необходимы поддержка и признание для адекватного восприятия.

Развитие коммуникативных навыков представляет собой процесс совершенствования коммуникативной активности, осуществляемый через теоретическую и практическую подготовку дошкольника. Именно это способствует творческому применению знаний для отражения и изменения окружающей действительности. Стоит обратить внимание, что для детей старшего дошкольного возраста коммуникативные умения – это не только инструмент по установлению удачных межличностных отношений, но и неотъемлемое условие их социальной адаптации.

В период дошкольного детства происходит важный этап в коммуникативном становлении ребенка – значительно расширяется круг его общения. Малыш начинает осознавать, что окружающие его дети похожи на него самого, и это открытие становится для него новым шагом в понимании социального мира. Хотя ребенок и раньше замечал сверстников, теперь их восприятие становится более глубоким и осмысленным. Специалисты в области психологии отмечают, что в этот период происходит идентификация себя с другими детьми, что существенно влияет на то, как ребенок начинает к ним относиться. Если в ранние годы дети чаще всего просто находились рядом друг с другом, то в дошкольном возрасте они начинают активно взаимодействовать, создавая общее пространство для общения.

Взаимодействие со сверстниками приводит к формированию уникальных межличностных связей, от которых во многом зависят положение ребенка в группе и его эмоциональное благополучие. Эти отношения постоянно меняются и развиваются, а к старшему дошкольному возрасту приобретают соревновательный характер, поскольку ребенок начинает осознавать важность социальных норм и правил. Параллельно усложняется и его коммуникативное поведение, появляются новые, более зрелые формы взаимодействия с окружающими.

По мнению Л.Л. Галигузовой и Е.О. Смирновой, дошкольник, взаимодействуя со сверстниками, развивает важные коммуникативные навыки: умение притворяться, выражать обиду (например, игнорируя или не отвечая) или радость, умение фантазировать (создавать необычные и нереальные истории) и преобразовать действительность в игре [5].

В своих исследованиях Т.А. Репина пишет, что крайне важно и значимо в коммуникации с детьми обмениваться не только познавательной, но и эмоциональной информацией. Исследователь отмечает, что воспитатель должен планировать и организовывать совместную деятельность таким образом, чтобы ребенку хотелось активно взаимодействовать со сверстниками, это та основа, которая направлена на формирование у дошкольников основных коммуникативных навыков. Перечисляя умения, Т.А. Репина говорит не только о коммуникативных навыках, но и речевых, мимических и пантомимических. Психолог утверждает, что 6 лет – это тот возраст, когда развивать коммуникативные умения крайне важно, ведь именно на этом этапе у дошкольников возникает потребность в содержательном общении со сверстниками, расширяется диапазон совместной деятельности, а также отмечается тенденция к росту количества неформальных объединений [5].

Общение детей дошкольного возраста, согласно определению М.И. Лисиной, представляет собой форму коммуникации, которая по своей сути близка к общению взрослых. Коммуникативные умения в данном случае рассматриваются как осознанные, многосоставные действия, базирующиеся на теоретическом понимании и практической готовности ребенка к взаимодействию с окружающими.

В этом контексте можно выделить несколько ключевых аспектов:

- коммуникативные умения имеют сложную структуру и включают в себя базовые (элементарные) навыки;
- простые коммуникативные умения, благодаря регулярной практике, становятся автоматизированными и переходят в разряд навыков;
- коммуникативные навыки являются составной частью более широких умений, уточняя и конкретизируя их содержание;
- действия детей в процессе общения носят осознанный характер: они способны выстраивать коммуникацию в соответствии с поставленными задачами, адекватно реагировать на ситуацию и партнеров, а также анализировать и оценивать свои взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми;

- формирование коммуникативных умений опирается на теоретическую базу и практическую подготовку, которая предполагает целенаправленное развитие мотивации к общению, отработку коммуникативных навыков и их активное применение в реальных ситуациях взаимодействия.

Развитие коммуникативных навыков у детей опирается на уже сформированные психические новообразования и осуществляется не только через подражание, но и через осмысление и анализ, что подчеркивает осознанный характер этого процесса. Как отмечает А.М. Бородич, старшие дошкольники вступают в коммуникацию при наличии реальных практических предпосылок, а содержание их общения формируется в рамках учебной или игровой деятельности [5].

В дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности, в котором отражаются свойства и функции предметов, а также моделируются взаимодействия и отношения между людьми. Учитывая центральную роль игры в жизни дошкольников, именно через нее наиболее эффективно происходит развитие их коммуникативных умений.

Совместные игры стимулируют у детей потребность в обмене высказываниями, что способствует возникновению инициативных диалогов, направленных на согласование и организацию совместных действий. По мнению ведущих педагогов и психологов, создание условий для объединения детей в игровой деятельности способствует улучшению качества их взаимоотношений. Игра оказывает значительное влияние на развитие речевых функций, которые активно проявляются в процессе общения и взаимодействия во время коллективных игр. Она позволяет детям эмоционально погружаться в мир взрослых, воспроизводя их социальные связи, а также создает возможности для самооценки, самоутверждения и переживания успеха, что играет важную роль в получении признания со стороны сверстников.

Необходимо отметить, что речь и игра тесно взаимосвязаны: речь активно развивается в процессе игровой деятельности, а сама игра, в свою очередь, формируется под влиянием речевого прогресса. Речь, используемая в игре, помогает ребенку осмыслить свои эмоции и мысли, а также лучше понять партнера, что способствует согласованности их действий [6]. Игра играет ключевую роль в становлении личности, развивая такие механизмы, как социальная адаптация, регуляция поведения в соответствии с нормами, способность к подражанию, эмоциональное сопереживание и рефлексия.

Сюжетно-ролевые игры особенно важны для формирования коммуникативных навыков, умения сотрудничать и взаимодействовать в разнообразных жизненных ситуациях. Они способствуют установлению доброжелательных отношений между детьми, развивают способность к конструктивному диалогу, умение слушать и понимать окружающих, а также выражать свои эмоции и мысли. Кроме того, такие игры учат детей терпимости к чужому поведению, чувствам и точкам зрения.

Важной задачей многих сюжетно-ролевых игр является развитие динамических аспектов общения: легкости установления контакта, инициативности, готовности к взаимодействию, эмпатии и эмоциональной выразительности через невербальные средства. Это способствует формированию позитивного самовосприятия, уверенности в себе и адекватной самооценки.

Для успешного развития коммуникативных навыков у дошкольников воспитателю важно с раннего возраста стимулировать взаимодействие детей со сверстниками и обучать их эффективным способам игрового общения, учитывая их возрастные возможности.

Коммуникативные способности помогают ребенку успешно решать задачи, возникающие в процессе общения: преодолевать эгоцентризм (то есть понимать

позицию другого человека), распознавать различные коммуникативные ситуации и соответствующие им правила поведения, а также гибко и творчески выстраивать свое поведение в процессе взаимодействия. Однако в современном дошкольном образовании развитие коммуникативной сферы часто происходит стихийно и не всегда становится объектом целенаправленной работы. При этом игра, являясь основным средством воспитания дошкольников, может эффективно использоваться для развития форм общения, формирования коммуникативной культуры и навыков взаимодействия.

Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является ее самостоятельный характер: дети сами выбирают тему, сюжет и направление его развития. Они распределяют роли, определяют игровое пространство и наделяют предметы новыми значениями (например, линейка становится мечом, а ручка – волшебной палочкой). Кроме того, исходя из своих индивидуальных особенностей, ребенок может использовать любые средства для воплощения задуманного образа.

Таким образом, дети не только расширяют границы игрового пространства, но и раскрывают собственный творческий потенциал: обычное одеяло превращается в ковер-самолет, а простая ручка – в медицинский инструмент.

Поскольку сюжетно-ролевая игра предполагает объединение в группы, дети самостоятельно выбирают участников, устанавливают правила, следят за их соблюдением и регулируют взаимоотношения. В старшем дошкольном возрасте такие игры становятся эффективным способом установления новых социальных связей и развития навыков общения. Через игру дети знакомятся с новыми персонажами, воспроизводят сюжеты известных произведений, а распределение ролей помогает определить лидеров и их позиции в коллективе за пределами игры.

Однако ключевая особенность игры заключается в том, что ребенок воплощает в ней свое видение, представление и отношение к разыгрываемым событиям. Как отмечал К.Д. Ушинский, «...в игре дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [7].

Многие исследователи подчеркивают, что игровая деятельность играет ключевую роль в формировании и развитии личности ребенка. Выполняя определенные роли, дети воспроизводят модели поведения, которые способствуют их социальному становлению. В процессе ролевых игр между детьми устанавливаются отношения, основанные на сотрудничестве, взаимопомощи, заботе и внимании друг к другу. Детский сад как социальная среда предполагает постоянное взаимодействие с другими детьми, поэтому игры, направленные на установление контактов, становятся необходимым инструментом. Они позволяют в увлекательной форме организовать общение, которое развивает самостоятельность, способствует восприятию и передаче информации, а также расширяет круг взаимодействия ребенка. В совместных играх дети наблюдают друг за другом, оценивают поведение и, исходя из этого, проявляют или не проявляют симпатию.

Важно отметить, что в сюжетно-ролевой игре знания и впечатления ребенка постоянно трансформируются: они уточняются, дополняются и качественно изменяются. Такие игры требуют творческого подхода, наполнены эмоциями и приносят детям радость от самого процесса.

Любая сюжетно-ролевая игра включает в себя следующие структурные элементы:

- содержание;
- сюжет;
- роли.

В процессе игры ребенок занимает определенную игровую позицию, соблюдает правила и действует в соответствии со своим восприятием мира. Следование правилам ролевого поведения является важнейшим аспектом сюжетно-ролевой игры. Если один из

участников нарушает установленные правила, остальные выражают недовольство. Анализируя ролевое поведение, ребенок учится оценивать как действия сверстников, так и свои собственные.

Содержание игр во многом зависит от способности ребенка выделять характерные особенности деятельности и взаимоотношений взрослых. Исследователи единодушно отмечают, что игра – это свободная деятельность, в которой ребенок делает только то, что ему интересно.

Таким образом, через общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми в процессе игры ребенок усваивает социальный опыт и систему общественных связей. Сюжетно-ролевая игра оказывает влияние на развитие всех психических процессов дошкольника, способствует развитию речи и воображения, являясь эффективным средством формирования коммуникативных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г., № 30384) с изменениями и дополнениями от 08 ноября 2022 г., 17 февраля 2023 г. – URL: fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=m7f7nzottw35754836 (дата обращения: 18.02.2025).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847). – URL: edu-magadan.ucoz.ru/IMO/fop_do.pdf (дата обращения: 18.02.2025).
3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика, 2018. – 207 с.
4. Бондаренко, А.К., Матусик, А.И. Воспитание детей в игре / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Владос, 2023. – 192 с.
5. Бородич, А.М. Методика формирования речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2021. – 126 с.
6. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2016. – № 6. – С. 62–76.
7. Гальперин, П.Я., Запорожец, А.В., Карпов, С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпов. – М.: Издательство МГУ, 2014. – 118 с.
8. Ильинова, К. В. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребёнка / К.В. Ильинова, О.Ю. Логинова, С. В. Мещерякова, И. Ю. Кулько // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 487-489.

THE ROLE OF STORY-BASED ROLE-PLAYING GAMES IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF OLDER PRESCHOOLERS

Annotation. In this article, the author examines the multidimensional nature of communication skills of preschoolers, as well as the theoretical foundations of the formation of communication skills in preschool age, analyzes the role of play activities in this process. Describes the possibilities of using story-based role-playing games as an effective means of developing communication skills in older preschoolers.

Keywords: communication skills, play activities, story and role-playing games, older preschoolers.

Nekrasova E. S.

Scientific supervisor: Markova Ekaterina Alekseevna
Donetsk State University,
Donetsk, DPR, Russian Federation
E-mail: ekaterinanekrasov707@gmail.com

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Пипа К.В.

*Научный руководитель: Чудина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса у обучающихся младшего школьного возраста. Проводится теоретический обзор трактовки понятия «познавательный интерес», изучаются особенности формирования познавательного интереса у детей в данном возрастном периоде, формируется вывод о том, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования познавательного интереса при помощи различных методов, приемов и технологий, в частности, квиз-технологии.

Ключевые слова: познавательный интерес, формирование, младшие школьники, проблема, квиз-технология.

Введение. Формирование познавательного интереса у младших школьников – одна из ключевых задач начального этапа образования. Именно в этом возрасте закладывается фундамент для успешного обучения в дальнейшем, формируется отношение к учебному процессу, любознательность и стремление к новым знаниям. Познавательный интерес, будучи сложным психологическим феноменом, является мощным стимулом к активной познавательной деятельности. Он оказывает прямое влияние на учебную мотивацию, успеваемость и общее развитие личности ребенка.

Однако, современная образовательная практика нередко сталкивается с проблемой снижения уровня познавательного интереса у младших школьников. Дети, поступающие в школу с желанием учиться и узнавать новое, со временем могут терять этот энтузиазм, проявлять апатию и отчуждение от учебного процесса. Причин тому может быть множество: от несоответствия учебной программы возрастным особенностям детей и неэффективных методов обучения до отсутствия должной поддержки со стороны семьи и негативного влияния окружающей среды.

Актуальность проблемы формирования познавательного интереса у младших школьников обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в современном мире, характеризующемся стремительным развитием науки и технологий, возрастает потребность в людях, способных к самостоятельному обучению и постоянному самосовершенствованию. Формирование познавательного интереса в младшем школьном возрасте является ключевым условием для воспитания такой личности. Во-вторых, познавательный интерес – это не только средство повышения учебной успеваемости, но и важный фактор гармоничного развития личности. Он способствует развитию творческого мышления, воображения, любознательности, критического мышления и других важных качеств, необходимых для успешной адаптации в современном обществе. В-третьих, низкий уровень познавательного интереса может привести к негативным последствиям, таким как снижение учебной мотивации, академическая неуспеваемость, дезадаптация и даже формирование отрицательного отношения к учебе в целом.

Основная часть. Множество выдающихся педагогов: К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, А. Дистервег, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Г.И. Щукина, В.Ф. Одоевский и многие другие активно исследовали эту проблему и внесли свой вклад в развитие образовательной теории и практики. Данные авторы

сходятся во мнении, что младший школьный возраст (6-11 лет) является сенситивным периодом для формирования познавательного интереса. В этот период дети отличаются особой любознательностью, восприимчивостью ко всему новому и стремлением к активной познавательной деятельности. Однако познавательный интерес младших школьников еще неустойчив и легко подвергается влиянию внешних факторов.

Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что любопытство играет ключевую роль в познавательном развитии ребенка, побуждая его задавать вопросы и формируя представление о мире вокруг. Данное стремление к исследованию не только активизирует умственную деятельность, но и способствует переходу от простого любопытства к более глубокой любознательности. Для того чтобы развить эту любознательность, необходимо целенаправленное обучение и воспитание, направленные на формирование устойчивых познавательных потребностей.

На начальной стадии своего развития познавательный интерес проявляется как эпизодическое переживание. В дальнейшем он начинает проявляться в эмоционально-познавательном отношении к учебному материалу как во время уроков, так и вне их. Этот интерес постепенно эволюционирует в более устойчивую направленность личности, оказывая влияние на весь образ жизни младших школьников. На высшем уровне развития познавательный интерес становится эмоционально-познавательной направленностью, непосредственно мотивирующей личность к определенной области деятельности.

Состояние заинтересованности, которое может проявляться у ученика на уроке, часто зависит от множества факторов: занимательности материала, взаимопонимания с учителем, успешных ответов, которые повышают его статус в глазах одноклассников и т.д. Однако такое состояние может оказаться временным и не оставить значимого следа в развитии личности или в отношении ученика к учебному процессу.

Тем не менее, если учитель целенаправленно работает над формированием познавательного интереса, состояние заинтересованности может стать основой для более глубокого развития таких качеств, как пытливость и любознательность. В результате обучающиеся начинают стремиться применять научный подход в изучении различных предметов: они начинают искать и находить доказательства, изучать дополнительные источники информации и интересоваться последними научными открытиями.

Познавательный интерес, который возникает из естественной любознательности человека, представляет собой важнейший аспект формирования личности. Он играет ключевую роль в процессе обучения, способствуя постоянному движению обучающихся от состояния незнания к знанию и открытию новых горизонтов за пределами привычного восприятия. Младшие школьники испытывают искреннюю радость от процесса познания. Когда они включаются в деятельность по собственному желанию, то сталкиваются с различными трудностями, что побуждает их самостоятельно искать причины своих неудач и искать ответы на возникающие проблемные вопросы. Данный процесс не только развивает их критическое мышление, но и формирует настойчивость и желание преодолевать препятствия на пути к знаниям.

Согласно мнению С.Л. Рубинштейна, интерес представляет собой активное проявление как умственной, так и эмоциональной активности человека. Он выражается в сосредоточенности на определённом объекте или теме, что вызывает стремление глубже изучить этот предмет и не оставлять его без внимания. Интерес становится движущей силой, побуждающей к исследованию и познанию [7].

Л.С. Выготский рассматривает интерес как «естественный» мотив, который направляет поведение ребенка. Он описывает его как выражение инстинктивного стремления, которое свидетельствует о том, что действия ребенка гармонично соответствуют его органическим потребностям. В этом контексте интерес не зависит от

внешних факторов, таких как страх наказания или желание угодить кому-либо; он является внутренним побуждением, исходящим от самого ребенка. Таким образом, интерес становится основой для активного обучения и самореализации, позволяя ребенку не только удовлетворять свои любопытство и потребности, но и развивать навыки критического мышления и самостоятельности в познании окружающего мира [1].

Согласно А.К. Марковой, интерес представляет собой сложный и многогранный аспект мотивационной сферы, который охватывает различные процессы, определяющие смысл учебной деятельности для обучающегося. Важными компонентами этого интереса являются умение ставить и достигать цели, а также эмоциональные переживания, возникающие в процессе обучения и их влияние на учебный процесс [4].

А.К. Маркова выделяет несколько типов учебного интереса:

1. широкий учебный интерес (глобальный, недифференцированный интерес, который охватывает общую мотивацию к обучению);
2. планирующий интерес (направлен на постановку целей и задач, а также на их успешную реализацию);
3. результативный интерес (сосредоточен на итогах учебной деятельности и том, как они влияют на личностное развитие);
4. процессуально-содержательный интерес (связан с содержанием изучаемого материала и процессом его усвоения);
5. учебно-познавательный интерес (включает в себя интерес к методам и приемам, которые используются в процессе обучения);
6. преобразующий интерес (выражает стремление обучающегося к улучшению и оптимизации своей учебной практики) [4].

Г.И. Щукина дополняет эту концепцию, рассматривая познавательный интерес как важный аспект личностного развития. Она определяет его как:

- избирательную направленность психических процессов на определенные объекты и явления окружающего мира, что позволяет человеку сосредотачиваться на наиболее значимых для него аспектах;
- тенденцию и стремление личности к деятельности, которая приносит удовлетворение и радость, что подчеркивает внутреннюю мотивацию к познанию;
- избирательно наполненные мысли, эмоции и волевые стремления, которые формируются в отношении объектов и явлений внешней среды, способствуя более глубокому пониманию и взаимодействию с ними [9].

Познавательные интересы, по мнению Н.Г. Морозовой, представляют собой особую категорию интересов, направленных на процесс учебного познания и его результаты. Эти интересы формируют «отношение», которое, при благоприятных условиях, трансформируется в эмоционально-познавательную направленность личности [6].

По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес представляет собой многогранное отношение человека к окружающим предметам и явлениям, в котором ярко выражено стремление к глубокому и всестороннему изучению их ключевых свойств. Этот интерес можно рассматривать как «избирательную направленность личности», которая сосредоточена на процессе познания, а также на его предметной составляющей и методах овладения знаниями [9].

Исследователь выделяет несколько ключевых компонентов, которые составляют структуру познавательного интереса. Эмоциональный компонент включает в себя чувства и переживания, возникающие в процессе изучения, которые могут усиливать или ослаблять интерес к учебному материалу. Интеллектуальный компонент отражает уровень осознания и понимания информации, а также желание углубляться в изучение

новых тем. Третий компонент – регулятивный – связан с умением самостоятельно организовывать свою учебную деятельность и управлять процессом познания. Творческий компонент подразумевает способность применять полученные знания на практике, генерировать новые идеи и подходы к решению задач.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показывает, что познавательный интерес рассматривается как избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности, характеризующаяся стремлением к познанию, к более полному и глубокому освоению знаний. Он не является врожденным качеством, а формируется и развивается в процессе обучения и воспитания.

О.М. Дементьева подчеркивает, что развитие познавательного интереса невозможно без постоянного движения от известного к новому. Этот процесс основан на внутреннем чувстве неудовлетворенности текущими знаниями, что побуждает ребенка к поиску новых знаний и умений. Интерес становится основным двигателем активности младших школьников, стимулируя их к труду и умственным усилиям [3].

Важную роль в формировании познавательного интереса также играют вопросы, которые задает учитель. Правильно сформулированные вопросы обладают четкой структурой и способны не только направлять мысли обучающихся, но и мотивировать их к самостоятельному анализу. Они помогают ученикам экономно распределять свои ресурсы для достижения учебных целей, а также развивают навыки рассуждения и обоснования собственных мнений.

Вопросы учителя выполняют множество функций: они информируют, организуют учебный процесс, контролируют усвоение материала, а также мотивируют и стимулируют учеников к активной деятельности. Таким образом, роль учителя в развитии познавательного интереса является неоценимой, так как именно через его вопросы дети учатся мыслить критически и самостоятельно.

В процессе формирования познавательного интереса происходит последовательный переход от одной стадии его развития к другой. Исследования показывают, что при этом предыдущие стадии развития познавательного интереса сохраняются и продолжают функционировать наряду с новыми формами интереса. Это означает, что на каждом этапе развития познавательного интереса ребенок накапливает и интегрирует знания и навыки, что создает основу для дальнейшего обучения и самосовершенствования.

К важным аспектам развития интереса можно отнести преобразование познавательного интереса в учебный интерес. А.Я. Миленький провел исследование, в котором выделил уникальные характеристики учебного интереса, отличающие его от других типов познавательного интереса. Учебный интерес формируется на основе общего познавательного интереса, но имеет свои специфические черты, которые связаны с учебной деятельностью и процессом усвоения учебного материала [5].

Формирование познавательного интереса у школьников начинается с первых дней их обучения в школе. В начальной школе наблюдается особенно заметное развитие интересов у младших школьников. В этот период дети проявляют живой интерес к окружающему миру, быстро запоминают яркие и увлекательные материалы. Их любознательность активно стимулируется разнообразными формами обучения, что позволяет им легко воспринимать новую информацию и стремиться к ее освоению.

А.Г. Сидорова отмечает, что формирование познавательного интереса у обучающихся может быть эффективно достигнуто с помощью разнообразных методов обучения, которые активизируют участие детей и делают процесс усвоения знаний более увлекательным и значимым. Особо хотелось бы остановиться на таком средстве формирования познавательного интереса у младших школьников, как квиз-игра [8].

Игровая деятельность представляет собой одну из форм человеческой активности, играя важную роль в развитии личности, формировании ее характеристик и обогащении внутреннего мира. Значение игровых технологий велико, поскольку они, являясь по своей сути отдыхом, одновременно выполняют образовательные функции, способствуют творческому самовыражению и реализации. Игровая деятельность развивает нестандартное мышление, интуицию и интеллект. В настоящее время в качестве средства обучения младших школьников все чаще выступают интеллектуальные игры.

Для разнообразия работы с детьми, популяризации культурного и интеллектуального досуга, а также повышения их интеллектуального уровня можно использовать квиз-игры. Квиз – это форма интеллектуального соревнования, в ходе которого участники отвечают на заданные вопросы. Вопросы для квиза можно подбирать из различных областей знаний, учитывая возрастные особенности участников.

И.А. Герасименко пишет, что квиз является отличным инструментом, так как сочетает в себе элементы опроса, проверки знаний и развлечения. Одним из главных преимуществ квизов является возможность проведения игр на самые разные темы. Также важно учитывать этап рефлексии, на котором дети могут оценить свои успехи и неудачи. Они анализируют, какие вопросы были легкими, а какие вызвали затруднения, что позволяет выявить темы для повторения. Квиз-игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не чувствует себя объектом влияния взрослого, а выступает полноправным участником процесса. Участие детей в интеллектуально-развлекательных формах досуга способствует развитию аналитических способностей, умения слушать других и расширяет их кругозор [2].

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что формирование познавательного интереса у младших школьников – важная и сложная задача, требующая комплексного подхода и активного участия как педагогов, так и родителей. Использование разнообразных методов и приемов, учет психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста, а также личность педагога играют ключевую роль в стимулировании познавательной активности и формировании устойчивого интереса к учебе.

Традиционные формы обучения, основанные на пассивном усвоении информации, все чаще уступают место интерактивным методам, стимулирующим познавательную активность и самостоятельность обучающихся. В этом контексте квиз-технология, как одна из наиболее динамичных и увлекательных форм обучения, приобретает особую актуальность, особенно в начальной школе, где закладываются основы познавательного интереса и мотивации к учению.

В перспективе, дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку новых эффективных методик и технологий формирования познавательного интереса, а также на совершенствование подготовки педагогов начальной школы. Успешное решение этой проблемы будет способствовать повышению качества образования и подготовке подрастающего поколения к жизни в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1996. – 84 с.
2. Герасименко И.А. Формирование познавательного интереса младших школьников в условиях современного образовательного пространства. – Вестник Российского университета дружбы народов Серия «Педагогические науки». – 2021. – Т. 23. – № 4. – С. 545-555.

3. Дементьева О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 78-83.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1999. – 192 с.
5. Миленький А.Я. Формирование у школьников интереса к учению. – Минск: Общество «Знание», 1990. – 23 с.
6. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе // Педагогика и психология, 1979. – № 2. – С. 21-24.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
8. Сидорова А.Г. Современные технологии формирования познавательного интереса младших школьников в информационном обществе. – Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2020. – № 3 (31). – С. 30-36.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST AMONG PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Annotation. The article discusses the problem of the formation of cognitive interest in primary school age students. A theoretical review of the interpretation of the concept of "cognitive interest" is conducted, the features of the formation of cognitive interest in children in this age period are studied, and the conclusion is formed that primary school age is a favorable period for the formation of cognitive interest using various methods, techniques and technologies, in particular, quiz technology.

Keywords: cognitive interest, education, primary school students, problem, quiz technology.

Pipa K.V.

Scientific supervisor: Chudina E.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture
E-mail: kristina.sedykhova@mail.ru

УДК 376.1

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Половинкина А.Л.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются методы и приемы коррекционно-развивающей работы при обучении детей с легкой умственной отсталостью в условиях специального обучения. Анализируются педагогические технологии, направленные на развитие познавательных, коммуникативных и социальных навыков обучающихся. Освещается роль индивидуального подхода, использования игровых, информационных и здоровьесберегающих технологий, а также необходимость адаптации учебного процесса к возможностям детей.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, специальное обучение, умственная отсталость.

Дети с легкой степенью умственной отсталости испытывают трудности в познавательной деятельности, овладении учебными навыками, коммуникации и социальной адаптации, что требует применения специальных методических подходов. Современная коррекционная педагогика опирается на систему приемов, направленных на развитие интеллектуальной сферы, формирование устойчивой мотивации к обучению и улучшение эмоционально-волевой сферы детей.

Вопросу методического подхода к коррекционно-развивающему обучению детей с легкой степенью умственной отсталости уделяли внимание следующие авторы: И.Н. Бойко, П.А. Евсюткина, Т.И. Прудникова, Ю.Ю. Савина, Б.Г. Тотикова, и др. Тем не менее, несмотря на существующие научные и методические разработки, остается актуальной необходимость дальнейшего изучения эффективности различных методик коррекционно-развивающего обучения и их влияния на познавательное, эмоциональное и социальное развитие обучающихся.

Целью статьи является комплексный анализ методов и приемов коррекционно-развивающей работы при обучении детей с легкой умственной отсталостью в условиях специального обучения.

Специальное обучение детей с легкой степенью умственной отсталости осуществляется в условиях специализированных образовательных организаций, коррекционных школ, классов интегрированного и инклюзивного обучения. Его особенностями являются адаптированные образовательные программы, индивидуальный подход к обучающимся, использование коррекционно-развивающих технологий, направленных на формирование базовых учебных навыков, развитие когнитивных способностей, эмоционально-волевой сферы и социальной адаптации.

Цель специального обучения – обеспечение доступности образования, развитие самостоятельности, коммуникационных умений и подготовка обучающихся к социальной интеграции. В этом процессе важно применение специальных методов и технологий, таких как дифференцированное обучение, игровые и деятельностные методы, технология визуального и структурированного обучения, направленные на компенсацию недостатков познавательной деятельности и развитие адаптивных навыков.

Б.Г. Тотикова утверждает, что общие цели обучения и воспитания всех детей направлены на развитие и выявление положительных сторон личности, сглаживание отрицательных черт и воспитание трудоспособных и полезных членов общества [6, с. 248]. Для детей с умственной отсталостью важно учитывать низкий уровень достижений

в процессе обучения и социальной адаптации, использовать специальные методы и развивать навыки поведения и самообслуживания.

Дети с легкой степенью умственной отсталости особенно подвержены риску школьной дезадаптации. Их психологические особенности, требуют создания специальных условий обучения. Для них разрабатывается индивидуальный план работы, учитывающий рекомендации комиссии, взаимодействие с родителями и социальную адаптацию в классе. Важную роль играют логопед и психолог, а также специальные методы и технологии, которые ими применяются в процессе коррекции речевых и эмоциональных проблем.

Т.В. Чистикова отмечает, что обучение детей с легкой степенью умственной отсталости в начальной школе должно сочетать передачу знаний и социальную реабилитацию, учитывая их специфические нарушения когнитивного и эмоционально-волевого развития. Такие дети испытывают трудности в усвоении учебного материала, требуют более длительного закрепления знаний и применения специальных методик, адаптированных к их возможностям. Социальная реабилитация предполагает формирование навыков коммуникации, самостоятельности и адаптации к школьной и внеучебной среде, что способствует их интеграции в общество. Для этого используются коррекционно-развивающие технологии, игровые методы, работа по сотрудничеству и дифференцированный подход, позволяющий учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с нарушенным интеллектом. Учителю важно не только передавать знания, но и поддерживать эмоциональное состояние учащихся, развивать их уверенность в себе и стимулировать мотивацию к обучению, создавая условия для комфортного и успешного образовательного процесса [7, с. 29].

Задачи, стоящие перед учителем при проведении коррекционных уроков, включают несколько важных направлений. Необходимо научить учащихся правильно воспринимать задание, удерживать его в памяти до начала выполнения и обдумывать предстоящие действия. Важно научить детей оценивать результат своей деятельности, а также самостоятельно выполнять задания, которые они завершили с помощью взрослого. Переключение с одного способа действия на другой также является одной из задач, требующих внимания. Кроме того, учащихся нужно обучить давать словесный отчет о своей работе, что способствует развитию саморегуляции и осознания своей учебной деятельности.

Основные подходы к организации учебного процесса в школе VIII вида для детей с легкой степенью умственной отсталости включают ряд важных методов и принципов. В первую очередь, следует подбирать задания, которые максимально возбуждают активность ребенка, пробуждают у него потребность в познавательной деятельности и требуют разнообразной деятельности. Приспособление темпа изучения учебного материала и методов обучения должно соответствовать уровню развития детей с умственной отсталостью. Важно также придерживаться индивидуального подхода, что позволяет учитывать особенности каждого ребенка. Совмещение коррекционного обучения с лечебно-оздоровительными мероприятиями является эффективным подходом, который способствует улучшению общего состояния учащихся.

Повторное объяснение, дополнительные задания, наглядность и наводящие вопросы делают материал для детей с легкой степенью умственной отсталости доступнее. Тактичность учителя, поощрения и поддержка самооценки мотивируют детей. Поэтапное обобщение помогает систематизировать знания. Адаптация объема и характера учебного материала является важной составляющей коррекционной работы. Для этого могут использоваться дополнительные наводящие вопросы, что способствует лучшему усвоению материала.

Т.И. Прудникова считает, что наглядность в виде картинных планов, опорных схем, обобщающих таблиц, «программированных карточек» и графических моделей является важным инструментом для объяснения сложных понятий. Карточки-помощницы, составленные в соответствии с характером затруднений при усвоении материала, помогают учащимся ориентироваться в учебном процессе [3, с. 245].

Приемы-предписания в коррекционной работе с детьми с легкой степенью умственной отсталости помогают структурировать действия, снижать тревожность и развивать самостоятельность. Наглядные и словесные подсказки улучшают концентрацию и освоение учебных задач. Для детей с легкой степенью умственной отсталости важно направлять внимание, повторять действия в одинаковых условиях и дробить задания на этапы. Следует избегать перегрузки, чтобы не допустить негативных последствий для их психоэмоционального состояния.

П.И. Шабан отмечает, что этапы учебной работы для детей с легкой умственной отсталостью не должны превышать 10 минут, чтобы предотвратить утомление и повысить эффективность обучения. Короткие, сменяющиеся виды деятельности помогают удерживать внимание, чередование теории с практикой и игровые элементы облегчают усвоение материала, что снижает тревожность и создает комфортную образовательную среду [8, с. 52].

Искренний интерес к ребенку, сотрудничество с семьей и педагогический такт помогают педагогу создать доверительную атмосферу. Поощрение и поддержка самооценки мотивируют детей и способствуют успешному обучению.

При обучении детей с легкой степенью умственной отсталости важно сочетать практические и наглядные методы, так как это способствует лучшему усвоению материала. Практические методы позволяют детям закреплять знания через выполнение конкретных действий, повышая их самостоятельность и уверенность. Наглядные методы включают использование визуальных пособий, схем, моделей и требуют четкой организации учебного пространства, чтобы исключить отвлекающие факторы и создать комфортные условия для обучения.

Ю.Ю. Савина утверждает, что при работе с детьми начальной школы, имеющими легкую умственную отсталость, оптимальное количество предметов на столе не должно превышать 2-4, так как избыточное количество объектов может рассеивать их внимание и усложнять процесс обучения. Используемые материалы должны быть яркими и насыщенными по цвету, поскольку это облегчает восприятие информации, стимулирует зрительное внимание и поддерживает интерес к учебному процессу. Яркие предметы помогают детям быстрее сосредоточиться, активизируют познавательную деятельность и делают обучение более наглядным и доступным. При этом важно учитывать, что чрезмерно пестрые или перегруженные деталями элементы могут вызывать перенапряжение и снижение концентрации, поэтому педагогу следует тщательно подбирать учебные материалы [4, с. 293].

Словесные методы в обучении детей с умственной отсталостью имеют ограниченную эффективность, особенно на ранних этапах обучения. У детей часто наблюдаются грубые нарушения речи, и многие из них к младшему школьному возрасту остаются безречевыми, что затрудняет использование устных инструкций и объяснений. В этом контексте речь педагога не может быть основным средством познания окружающего мира. Однако, со временем значение словесных методов возрастает, и они начинают играть вспомогательную роль, дополняя наглядные и практические методы.

Одним из возможных путей повышения эффективности и результативности учебного процесса является использование педагогических технологий. В процессе работы с детьми с особенностями развития применение различных педагогических

технологий может значительно улучшить образовательные результаты и способствовать лучшей адаптации детей в учебной среде.

А.В. Леонова выделяет несколько ключевых технологий, применяемых в обучении детей с особенностями развития.

Разноуровневое обучение предполагает подбор заданий разной сложности, учитывая индивидуальные возможности каждого ребенка. Обучение в сотрудничестве направлено на развитие коммуникативных навыков через коллективную работу:

- Проблемное обучение стимулирует самостоятельное мышление и поиск решений в нестандартных ситуациях.

- Игровая технология делает образовательный процесс более увлекательным, используя ролевые и сюжетные игры.

- Здоровьесберегающие технологии включают приемы, направленные на снижение учебной нагрузки и поддержание физического и эмоционального благополучия детей.

- Коррекционно-развивающие технологии помогают компенсировать дефициты в развитии и формировать познавательные навыки.

- Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают доступ к электронным образовательным ресурсам, облегчая усвоение материала [2, с. 713].

Наиболее эффективными из перечисленных технологий в обучении детей с нарушением интеллекта являются: игровые, информационные и здоровьесберегающие технологии, так как они повышают мотивацию и упрощают усвоение знаний.

Игровые методы (сказки, спектакли, ролевые и компьютерные игры) вовлекают детей в процесс обучения, развивают коммуникацию и познавательный интерес.

Информационные технологии делают материал наглядным и доступным, а здоровьесберегающие помогают снизить утомляемость через смену деятельности и физкультминутки. Информационные технологии являются важным инструментом в специальной педагогике, их внедрение в образовательный процесс позволяет значительно повысить внимание детей. Использование нестандартных приемов объяснения и закрепления материала с помощью компьютерных технологий способствует развитию как непроизвольного, так и произвольного внимания учащихся. На уроках с использованием компьютерных презентаций дети знакомятся с элементарными математическими концепциями, а также с предметами и явлениями окружающего мира, что помогает усваивать новые знания более эффективно.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс положительно влияет на физическое состояние обучающихся. Регулярные физкультминутки оказывают благотворное влияние на восстановление умственной работоспособности, способствуют снятию усталости, улучшению настроения и снятию мышечных напряжений.

Е.В. Сигаева верно отмечает, что в рамках здоровьесберегающих технологий на уроках могут использоваться различные виды гимнастики. Например, пальчиковая гимнастика снимает нервно-психическое напряжение, развивает мелкую моторику и способствует развитию речи. Дыхательная гимнастика активизирует мозговую деятельность и помогает стимулировать внимание, а гимнастика для глаз служит профилактикой нарушений зрения и снижает напряжение [5, с. 52].

Традиционные технологии обучения, несмотря на внедрение новых методов и инновационных подходов, продолжают играть важную роль в коррекционной работе с детьми с легкой степенью умственной отсталости. Рассказы, чтение, рифмирование, драматизация и другие, способствуют развитию воображения, что в свою очередь активизирует когнитивные процессы учащихся. Они помогают стимулировать речевую активность, формировать ассоциации, укреплять память и внимание, что положительно сказывается на усвоении учебного материала.

В свою очередь, П.А. Евсюткина считает, что применение современных образовательных технологий в коррекционной работе обеспечивает гибкость учебного процесса, повышает познавательный интерес детей и способствует коррекции их недостатков [1, с. 184]. Благодаря этим технологиям дети с легкой степенью умственной отсталости могут развивать необходимые умения и навыки для успешной адаптации в обществе, что значительно повышает их мотивацию к обучению.

Таким образом, методы и приемы коррекционно-развивающего обучения детей с легкой степенью умственной отсталости включают индивидуализированный подход, практическое, наглядное и словесное обучение, игровые, информационные и здоровьесберегающие технологии, активное вовлечение детей в процесс через разнообразные виды деятельности и специализированные педагогические приемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евсюткина, П. А. Инновационные коррекционные педагогические технологии / П.А. Евсюткина // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – С. 183-185.
2. Леонова, А.В. Современные образовательные технологии обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Леонова // Экономика и социум. – 2023. – №7 (110). – С. 712-715.
3. Прудникова, Т.И. Применение средств наглядности на уроках в начальной школе / Т.И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – С. 244-246.
4. Савина, Ю.Ю. Наглядные и практические методы обучения как средства визуализации в образовательном процессе / Ю.Ю. Савина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80-2. – С. 291-295.
5. Сигаева, Е.В. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе / Е.В. Сигаева // Молодой ученый. – 2021. – №28 (370). – С. 50-53.
6. Тотикова, Б.Г. Основопологающие принципы обучения и воспитания / Б.Г. Тотикова // Теория и практика современной науки. – 2017. – №5 (23). – С. 247-250.
7. Чистикова, Т.В. Формирование учебных действий у школьников с умственной отсталостью в условиях ФГОС: Методическое пособие / Т.В. Чистикова // Самара. – 2019. – 61 с.
8. Шабан, П.И. Формирование устойчивости и концентрации внимания учащихся начальных классов специальных школ для детей с интеллектуальной недостаточностью / П.И. Шабан // Вестник ТГУ. – 2008. – №12. – С. 151-154.

A METHODOICAL APPROACH TO CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Annotation. The article discusses methods and techniques of correctional and developmental work in teaching children with mild mental retardation in special education settings. The pedagogical technologies aimed at the development of cognitive, communicative and social skills of students are analyzed. The article highlights the role of an individual approach, the use of gaming, information and health-saving technologies, as well as the need to adapt the educational process to the capabilities of children.

Key words: correctional and developmental work, special education, mental retardation.

Polovinkina A.L.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer.

Donetsk State University

E-mail: avreliya03@bk.ru

УДК 376.3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Седикова О.В.

*Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В работе представлены современные данные об этапах формирования речи в раннем возрасте; перечислены основные принципы ранней диагностики и подходы к коррекции речевого развития у детей раннего возраста; указаны основные причины роста числа детей с задержкой психоречевого развития.

Ключевые слова: дети раннего возраста, психоречевое развитие, речь, диагностика, коррекция.

Введение. Ранний детский возраст является важнейшим периодом онтогенеза, в котором формируются фундаментальные составляющие социально-психического развития ребенка. Несовершенство сенсорной и психомоторной сфер детей с нарушениями в речевом развитии объясняется как возрастными особенностями, так и последствиями органического поражения коры головного мозга, в том числе речеслуховых и рече-двигательных зон. Выбор методологических подходов к оценке психофизического развития ребенка с перинатальной патологией, начиная с доречевого периода, имеет особое значение. Чем раньше и точнее будет установлен диагноз и причины тех или иных нарушений, тем быстрее и эффективней будет оказана медицинская и коррекционная помощь ребенку.

В современной специализированной литературе нарушения речи у детей раннего возраста рассматривается как сборная группа состояний, неоднородная по степени выраженности речевого дефекта, его структуре и механизму возникновения. В последние годы, в системе образования и практической медицине все чаще применяется ранняя диагностика отклонений развития у детей, что подчеркивает актуальность исследований по проблеме ранней помощи.

Целью данной работы заключается в исследовании теоретико-методологической основы диагностики и коррекции при работе с детьми раннего возраста, имеющими речевые нарушения.

Основная часть. Доречевое и речевое развитие детей раннего возраста включает в себя несколько важнейших этапов развития. Во-первых, взаимоотношения с другими людьми необходимы ребенку для получения доступа к речи и общению с внешним миром. Благодаря контакту с окружающим миром ребенок обогащается различными звуками, получая и воспроизводя их по очереди. Во-вторых, довольный реакцией близких, ребенок совершенствует свою речь, она становится все более точной, в результате чего ребенок все меньше пользуется плачем, чтобы выразить свои мысли, и все больше прибегает к разговорам. С одной стороны, этот переходный этап показывает, что окружающая среда и окружение очень важны, поскольку помогает ему прогрессировать в собственной речи. С другой стороны, словарный запас никогда не будет приобретен полностью, и именно это делает речь богатой.

Необходимость ранней диагностики определяется важнейшим свойством нервной системы ребенка – пластичностью, нервная система маленького ребенка быстро и гибко реагирует на внешнее воздействие. Л. С. Выготский считал, что в каждом возрастном периоде развития ребенка определенные процессы либо конкретная функция формируются более быстро и, главное – имеют высокую степень внутреннего структурирования и множественные межфункциональные (нейронные) взаимосвязи. И

ни в какой другой период добиться подобной полноценности соответствующей функции либо навыка практически невозможно.

Первичными позициями для психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста явились выводы отечественных ученых о том, что психика ребенка развивается путем приобретения жизненного опыта в процессе активной деятельности. Обязательно учитывалось, что именно предметная деятельность является ведущей в раннем возрасте, в дошкольном – игровая, в познании которых и происходит развитие мышления, восприятия, моторики и речи.

При отборе методик для психолого-педагогической диагностики необходимо учитывать тот факт, что именно подражание действиям взрослого является ведущим способом усвоения общественного опыта для ребенка раннего возраста.

Также в основе оценки действий ребенка лежит важнейшая концепция Л. С. Выготского, которая определяет актуальный уровень развития (в настоящий момент) и потенциальный (связанный с зоной ближайшего развития). Потенциальный уровень определяется способностью ребенка во взаимодействии со взрослыми приобретать новые навыки и способы действий, таким образом, поднимаясь на более высокий уровень умственного и соответственно речевого развития.

Поэтому с точки зрения перспективы развития ребенка, определения меры успешности его обучения, зона ближайшего развития является важным показателем, в чем и выражается диагностическая значимость этого критерия.

В настоящее время не существует как четких диагностических ограничений задержки речевого развития либо нарушений речевого развития, так и единого мнения о возрасте, до которого правомерен данный диагноз. При этом возможные диагностические ошибки ведут к выбору необъективной обучающей программы и возникновению школьной дезадаптации, на фоне которой в дальнейшем может формироваться девиантное поведение [1, 2].

Результаты проведенных исследований по ранней диагностике в психоречевом развитии детей представлены в работах Н.В. Макаровой [3] и В.М. Шкловского, К.М. Шипковой, А.В. Милехиной [4]. Вышеуказанными исследованиями, а также проблематикой коррекции развития, детей раннего возраста занимались Е.Ф. Архипова, Л.П. Кузма и Ю.В. Подун [5, 6].

В отечественной специальной педагогике разработаны методы углубленного исследования ребенка раннего возраста, позволяющие, на основе количественно-качественной оценки полученных результатов, определять характер, структуру и выраженность нарушений психофизического развития: речевое, умственное, сенсорное, двигательное, степень их выраженности и прогноз дальнейшего развития ребенка. Среди основных принципов ранней диагностики задержки психоречевого развития у детей можно выделить следующее:

- принцип комплексного изучения ребенка, в соответствии с которым нарушения психоречевого развития должны рассматриваться в контексте данных, полученных в результате всестороннего изучения ребенка разными специалистами: врачи, психологи, педагоги-дефектологи разного профиля;

- деятельностный принцип, содержание и построение ранней диагностики формируются с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой развиваются психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка;

- принцип поэтапного динамического изучения ребенка, исследование носит пролонгированный характер, учитывая изменяющиеся качественные и количественные показатели его развития;

- онтогенетический принцип, в процессе диагностики нарушений психоречевого развития предполагает учет общих закономерностей развития ребенка, последовательность появления психических новообразований, видов деятельности;

- качественно-количественный принцип, предполагает оценку не только количественных показаний: времени, выполнения, объема, но и учет способа деятельности, отношение ребенка к этой деятельности и ее результату, учет характера ошибок.

Среди основных причин роста числа детей с задержкой психоречевого развития, можно выделить следующее:

- недостаточное внимание в периоде новорожденности к состоянию ребенка, имеющего риски;

- неблагополучия во время беременности и родов;

- дефекты динамического наблюдения за детьми с перинатальной энцефалопатией;

- несвоевременность и неадекватность выбранных медицинских и коррекционно-педагогических методов.

При этом одной из наиболее частых причин возникновения психических отклонений и инвалидизации детей раннего возраста являются перинатальные поражения центральной нервной системы различного генеза и степени тяжести. В процессе взросления, такие дети испытывают значительные трудности социальной адаптации, что проявляется к неспособности усваивать программы общих дошкольных учреждений.

Как отмечает О.Г. Приходько и О.В. Югова, основной особенностью психофизического развития детей раннего возраста, является активное формирование и совершенствование всех функций центральной нервной системы, в том числе высших психических функций: моторных навыков, познавательной деятельности, речи [7].

Неравномерность в развитии связана с формированием разных функциональных систем в определенные сроки, когда соответствующие структуры нервной системы наиболее чувствительны к определенным видам воздействия. На каждом возрастном этапе проявляются ведущие линии развития: познавательное, социальное, речевое, физическое развитие. Каждая из них имеет наибольшее значение для определенного возраста и при своевременном становлении обеспечивает переход всего психического развития на качественно новый этап.

Российское общество психиатров в своих клинических рекомендациях, подчеркивает, что человек рождается с анатомо-физиологическим аппаратом, предназначенным для овладения речью. Речь формируется у ребенка под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от воспитания и обучения, с первых дней жизни ребенка. В свою очередь, социальное окружение стимулирует речевое развитие ребенка и дает образец речи. В психическом развитии могут произойти необратимые изменения, компенсировать которые в более позднем периоде удастся крайне редко, когда формирование речи и других высших психических функций не происходит в срок. Отставание в речевом развитии у таких детей нередко сопровождается и общим отставанием в развитии, при этом, природные интеллектуальные и речевые способности у них могут быть совершенно нормальными [4]. Таким образом, у таких детей, существует дефицит быстрого восприятия речи, что указывает на роль процессов, участвующих в производстве речи в процессах восприятия.

На протяжении всей жизни ребенок должен постоянно обогащать свой словарный запас, познавать многообразие синтаксических форм. Когнитивная система человека способна быстро адаптироваться к изменениям скорости речи, чтобы понять информацию. Данная адаптация активизирует премоторные области головного мозга, участвующие в производстве речи. Для детей раннего возраста характерна высокая

пластичность всего организма, в том числе и пластичность высшей нервной и психической деятельности, поэтому систематическое воздействие быстро оказывает влияние на ход развития и изменение поведения ребенка.

Существует несколько подходов к коррекции нарушений речи, наиболее известными подходами, являются: традиционный артикуляционный подход; естественная речевая динамика; минимальные пары; орально-моторные упражнения. Как правило, часто используемыми в практике подходами являются: традиционный артикуляционный подход и естественная речевая динамика. Большинство логопедов в адаптивном вмешательстве ориентируются на воспроизведение звуков, а меньшинство нацелены на восприятие, что указывает на то, что в большинстве случаев среди существующих подходов используется лишь только традиционный артикуляционный подход. Подобная практика указывает на отсутствие руководящих принципов наилучшего использования подходов, что усложняет интеграцию научных принципов в практику логопедов, хотя они обязаны это делать по своему профессиональному призванию.

На практике коррекция нарушений познавательной и речевой деятельности у детей в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте, в период формирования стойкого патологического стереотипа психических и речевых нарушений. Сензитивный период развития психики и речи, выпадающий на первые года жизни ребенка, оказывается упущенным.

Изучение опыта работы коррекционных учреждений различных регионов Российской Федерации показывает, что в образовательных учреждениях часто недооценивается важность лечебно-восстановительных мероприятий, в том числе медикаментозной терапии; в медицинских учреждениях отмечается отсутствие или недостаток психолого-педагогического сопровождения ребенка. Некоторые врачи, педиатры и даже неврологи, не понимают важности проведения психолого-педагогической, а не только лечебно-восстановительной работы по коррекции нарушенных функций [7, с. 8].

Для детей, отстающих в психомоторном развитии, разработана система коррекционных мероприятий, включающая логопедический массаж, дыхательную и голосовую гимнастику, стимуляцию эмоционального, голосового и доречевого общения, способствующая развитию зрительного восприятия.

Заключение. Устранение речевых нарушений средствами специального обучения и воспитания, равно как и их предупреждение, невозможно без первоочередного выявления речевой патологии. Таким образом, диагностика речевого развития у детей раннего возраста заключается в углубленном исследовании характера и структуры имеющихся нарушений, психологических механизмов их возникновения, уровня потенциальных возможностей ребенка, а также проблем и резервов социальной ситуации развития ребенка в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шкловский, В.М. Специфические расстройства развития речи у детей. Клинические рекомендации / В.М. Шкловский, К.М. Шипкова, А.В. Милехина. и др. М., 2019.
2. Чутко, Л.С., Сурушкина, С.Ю., Яковенко, Е.А., Никишена, И.С., Анисимова, Т.И., Бондарчук, Ю.Л., Сергеев, А.В., Аносова, Л.В. Задержки психического развития: клинко-электроэнцефалографические особенности и оценка эффективности применения препарата гопантеновой кислоты / Л.С. Чутко, С.Ю. Сурушкина, Е.А. Яковенко, И.С. Никишена, Т.И. Анисимова, Ю.Л. Бондарчук, А.В. Сергеев, Л.В. Аносова // Педиатрия. – 2014 – № 03/14. – С. 38-42.
3. Филиппова, Н.В., Барыльник, Ю.Б., Исмаилова, А.С. Современный взгляд на задержку психического развития / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмаилова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10 (2). – С. 256-262.

4. Макарова, Н.В. Теоретические основы ранней диагностики отклонений в психоречевом развитии детей / Н.В. Макарова // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2012. № 3. – С. 9-14.
5. Архипова, Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка / Е.Ф. Архипова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2012. – 160 с.
6. Кузма, Л.П. Диагностика задержки психоречевого развития детей раннего возраста: информационно-методические материалы. 4-е издание, переработано и дополнено / составители: Л.П. Кузма, Ю.В. Подун. – Краснодар, – 2023 – 44 с.
7. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис». 2015. – 145 с.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DEVELOPMENT OF EARLY CHILDREN

Annotation. The paper presents modern data on the stages of speech formation at an early age; lists the main principles of early diagnostics and approaches to the correction of speech development in young children; lists the main reasons for the increase in the number of children with delayed speech development.

Keywords: young children, psychophysical development, speech, diagnostics, correction.

Sedikova O.V.

Scientific adviser: Bondar G.I., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: vektor-olya@mail.ru

УДК 376.54

ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Серикова Н.Г.

*Научный руководитель: Дерипа Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье раскрыто понятие «аутизм» на основании научных источников. Проанализированы особенности формирования коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены актуальные педагогические технологии и методы работы по развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, аутизм, коммуникативные навыки, коррекционные технологии и методы.

Основной задачей в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, число которых постоянно увеличивается, является создание условий для всестороннего развития личности и эффективного процесса социальной адаптации в обществе. С целью решения данной задачи необходимо сформировать и развить у детей данной категории навыки и умения, способствующие продуктивному социальному взаимодействию, а именно – коммуникативные навыки, являющиеся одним из важнейших аспектов развития личности уже с дошкольного возраста. Навыки, которые позволяют ребенку с расстройством аутистического спектра успешно взаимодействовать с окружающим миром и общаться с другими людьми, то есть говорить, понимать, слушать, выражать свои мысли и эмоции, адекватно реагировать на чужие высказывания. В силу этого формирование коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра представляет собой важную задачу для специалистов в области психологии, педагогики и дефектологии [4].

При этом, следует отметить, что в современной науке под аутизмом понимают целый комплекс психических и поведенческих расстройств, включающих утрату контактов с окружающими, уход от действительности в свой внутренний мир; особое состояние аффективной сферы и мышления, характеризующееся погруженностью индивида в мир собственных переживаний [5].

Изучением особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра занимались такие отечественные и зарубежные ученые как: О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, В.Е. Коган, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, М.Ю. Веденина, К.С. Лебединская, В.М. Башина, Е.А. Янушко, Л. Каннер, Т. Питерс, Г.Аспергер, К. Гилберг, М. Раттер, Е. Блейер, М. Скариано, Т. Грэндин, Э. Кречмер, Г. Салливан и другие. Все они отмечали, что дети данной категории с самых ранних лет жизни отличались ослабленным, либо полным отсутствием контактов с окружающей действительностью, отсутствием видимых интересов к взаимодействию и адекватных эмоциональных реакций на него, у них не наблюдалась целенаправленная коммуникативная деятельность.

К примеру, Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская и В.В. Лебединский рассматривали аутизм как отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой в целом [6].

С.С. Морозова [7] указывает, что аутизм как нарушение развития относится к первазивным (общим) расстройствам – группе, характеризующейся качественными

аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности.

В.П. Балашова [2], ссылаясь на работы Л. Винг и Д. Гульд, пишет, что авторы выделили три основных симптома аутизма, которые представлены на рисунке 1.

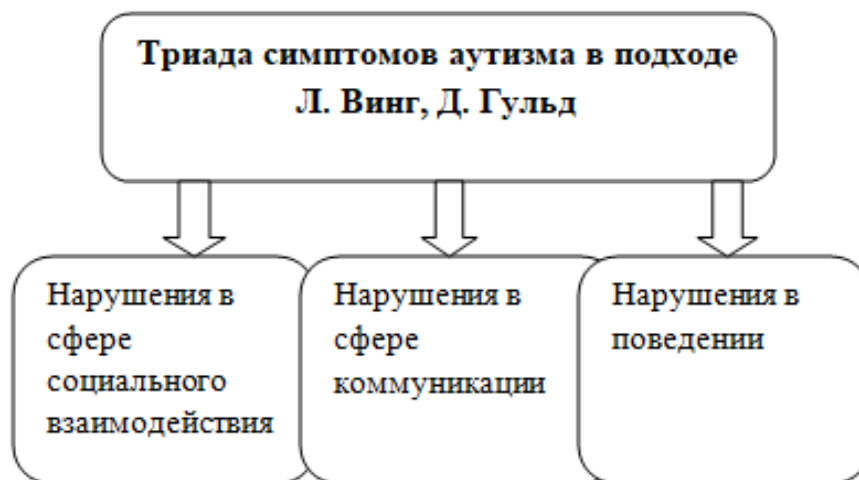


Рис. 1. – Триада симптомов аутизма в подходе Л. Винг, Д. Гульд

Триада симптомов аутизма, предложенная Л. Винг и Д. Гульд, включает в себя нарушения в области социального взаимодействия, коммуникации и поведения. Эти три основных признака являются характерными для расстройства аутистического спектра и позволяют определить глубину проявления аутизма в каждом конкретном случае.

Симптом нарушения социальной сферы проявляется в неспособности к самостоятельному произвольному усвоению норм и правил социального взаимодействия. Другими словами, люди с аутизмом испытывают трудности в установлении и поддержании контактов с другими людьми, могут не понимать невербальные сигналы, не умеют эмоционально откликаться на чувства других и не способны к эмпатии.

Нарушения в коммуникативной сфере проявляются в характерных особенностях развития речи и языковых навыков. Развитие речи, как экспрессивной, так и импрессивной, у ребенка с аутизмом может быть сильно задержано. Дети с РАС могут не говорить вовсе или использовать необычные формы речи, такие как повторение слов или фраз (эхолалия), штампы, ритуалы и т.д. Также они могут не понимать смысловую нагрузку слов и не всегда способны поддерживать конструктивный диалог.

Поведенческие нарушения у детей с РАС выражаются в стереотипных и повторяющихся действиях (раскачивание, потряхивание и взмахивание руками и т.п.), ограниченных интересах, неадекватной реакции на изменения в окружающей среде.

Все три симптома взаимосвязаны и вместе образуют триаду, которая характерна только для детей с расстройствами аутистического спектра.

Однако, следует отметить, что при расстройстве аутистического спектра наиболее страдает именно сфера коммуникации и социального взаимодействия. Следовательно, у детей с аутизмом ярко выражены особенности невербальной коммуникации – трудности адекватного использования зрительного контакта, мимики, поз, жестов, интонаций. Наблюдаются нарушения развития эмпатии, т.е. способности разделять переживания с другими людьми; имеются проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия, т.е. выстраивания своего поведения в соответствии с установленными нормами и меняющимся социальным контекстом [2].

Ввиду того, что у детей с РАС нарушено развитие базовых основ организации отношений со средой, для них характерны неадекватность поведения самосохранения, трудности в самообслуживании, отсутствие исследовательского поведения, а главное, трудности коммуникации и социального развития, в том числе, развития способности понимать переживания другого человека.

В отечественной психологии изучению и генезису аутизма, а также методам и коррекционным подходам, посвящен ряд работ таких авторов как Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, С.А. Морозов, С.С. Морозова, Е.С. Иванов и др. Однако на сегодняшний день поиск эффективных педагогических технологий и методов работы с детьми с РАС продолжается.

Дети дошкольного возраста с аутизмом имеют специфические нарушения коммуникативной сферы, которые, безусловно, сказываются на их адаптации и социализации. Необходимо выстраивать такую коррекционно-развивающую работу, которая будет способствовать социальному и эмоциональному развитию, усвоению ребенком правильных форм поведения, умению взаимодействовать со сверстниками в различных ситуациях, формированию положительных личностных качеств и т.д.

На современном этапе развития дошкольного образования выделяют игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, технологии проектной деятельности, исследовательской деятельности. С детьми все чаще применяются информационно-коммуникационные технологии, личностно-ориентированные технологии, социоигровые технологии и др.

С учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста одним из основных средств в коррекционно-развивающей работе по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом являются игровые технологии. Это вид детской деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением, формируются представления об окружающей действительности. Игровая деятельность направлена на коррекцию психологических особенностей дошкольников-аутистов. Для развития навыков общения и коммуникативной компетенции особенно эффективна сюжетно-ролевая игра. Такие игры могут быть направлены на развитие речи, улучшение взаимодействия с другими детьми и развитие креативности [1].

Большое значение для развития коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с РАС имеют командные игры и выполнение подгрупповых заданий. В работах Е. Янушко, М.М. Либлинг делается акцент на значимости совместной игры, игровой терапии, и подгрупповой работы как на одной из неотъемлемых компонентов в коррекционной работе с детьми данной категории. Подгрупповая работа позволяет детям не только развивать речевые и познавательные навыки, но и учиться взаимодействовать в коллективе, понимая эмоции собеседников [6].

Арт-терапия или лечение искусством (art – искусство, therapy – лечение) берет на вооружение самые разнообразные виды творческой деятельности человека, с целью оказания помощи ему в решении психологических проблем. Очень эффективны упражнения с использованием светоизотерапии и имаготерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с аутизмом. Процесс художественного самовыражения напрямую связан с укреплением психического здоровья ребёнка и может рассматриваться как значимый психо- и физиопрофилактический фактор. Совместное рисование и другие виды творчества сближают детей, помогая им в различных аспектах коммуникации, таких как умение слушать и понимать других, умение выражать свои мысли и чувства, умение взаимодействовать с окружающими и т.д. Они также помогают

детям научиться читать невербальные сигналы и эмоции других людей, что является важным навыком для успешного общения [3].

В работе с аутичными дошкольниками используются специальные технологии, например эстетопсихотерапия в широком ее понимании: музыкальная, танцевальная, креативная, театральная терапия. Эта форма помощи дает возможность использовать все виды деятельности в жизни ребенка, стимулирует его инициативу, активность, удовлетворяет эмоциональные потребности.

Исследовательские технологии играют важную роль в развитии коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Для дошкольников с этим расстройством, которые часто испытывают трудности в общении и взаимодействии с окружающим миром, использование инновационных методов исследования может быть особенно эффективным. Еще одним важным инструментом исследовательских технологий является использование компьютерных программ и приложений, специально разработанных для детей с аутизмом. Такие программы могут помочь ребенку в обучении языку, развитии социальных навыков и улучшении коммуникации.

Последнее время активно развивается такое направление помощи детям с особыми возможностями здоровья как эрготерапия. Эрготерапия – современная технология, основная идея которой заключается в том, чтобы адаптировать окружающую среду под нужды конкретного человека и помочь ему стать более самостоятельным в повседневной жизни.

Также в работе с аутичными дошкольниками используются элементы АВА-терапии (интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения, которые дают возможность изучать влияние факторов окружающей среды на поведение аутичного ребенка и изменять его, то есть манипулировать этими факторами) и обучение глобальному чтению (один из способов альтернативной коммуникации, дополняющий или заменяющий обычную речь детям с аутистическими симптомами).

Для формирования коммуникативных и социальных навыков у обучающихся с РАС требуются специфические подсказки. В современной инклюзивной практике все чаще используется метод социальных историй. Социальные истории – это короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Для ребенка с аутизмом важно знать, как долго продлится то или иное действие, сколько людей будут в нем участвовать, как часто будут происходить подобные ситуации и другие важные подробности. Социальная история должна описывать только одну ситуацию и учитывать особенности поведения и развития каждого ребенка. Ребенок, подросток или взрослый человек с аутизмом знакомятся с социальной историей, читая или слушая ее. Социальные истории на темы «Как вести себя в детском саду», «Как познакомиться с другими детьми» и т.д. будут способствовать формированию у ребенка представлений об обществе и взаимодействии в нем.

Также Ю.А. Антипова [1] отмечает, что если ребенок с РАС без труда получает все, что ему нужно, то у него и нет причин для коммуникации и общения. Поэтому во многих случаях необходимо, чтобы взрослый искусственно создавал ситуации, в которых коммуникация будет необходима для ребенка, чтобы получить желаемое, и это будет способствовать развитию навыков общения.

Таким образом, педагогические технологии и методы играют важную роль в процессе формирования коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Важнейшим условием для успешного овладения коммуникативными навыками является создание поддерживающей среды, где ребенок получит возможность взаимодействовать как со взрослыми, так и со сверстниками. Это может быть достигнуто через внедрение специальных

коррекционных технологий, методов и приемов, что будет способствовать продуктивной адаптации детей с РАС в обществе и формирования полноценных отношений с окружающими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова Ю.А. Изучение особенностей формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра в процессе игровой деятельности // Молодой ученый. – 2019. – № 48. – С. 115-118.
2. Балашова В.П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. – 2018. – № 46. – С. 247-249.
3. Галянт И.Г. Коррекция детского аутизма средствами арт-педагогики: монография. – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 335 с.
4. Ганеева А.С., Пичугина Н.П. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании // Молодой ученый. – 2016. – № 26. – С. 635-637.
5. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. – СПб., Изд-во «Дидактика Плюс». 2004. – 80 с.
6. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
7. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

TECHNOLOGIES AND METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. This article defines autism in the scientific literature, describes the features of the development of preschool children with autism spectrum disorders, and discusses current pedagogical technologies and methods of work on the development of communication skills in children of this category.

Keywords: communication skills, technologies and methods, preschool children, autism.

Serikova N.G.

Scientific adviser: Deripas N.V., senior lecturer

State University

E-mail: nataly.serikova.84@mail.ru

УДК 373.24

РУЧНОЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Слободянюк Е.А.

*Научный руководитель: Незговорова Н.П., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: статья посвящена развитию творческой активности у старших дошкольников посредством ручного труда. Описывается влияние ручного труда на развитие самостоятельности, творческого мышления и мелкой моторики у детей старшего возраста. В статье подчеркивается необходимость комплексного подхода к развитию этих качеств, включая создание благоприятной образовательной среды, индивидуальный подход к каждому ребенку и грамотное педагогическое сопровождение.

Ключевые слова: творческая активность, ручной труд, старшие дошкольники.

В Российской Федерации законодательно закреплён приоритет развития креативности и инициативности у подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» возлагает на педагогов обязанность активизировать познавательные процессы, формировать самостоятельность и раскрывать творческий потенциал каждого ученика. Такой подход является ключевым элементом государственной образовательной стратегии, ориентированной на всестороннее гармоничное развитие личности [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) также акцентирует внимание на создании оптимальных условий для всестороннего развития детей с учётом их уникальных особенностей и индивидуальных склонностей. Ключевая задача – раскрытие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка посредством реализации образовательных программ, адаптированных к конкретным возрастным группам. При этом приоритет отдаётся игровым формам обучения, познавательной и исследовательской деятельности, а также стимулированию художественно-эстетического развития посредством разнообразных форм творческой активности [1].

Понятие «творческая активность» в словаре «Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)» под редакцией В.С. Безруковой определяется как индивидуальная черта личности, выражающаяся в оригинальном, новаторском и созидательном подходе к деятельности и взаимодействию с окружающим миром. Она высвечивается как умение самостоятельно инициировать поиск новых решений, формулировать задачи, выявлять основополагающие принципы в различных явлениях и конструкциях, а также применять имеющиеся знания и навыки в совершенно новых областях [3].

В ряде исследований вопрос творческой активности рассматривается как продукт мыслительной деятельности, подчеркивается динамичность и многогранность данного процесса. По мнению психологов Д.Е. Богоявленской и Я.А. Пономарева, чтобы лучше понять природу творчества, важно раскрывать его как сложный многоуровневый процесс, который требует не только технических знаний, но и глубокой личной вовлеченности и гибкости мышления [4;9]. Исследователи Л.К. Веретенникова и П.Ф. Кравчук анализируют сущность творчества, как через личностные качества, так и через процессы, происходящие в ходе творческой деятельности. Однако, несмотря на различные подходы, большинство ученых сходятся во мнении, что ключевыми признаками творчества являются новизна, оригинальность и уникальность, описывая творческую активность как деятельность, порождающую нечто новое, никогда ранее не имевшее место [5;7].

В современной педагогической науке вопрос о становлении детского творчества рассматривается через призму субъектности и творчества детей дошкольного возраста. С.В. Погодина отмечает, что детское творчество находится в постоянном развитии, изменяясь вместе с опытом ребенка и его восприятием окружающего мира и искусства. Поэтому педагогам важно искать новые методы и приемы, которые будут способствовать развитию творческого потенциала детей и вдохновению на новые идеи [8].

Важно отметить, что период дошкольного детства является наиболее благоприятным для развития воображения, когнитивных функций и образного мышления – фундаментальных элементов, на которых основывается творческая активность ребёнка. По этой причине формирование детского творчества рассматривается как приоритетная задача дошкольного образования, что указывают в своих трудах Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева, С.В. Погодина и др.

Дошкольный возраст является ключевым периодом для начала развития творческой активности у детей. Психологи и педагоги, в том числе Лев Семенович Выготский, подчеркивают важность перехода от непосредственного реагирования на внешние стимулы к способности действовать на основе заранее сформированного замысла. Этот переход характеризуется появлением возможности воплощать свои идеи и намерения в действиях, что делает деятельность ребенка более осознанной и целенаправленной [6].

Старший дошкольный возраст – уникальный период, когда закладываются фундаментальные основы для развития творческого потенциала ребенка. Это время бурного развития воображения, фантазии и способности к импровизации. Активная деятельностная позиция – отличительная черта старшего дошкольника. Его любопытство не знает границ, он постоянно задает вопросы, стремясь понять окружающий мир. Он комментирует свои действия, рассказывает о своих замыслах и результатах работы, демонстрируя развитое речевое мышление. Заметна стойкая мотивация – ребенок увлечен процессом творчества, стремится довести начатое дело до конца, проявляет настойчивость в преодолении трудностей. Его инициативность тесно связана с любознательностью, пытливостью ума и изобретательностью. Он учится волевой регуляции поведения, планировать свои действия и преодолевать препятствия на пути к достижению цели. Ребенок 5-7 лет уже способен не просто копировать увиденное, но и создавать оригинальные произведения – будь то рисунок, лепка, конструирование или даже литературные зарисовки. Его творчество характеризуется не только оригинальностью, но и вариативностью – он легко изменяет свой замысел, гибкостью мышления – способен находить нестандартные решения, и подвижностью – быстро переключается между разными идеями и формами выражения. Это время активного экспериментирования с материалами и техниками, постоянного поиска новых способов самовыражения.

Для успешного развития творческой активности у детей старшего дошкольного возраста требуется комплексный подход:

- *создание благоприятной среды*: важно разнообразить предметно-пространственную среду группы материалами и оборудованием для творчества, которые будут стимулировать детскую инициативу и развивать творческую активность каждого ребенка в соответствии с его потребностями, интересами и индивидуальными возможностями;

- *индивидуальный подход*: необходимо уделять больше внимания индивидуальным особенностям каждого ребёнка, разрабатывать персонализированные подходы к обучению и воспитанию;

- *педагогическое сопровождение*: воспитателям следует оказывать своевременную и адекватную поддержку детям в процессе их самостоятельной деятельности. Это поможет избежать творческого застоя и сохранить интерес к занятиям. Личные качества, особенности психических функций, эмоциональное состояние – все эти факторы должны быть учтены при выборе подходящих творческих направлений для гармоничного раскрытия потенциала

ребенка;

- стимулирование *творчества*: ключевым аспектом является поощрение и поддержка детских творческих начинаний. Взрослые должны помогать детям воплощать в жизнь их идеи, предлагать новые формы выражения и поддерживать их стремление к экспериментам. Основная задача воспитателя заключается в том, чтобы способствовать развитию творческой активности ребенка, направлять его воображение и обучать последовательному мышлению и действиям.

Творческая активность детей старшего дошкольного возраста имеет свои особенности, которые обусловлены их возрастными и психологическими характеристиками. В этом периоде наблюдается высокий уровень вовлеченности в процессы, связанные с воображением и созданием чего-то нового. Дети могут придумывать оригинальные сюжеты, создавать необычные образы и истории. Они способны видеть в обычных вещах новые возможности и решения. Это проявляется в играх, рисовании, лепке и других видах творчества. В этом возрасте дети начинают проявлять креативность, то есть способность находить нестандартные подходы и пути решения поставленных задач. Они могут комбинировать различные элементы, придумывать новые способы использования привычных предметов.

Развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста происходит в различной деятельности. Наиболее эффективно она может формироваться посредством ручного труда. Ручной труд в детском саду – это важная часть образовательной деятельности, направленная на развитие у детей творческих способностей, мелкой моторики, внимания, усидчивости и воображения. Занятия ручным трудом учат детей работать с различными материалами, создавая полезные и эстетически привлекательные изделия для украшения быта, игр, отдыха и труда. Работа с различными материалами, расширяет возможности ребенка – открывает новые горизонты, обогащает восприятие цвета, гармонии, стимулирует пространственное воображение, образное мышление, творческую активность. Этот процесс создает основу сотворчества между педагогом и ребенком, обеспечивая более быстрое достижение результата – ситуации успеха в творчестве, что положительно отражается на эмоциональном состоянии ребенка, стимулирует желание творить чаще.

Занятия ручным трудом обладают значительным потенциалом в развитии творческой активности старших дошкольников, что заключается в следующем:

- Активизируется абстрактное мышление, связная речь, память, внимание, воображение. Также совершенствуются познавательные и художественно-конструктивные способности детей.

- Знакомство с простейшими техническими приспособлениями. Дети осваивают навыки работы с некоторыми инструментами, учатся бережно относиться к материалам, предметам труда.

- Предоставляется возможность почувствовать себя изобретателем. Это формирует желание и стремление создавать своими руками поделки, открытки, сувениры и т.д. Прививает уважение к чужому труду, развивает самостоятельность, целеустремленность и творческую активность.

- Развитие мелкой моторики. Ручной труд способствует согласованности в работе зрительной и моторной систем, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий.

- Формирование нравственно-волевых качеств. Ручной труд развивает такие важные качества как настойчивость, взаимопомощь, внимательность, которые необходимы в дальнейшей жизни ребёнка.

Ручной труд никогда не будет скучным и однообразным. Ведь данный процесс подразумевает работу с тканью и нитками, работу с природным и бросовым материалом,

работу с бумагой и картоном, с глиной и тестом. В дошкольных учреждениях дети учатся изготавливать коллажи из ткани, бисера, бус, изготавливать панно, одежду для кукол, детали костюмов для сюжетно-ролевых игр. Для оформления уголка природы – составляют декоративные букеты и коллажи из сухих растений. Изготавливают объемные конструкции для оформления праздников, декораций.

Приведем ключевые моменты в **организации ручного труда в детском саду:**

1. **Увлекательный контент.** Детям должно быть интересно заниматься ручным трудом. Это достигается через выбор интересных тем и проектов, таких как создание игрушек или украшений.

2. **Пример для подражания.** Показ готовых изделий может вдохновить детей на создание своих собственных работ. Однако важно выбирать доступные для воспроизведения образцы, чтобы избежать разочарования.

3. **Поддержка и поощрение.** Воспитатели должны поддерживать детей, помогая им преодолевать трудности и отмечая успехи. Это поможет сохранить интерес к занятию творчеством и повысить самооценку.

4. **Планирование:** Хорошо продуманное расписание занятий, режимных моментов и самостоятельной деятельности детей позволяет эффективно организовать рабочий процесс и избежать перегрузки дошкольников.

5. **Соответствие возрасту:** важно выбирать задания, соответствующие уровню развития детей. Например, старшим дошкольникам можно предложить проекты, такие как вышивание или работа с деревом.

Чтобы способствовать развитию навыков ручного труда у детей, укрепить чувство уверенности в своих силах нами был разработан и внедрен в образовательный процесс детского сада проект по лозоплетению для старших дошкольников. Это увлекательное занятие, которое помогло развить мелкую моторику, терпение, внимание к деталям и творческую активность. Лозоплетение – древнее ремесло, которое до сих пор пользуется популярностью благодаря своей доступности и экологичности. В процессе работы дети познакомились с природными материалами, научились работать руками, создавали интересные и полезные вещи для пополнения предметно-пространственной среды группы.

Реализация такого проекта позволила детям узнать о старинных техниках плетения и их значении в культуре. Пособствовала развитию координации рук, посредством работы с тонкими прутьями лозы, что требовало точности движений пальцев и глаз. Дети смогли проявить свою фантазию, создавая различные узоры и формы. Плетение требует времени и терпения, что научило детей быть более уверенными в своих силах и доводить начатое дело до конца.

Этапы реализации проекта:

1. **Подготовка материалов:** для начала необходимо собрать материалы. Основу составляют тонкие ивовые прутья, но также можно использовать другие гибкие растения, такие как виноградная лоза или камыш. Важно, чтобы материал был достаточно мягким и податливым для детских рук.

2. **Теоретическая часть:** на этом этапе педагог рассказывает детям об истории лозоплетения, показывает примеры изделий и объясняет базовые техники плетения. Можно показать фотографии или видео, где мастера демонстрируют процесс создания корзин, ваз и других предметов.

3. **Практическое занятие:** воспитатель демонстрирует детям, как правильно нарезать и подготовить прутья, а затем начинает плести вместе с ними. Начинать лучше с простых форм, таких как браслеты или небольшие коврики. Постепенно можно переходить к более сложным изделиям, таким как корзинки или подставки.

4. **Индивидуальная работа:** после того как дети освоят основы, они могут приступить к самостоятельному созданию своих изделий. Педагог оказывает помощь и

поддержку, корректируя ошибки и помогая справиться с трудностями.

5. Завершение проекта: когда все изделия готовы, проводится выставка работ. Дети рассказывают о том, что они создали, делятся впечатлениями от процесса и получают заслуженные похвалы за свои труды.

Проект по лозоплетению помог развить у старших дошкольников практические навыки, чувство красоты, гармонии и пропорций. Повысил интерес к ручному труду. Дети научились создавать красивые и гармоничные композиции, что поспособствовало формированию эстетического вкуса. Данный проект помог развить навыки общения и сотрудничества. Успешное выполнение творческих задач и получение положительных отзывов от взрослых и сверстников поспособствовало повышению самооценки и уверенности в себе. Дошкольники начали верить в свои силы и способности, что мотивировало их на дальнейшее активное творчество. Дети научились работать в команде, оказывать помощь товарищам, делиться идеями и материалами, что было важно для их социальной адаптации.

Перспективы дальнейших исследований в области развития творческой активности старших дошкольников посредством ручного труда связаны с углубленным изучением различных аспектов этого процесса. Важно изучение новых методов и технологий, которые могут быть использованы для повышения эффективности обучения ручному труду и стимулирования творческой активности. Это может включать применение цифровых инструментов, интерактивных игр и программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ФГОС ДО).
2. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
3. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937с.
4. Богоявленская, Д.Е. Психология творческих способностей: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Д.Е. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
5. Веретенникова, Л.К. Стратегия и концепция формирования творческого потенциала и развития креативности обучающихся в инновационной среде / Л.К. Веретенникова. – Москва: МПГУ, 2019. – 98 с.
6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. – 91с.
7. Кравчук, П.Ф. Проявление творческой сущности личности в условиях современного общества // Личность. Культура. Общество/ П.Ф. Кравчук, В.В. Зотов. – 2006. № 4. С. 217-227.
8. Погодина, С. В. Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования/ С. В. Погодина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2015. – 272 с., 4 с. ил.
9. Пономарев, Я.А. Психология творчества: школа / Я.А. Пономарев; под ред. Д.В. Ушакова. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.

MANUAL LABOR AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOLERS

Annotation: The article is devoted to the development of creative activity in older preschoolers through manual labor. The influence of manual labor on the development of independence, creative thinking and fine motor skills in older children is described. The article emphasizes the need for an integrated approach to the development of these qualities, including the creation of a favorable educational environment, an individual approach to each child and competent pedagogical support.

Keywords: creative activity, manual labor.

Slobodyanyuk E.A.

Scientific supervisor: Nezgovorova N.P., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: vip.pulse.katya@mail.ru

УДК 373.24

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сорокина Е.А.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной статье рассматривается значение образовательного события как одной из инновационной формы развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Представлен ряд особенностей применения в образовательном процессе ДОУ, которые помогли бы воспитателям ДОУ в проектировании и проведении образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательное событие, технологии, инновация, образовательный процесс.

Вступление. В современном обществе одной из наиболее значимых задач остается стимуляция познавательного интереса у детей в дошкольный период, когда формируются основы их будущей личности. Этот этап жизни играет ключевую роль, так как именно в это время закладываются важные предпосылки для умственного, нравственного и физического развития.

Проблема развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста остается на повестке дня в контексте современных образовательных подходов. Важно учитывать, что дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для усвоения знаний, поэтому необходимо формировать соответствующие психолого-педагогические условия, способствующие развитию у детей познавательного интереса, что укрепит их готовность к дальнейшему обучению в школе [5].

Основная часть. Чтобы процесс обучения и воспитания содействовал формированию личности, важно «разбудить» в ребёнке познавательную потребность. Эта потребность является источником его познавательной активности и основой для развития интереса к познанию.

Вопросу познавательного интереса посвящены многочисленные исследования и концепции многих психологов и педагогов, таких как Б.Г. Ананьев, Л.Н. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Г. Запорожец, А.Г. Макаренко, Н.В. Рубинштейн, Г.И. Щукина, и Д.Б. Эльконин. К примеру, Л.С. Выготский рассматривает познавательный интерес как один из основополагающих компонентов формирования высших психических функций. По его мнению, «интерес к познанию зарождается в ходе взаимодействия ребёнка с окружающим миром, выступая движущей силой его интеллектуального развития». Он подчеркивает, что данный интерес развивается в зоне ближайшего развития, где ребёнок вовлечён в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками, что способствует более глубокому пониманию действительности и накоплению новых знаний [3].

Н.Г. Морозова предлагает рассмотреть данное понятие шире, так оно раскрывает полный смысл. Она акцентирует внимание на эмоциональной стороне познавательного интереса: «познавательный интерес — это положительное эмоциональное отношение к процессу познания, которое проявляется в удивлении, радости открытий и стремлении к новым знаниям». Автор обращает внимание на том, что эмоциональная включенность является ключевым фактором в становлении и поддержании интереса.

Тем не менее, ряд вопросов остается без ответа, и один из самых важных из них заключается в том, как воспитать у ребенка устойчивый познавательный интерес к определенной деятельности или материалу.

Если углубиться в данную проблему, то ее можно описать следующим образом: требуется разработать подход, который не только обеспечит всестороннее освоение материалов старшими дошкольниками, но и будет способствовать активному познавательному развитию, избегая при этом чрезмерной нагрузки.

Задача нашего исследования заключается в том, чтобы выявить значимость образовательного события как одной из современных форм, способствующих развитию познавательного интереса у детей дошкольного возраста.

Согласно установленным стандартам, ребенок имеет право на то, чтобы не спешить, проживать дошкольные годы в согласии со своими потребностями и возможностями, осваивая разнообразные ресурсы адаптивными для своего возраста способами, что возможно через организацию различных видов детской активности.

Вопросы воспитания и обучения в детских садах являются неразрывными в системе дошкольного образования. Воспитательные, обучающие и развивающие аспекты рассматриваются как единое целое и интегрированно решаются. Таким образом, педагогам необходимо найти увлекательные формы организации детской деятельности и подходящие технологии для основного направления воспитательной работы.

Инновационные образовательные технологии представляют собой проектирование учебного процесса, которое основано на использовании сочетания методов, приемов и форм организации учебной деятельности, способствующих повышению эффективности обучения и внесению четко обозначенных результатов.

Выбор современных педагогических инновационных технологий должен помочь создать такие организационно-педагогические условия в части воспитания, чтобы у дошкольников появилась возможность:

- 1) Быть услышанным и оцененным.
- 2) Для личностного развития и социализации.
- 3) Возможность самостоятельно решать проблемные ситуации, предлагать собственные творческие решения и отстаивать свое личное мнение.
- 4) Приобретать опыт поведения, работать в группе, в команде, сотрудничать, помогать друг другу.
- 5) Уходить от помощи взрослого, двигаясь к автономии группы («мы сами»).
- 6) Приобщаться к бережному отношению к культурным наследиям и традициям страны и др.

Одним из эффективных и естественных способов организации жизни в группе для детей дошкольного возраста является образовательное событие.

Доказанный положительный эффект этого подхода подтверждается многолетним опытом специалистов, таких как Е.Е. Кравцова и Ж.И. Сугак. Их концепция погружения детей в увлекательные и необычные истории с неожиданными поворотами остается актуальной и востребованной.

Образовательное событие в дошкольных учреждениях представляет собой уникальную ситуацию, которая создается педагогом в целях обучения. Это длительный процесс, в ходе которого дошкольники погружаются в общую для всей группы историю, позволяя каждому найти подходящее и значимое занятие, способствующее их развитию.

Такой формат является неотъемлемой частью полноценного образовательного процесса, в который входят различные ситуации, позволяющие детям приобретать новые знания и навыки, а также формировать свои представления об окружающем мире.

Образовательное событие — это история, развивающаяся на протяжении определенного периода. У детей должно быть достаточно времени для того, чтобы вовлечься в учебный процесс, обсудить его, запланировать свои действия и подготовиться к ним, а также пережить неожиданные повороты и завершения. Кроме

того, данное событие не заканчивается на момент его завершения. Оно продолжает жить в памяти детей, оставляя после себя множество воспоминаний и возможностей для рефлексии.

Проектирование образовательного события имеет свои параметры (таблица 1.):

Таблица 1. Проектирование образовательного события

Параметры	Проектирование образовательного события
Цель	Педагог удерживает в фокусе те умения, которые должны развиваться в ребёнке, подбирая тему, которая поможет их реализовать, создавая возможные варианты видов деятельности, предполагая возможные варианты течения образовательного события.
Задачи	В фокусе внимания – развитие коммуникативных, познавательных способностей, креативности, инициативности
Количество участников	В деятельность включена вся группа
Границы деятельности	Действует принцип «здесь» и «сейчас». Задействованы все дети. За пределы группы может выйти лишь небольшая часть деятельности
Планирование	Педагог создаёт примерный сценарий образовательного события, допускает возможные неожиданные изменения, принимает их. Заканчивает образовательное событие, когда тема затухает. Дети – активные участники планирования образовательного события.
Место в расписании дня	Образовательное событие не привязано к времени, отведённому в режиме для образовательной деятельности. Оно может проявляться в разных моментах – когда оно больше всего подходит по смыслу, настроению. В некоторые дни оно не проявляется в конкретных делах, а присутствует лишь в фоновом режиме.
Позиция педагога	«Мне это тоже интересно, давай разбираться вместе»
Проектная деятельность	Органично вписывается в образовательное событие. Проект затевается потому, что его результат очень важен для продолжения события

Образовательные мероприятия требуют от педагогов особого подхода к эмоциональному состоянию детей. В таких ситуациях акцент делается не только на выполнение запланированных задач, но и на том, насколько дети вовлечены и как они эмоционально реагируют на происходящее. Если деятельность не вызывает у них положительных эмоций, то ее эффективность, как образовательного процесса, существенно падает.

Образовательное событие имеет свою структуру:

- 1) Эмоциональный взрыв – получение известия, принятие решения.
- 2) Ожидание самого события, подготовка к нему. На данном этапе человек предпринимает определённые действия. Ожидание события подогревает интерес, держит в состоянии возбуждения, иногда меняет режим, образ жизни
- 3) Наступление ожидаемого события
- 4) Жизнь после события – жизнь, которую это событие, возможно изменило [1].

Тем не менее, данное событие может не оказать значительного влияния на жизнь, и порой на первых этапах его подготовки не будет видно особых изменений. При этом сам процесс подготовки способен обрести такую же важность, как и само мероприятие. Однако, можно с уверенностью утверждать, что, несмотря на все нюансы, это событие несет в себе нечто значительное, что способно оставить глубокий отпечаток в душе маленького ребенка.

Данная атмосфера, наполненная искренним интересом, не создается искусственно — она возникает естественным образом, как это отмечал Л.С. Выготский в своих трудах, вводя понятие аффекта.

В своем исследовании о высших психических функциях Выготский акцентировал внимание на единстве аффективной и интеллектуальной сфер. Он подчеркивал: «Тот, кто отделяет мышление от аффекта, навсегда лишает себя возможности понять причины своего мышления».

В современной научной литературе накоплено множество эмпирических данных, подтверждающих взаимосвязь эмоций с различными когнитивными процессами, такими как память, восприятие и мыслительная деятельность. Например, в ходе экспериментов, проведенных П. Фрессом и Ж. Пиаже в 1975 году, было установлено, что события, которые испытуемые оценили как крайне приятные или, наоборот, крайне неприятные, запоминаются гораздо лучше, чем те, что не вызвали ярких эмоциональных реакций [1].

Именно аффект (или сильная эмоция) лежит в основе любого образовательного события. Однако эмоциональный отклик – это не просто радостные восклицания и горящие глаза, но и степень включенности детей в деятельность на протяжении всего образовательного события. А чтобы интерес к деятельности внутри образовательного события не угасал, дети должны понимать не только, что они делают, но и зачем, с какой целью. Ведь детям очень важно понимать, зачем они это делают [4].

Традиционные образовательные события имеют ряд особенностей:

1. В образовательном событии участвуют все дети от начала события и до его окончания.
2. Проводится неукоснительно каждый год. Оно не может быть отменено, примерное время его проведения известно.
3. Даже в традиционном событии должна быть интрига – то, что отличает его от предыдущего (новое содержание, необычная форма проведения, нестандартный декор...).
4. Традиционное событие требует предварительной работы, которая объединит вокруг себя детей и взрослых.
5. Традиционное образовательное событие требует предъявления результатов общей творческой работы всему детскому саду.

По способу организации:

- 1) Образовательные события запланированные или спровоцированные воспитателем – это схожие события, т.к. инициатором их является воспитатель. Отличие в том, что начинание воспитателя скрыто от детей, он строит работу так, как будто инициатива исходит от них. С их точки зрения, это совершенно спонтанно возникшая ситуация, в которой они действуют самостоятельно.
- 2) Образовательные события, возникшие по инициативе детей. Этот вид событий, который вызывает затруднение для педагогов. Во-первых, нужно очень внимательно быть к вопросам детей, их разговорам, увлечениям. Во-вторых, ему необходимо превратить интерес одного ребенка или группы детей в общий. В-третьих, ему необходим навык умения быстро развернуть образовательное событие. В-четвертых, умение педагогом предвидеть какие виды деятельности могут стать интересными детям.

В планировании, подготовке и проведении «образовательного события» включены все участники образовательного процесса: дети, родители, педагоги, специалисты.

Выводы. Формат событийной образовательной активности открывает возможности для создания ситуаций, в которых у ребенка возникает осмысленная необходимость не только в глубоком понимании и усвоении культурных норм, существующих в обществе, но и в креативном применении своих новых навыков. Каждое образовательное событие превращается в пространство возможностей, где ребенок становится инициатором своего собственного обучения. Невозможно дважды пережить одно и то же событие одним и теми же участниками, и оно не может быть

воспроизведено абсолютно идентично. Однако в памяти детей останутся воспоминания об этом событии, и они смогут снова ощутить части тех эмоций, которые они испытывали в процессе его переживания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Логинова Л. «Образовательное событие как инновационная технология работы с детьми 3-7 лет: Методическое пособие/МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2020. – 88 с. Под ред. О.А. Шиян – М.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». – 5758 URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
3. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин – М., 2012. – 560 с.
5. Источник: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=563332>

EDUCATIONAL EVENT AS AN INNOVATIVE FORM OF WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This paper examines the importance of an educational event as one of the innovative forms of cognitive interest development in preschool children. A number of features of the use of preschool education in the educational process are presented, which would help preschool teachers in designing and conducting the educational process.

Keywords: educational event, technology, innovation, educational process.

Sorokina E.A.

Scientific supervisor: Chumakova E.Y., senior lecturer
DonGU Federal State Budgetary Educational Institution
E-mail: lenasorokina112@gmail.com

УДК 376

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Стулицус Ю. Р.

*Научный руководитель: Сафонова В. В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье представлена информация о методике формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, а также рекомендации к проведению коррекционных занятий с данной группой детей.

Ключевые слова: монологическая речь, коррекционные занятия, творческие задания, общее недоразвитие речи.

Изучению монолога посвящены работы многих известных ученых, таких как В.П. Глухов, Д.Д. Дмитриева, Л.Р. Дускаева, Н.В. Изотова, П.А. Лекант, В.Л. Темкин и другие. Интерес исследователей к этой теме объясняется ее важной ролью в коммуникации. По мнению ряда ученых (В.П. Глухов, Л.Р. Дускаева, Н.В. Изотова, П.А. Лекант, И.В. Родина, В.Л. Темкин и др.), существует два типа речи – монолог и диалог, которые различаются по участию говорящего и слушателя.

И.В. Родина описывает монолог как «монолог – развернутое высказывание одного лица, завершенное в смысловом отношении» [6]. В.П. Глухов определяет его как форму последовательной речи одного лица, цель которой — передача информации [1]. Л.Р. Дускаева считает монолог обращением к другим или к самому себе, которое не включает в себя ответную реакцию от другого участника [5]. Эти определения подчеркивают общие характеристики: наличие единственного говорящего и смысловую нагрузку. Здесь говорящий занимает активную позицию, в то время как адресат может либо отсутствовать, либо не реагировать.

В раннем возрасте у детей можно заметить начальные признаки формирования связной речи. Этому процессу способствует эмоциональное взаимодействие с родителями. Основа активной речи закладывается на понимании простых речевых структур. По мнению А.Н. Гвоздева, период с 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев считается этапом формирования предложений, после которого продолжается развитие монологической речи.

Процесс формирования у детей монологической речи основывается на разнообразных видах деятельности, таких как игры, режимные моменты и наблюдения за окружающей средой, а также на специализированных коррекционных занятиях, на которых можно использовать методику, представленная в данной статье.

На занятиях с детьми с ОНР предусматривается постепенный переход от первоначального формирования репродуктивных форм монолога с опорой на наглядные материалы к более самостоятельным высказываниям, основанным на личных идеях и мыслях.

Перед обучением детей искусству рассказывания проводится подготовительный этап, нацеленный на достижение такого уровня речевого развития, который позволит им составлять различные типы монологических высказываний.

На этом этапе предлагаются задания по формированию высказываний на основе демонстрируемых действий, ситуационных и сюжетных картинок. В работу включаются специально подобранные речевые игры и упражнения, которые служат подготовительным этапом к описанию объектов.

На втором этапе осуществляется работа по созданию предложений. В процессе обучения акцент делается на закреплении навыков использования развернутых фраз и предложений с двойной предикативностью при ответах на вопросы.

Осваивание базовых комбинаций слов, таких как существительное с глаголом, а также прилагательные с существительными в именительном падеже, составляет основу для развития фразовой речи. Для этой цели применяют задания, которые одновременно помогают готовиться к созданию собственных описаний объектов.

В процессе формирования монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) особое внимание уделяется созданию комфортной и стимулирующей речевой среды. Важным аспектом выступает взаимодействие с педагогом, который не только моделирует речевые ситуации, но и активно вовлекает детей в диалог, побуждая их к более глубокому самовыражению.

Ключевую роль в коррекционной работе играет использование игровых методов и наглядного материала, которые помогают детям ориентироваться в структуре и логике построения высказываний. Индивидуальные занятия, программы, направленные на развитие внимания, памяти и воображения, способствуют более яркой и насыщенной монологической практике. В результате такого подхода дети становятся более уверенными в своих силах, осваивают не только основы грамматической правильности, но и речевую выразительность.

Третий этап (основной) - формирование монологической речи. Целенаправленное формирование у старших дошкольников с ОНР монологической речи предусматривает дифференцированный и индивидуальный подход в зависимости от состояния монологической речи и индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка. Важно учитывать, что каждый ребенок уникален, и его развитие зависит от множества факторов, включая уровень речевого воздействия, воспитательную среду и личные интересы.

Обучение пересказу у старших дошкольников с ОНР так же способствует улучшению структуры речи, усвоению норм построения предложений, развитию словарного запаса, восприятия, внимания и памяти. Важно правильно подбирать материал, начиная с небольших текстов и постепенно увеличивая их объем. Рекомендуются проводить два-три занятия на каждый текст, включая организационную часть, чтение, разбор текста. Для подготовки детей используются упражнения, такие как отгадывание загадок и уточнение значений слов. Сказка читается дважды, с вовлечением детей в завершение предложений и обсуждение языковых особенностей. Разбор содержания включает вопросы о сюжете, действующих лицах и деталях. Также уточняется значение незнакомых слов. Дети начинают пересказывать по фрагментам, переходя к индивидуальному пересказу [3].

В работу так же важно включать занятия, направленные на развитие умения рассказа по картинкам. Акцент ставится на составлении коротких и развернутых рассказов, с использованием предварительной беседы, разбора содержания и анализа.

Обучение составлению рассказа-описания является важным этапом в развитии познавательных и творческих способностей дошкольников. Постепенное освоение различных этапов, от подготовительных упражнений до сравнительного анализа предметов, способствует созданию крепкой основы для дальнейшего литературного и речевого развития. Обучение описательному рассказу включает подготовительные упражнения, формирование навыков самостоятельного описания и составление связного сообщения.

Каждый из этапов процесса обучения играет значительную роль: подготовительные упражнения развивают внимание и наблюдательность, первоначальные навыки самостоятельного описания формируют уверенность в

собственных силах, а развернутое описание позволяет студентам глубже понять объект и выразить свои мысли наиболее полно. Интерактивные методы, такие как игровые и практические занятия, делают обучение более увлекательным и эффективным.

При работе над рассказом-описанием также рекомендуется включить творческие задания, как например: угадать предмет по его частям; составить описание предмета по собственному рисунку.

Важно отметить, что на всех этапах учебного процесса следует обращать внимание на анализ и обсуждение высказываний детей. Одним из ключевых мероприятий в этом комплексе является организация активной образовательной деятельности.

Рассмотрим некоторые упражнения и игры, входящие в данный комплекс. Многие из них нацелены на одновременное решение множества задач, которые взаимосвязаны.

I. Упражнения, направленные на развитие содержательности речи, помогают формировать способность ясно и последовательно выражать свои мысли. Задания, такие как пересказ прочитанного или написание рассказа на предложенную тему, улучшают структуру и логику изложения, а значит, повышают информативность высказываний.

II. Упражнения для развития логической последовательности речи сосредотачиваются на структурировании информации. Они способствуют тому, чтобы учащиеся выстраивали свои выступления или тексты в рамках четкой последовательности, используя схемы и планы, что улучшает восприятие информации слушателями.

III. Упражнения, связанные с грамматической правильностью, помогают усвоить грамматические нормы и особенности конструкции языка. Работа с морфемами, синтаксисом и пунктуацией, а также исправление ошибок способствуют точному использованию языка.

IV. Упражнения, способствующие точности речи, помогают передавать идеи и эмоции без искажений. Применение синонимов и антонимов, а также контекстуальные задания повышают точность формулировок.

V. Упражнения для расширения речевого богатства способствуют увеличению словарного запаса. Чтение литературы и составление словарей с новыми словами при активном их применении делает речь учащихся более выразительной и интересной.

При организации коррекционных занятий необходимо использовать игровые методы и приемы в определенной последовательности, учитывая развитие навыков у старших дошкольников. Одним из методов является словесная режиссерская игра. Здесь детям предлагается прослушать музыкальное сопровождение к сказке, что способствует решению трех основных задач.

Первая задача – развитие умений детей определять действия и эмоциональное состояние персонажей, а также природные явления, исходя из музыкального настроения. В помощь им задаются наводящие вопросы: «Какое настроение передает музыка: веселое или печальное?», «Музыка быстрая или медленная?», «Что можно делать под такую музыку: радоваться или грустить?». На основе музыки дети могут вспомнить, что происходило с героями, и детали сюжета.

Вторая задача – развитие навыка выразительного интонирования различной громкостью голоса, отражая характер персонажей. Упражнения на изменение силы голоса помогают детям подготовиться к интонационному оформлению.

Третья задача – знакомство с образными выражениями и повторами в сказке. Через уточняющие вопросы дети учатся замечать смысловые нюансы слов и их оттенки.

Использование психогимнастики в работе с детьми открывает новые горизонты в обучении и развитии эмоционального интеллекта. Во-первых, при совместных упражнениях с взрослыми у детей формируется умение идентифицировать и передавать эмоции. Это не только учит их чувствовать и понимать эмоции окружающих, но и

позволяет укрепить связь между ребенком и взрослым, основываясь на эмоциональном взаимопонимании. Игры, направленные на выражение различных состояний, наполняют процесс обучения радостью и вовлеченностью.

Во-вторых, через элементы психогимнастики происходит активная работа с ритмами. Важность ритмических процессов в жизни ребенка трудно переоценить. Музыка и движения, основанные на определенном темпо-ритме, помогают развивать координацию и гибкость, а также уменьшать стресс и напряжение. Это становится особенно актуальным в современном мире, где дети часто испытывают эмоциональное давление.

Таким образом, психогимнастика не только развивает эмоциональный интеллект, но и способствует гармонизации физического состояния. Ребенок учится воспринимать себя и окружающий мир, улучшая свое общее благополучие. Это, безусловно, становится основой для дальнейшего личностного роста и формирования здоровых межличностных отношений.

Словесное комментирование. Применение этой техники на коррекционных занятиях способствует детскому пониманию замысла сказки и вызывает эмоциональную реакцию, побуждая к размышлениям о содержании произведения. Это также помогает вспомнить и восстановить ключевые эпизоды, лучше осознать их значение и выразить свое отношение к действиям героев через ответы на заданные вопросы.

Совместная вербальная импровизация. Учитель предлагает детям разыграть определенные моменты из сказки, включая их в роли главных персонажей, а не кукольных героев. Так, в коррекционное занятие вводятся новые элементы, сохраняя основную сюжетную линию.

Для занятий обязательно используются иллюстрации и дидактические материалы. Перед чтением сказок проходит подготовка для привлечения внимания детей — разгадывание загадок о персонажах, уточнение значений отдельных слов и показ подходящих изображений. Тексты сказок читаются дважды медленно, при повторном чтении дети завершают предложения. Обсуждение содержания осуществляется в формате вопрос-ответ, где детям задаются вопросы о ключевых моментах сюжета и его персонажах. Сказки подходят для работы с детьми всех возрастов, включая старших дошкольников с задержкой речевого развития, способствуя обогащению словарного запаса и развитию речевых навыков.

Итак, с целью обогащения связной монологической речи у дошкольников, с общими нарушениями речевого развития, был разработан комплекс специализированных упражнений. Развитие монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи — это ключевая задача, требующая системного подхода и творческих решений. Важно отметить, что регулярная практика и поддержка со стороны воспитателей и родителей создают благоприятную атмосферу для речевого развития. Каждое упражнение, будь то рассказывание сказки, обсуждение иллюстраций или описание любимой игрушки, способствует формированию уверенности и способности детей четко и понятно излагать свои мысли.

Таким образом, внедрение предложенного комплекса в ежедневную практику поможет дошкольникам с ОНР не только преодолеть речевые барьеры, но и раскрыть свой потенциал. Для полноценной коммуникации важно развивать не только речь, но и эмоционально-личностные качества, ведь успешное взаимодействие с окружающим миром начинается с умения выражать свои чувства и желания словами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие для высш. и сред. проф. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина ; Москва : Академия, 1999. – 159 с.
2. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студентов высших уч. заведений / О.А. Бизикова. – Нижневартовск: Нижневартовский гос. Университет, 2014. – 235 с.
3. Городилова, С. А. Особенности связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. А. Городилова, А. В. Фалалеева // Актуальные вопросы современной науки и образования : Сборник научных статей по материалам XXII международной научно-практической конференции, Киров, 16–19 мая 2023 года. – Киров: Московский финансово-юридический университет, 2023. – С. 577-585.
4. Григорьева, Е. Н. Особенности монолога как вида речевой деятельности / Е. Н. Григорьева, М. Е. Венедиктова // Педагогика и образование: вызовы и перспективы : электронный сборник статей по материалам внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и обучающихся в рамках проводимых в университете Дней российской науки , Чебоксары, 01 февраля – 01 2022 года / отв. ред. А. А. Кириллов. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 98-100.
5. Дмитриева Д.Д. Особенности оценки монологического высказывания на занятиях по русскому языку как иностранному (на основе интенционального анализа) // Карельский научный журнал. Некоммерческое партнерство организация дополнительного профессионального образования «Институт направленного профессионального образования» Т. 8. №1(26), 2019. - С. 10-12.
6. Родина И.В. Культура русской деловой речи и деловая риторика: учебное пособие / И.В. Родина, Л.В. Промах. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. - 200 с.

**METHODOLOGY OF FORMATION OF MONOLOGIC SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Annotation. The article presents information about the methodology of formation of monologic speech of senior preschool children with general underdevelopment of speech, as well as recommendations for conducting correctional classes with this group of children.

Key words: monological speech, correctional classes, creative tasks, general underdevelopment of speech.

Stilius Y. R.

Scientific adviser: V. V. Safonova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Donetsk State University”
Institute of Pedagogy
E-mail: 88xjuly@gmail.com

УДК 378.113

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Троцай А. А.

*Научный руководитель: Святенко А. А., канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются основные аспекты реализации процесса развития коммуникативной компетентности, а также выделяются ключевые направления, способствующие успешной подготовке будущих руководителей образовательных организаций. Выявлены актуальные проблемы коммуникативной компетентности и предлагаются рекомендации по их решению у будущих руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, будущие руководители, образовательные организации, образовательный процесс.

Вступление. Компетентность современного руководителя образовательной организации базируется на приобретении широкого круга менеджерских навыков, включая не только навыки непосредственно управления, но и коммуникационную компетентность. Понятие «коммуникация» довольно многозначно, однако, говоря о коммуникации в сфере образовательной деятельности, в первую очередь, мы подразумеваем речевое взаимодействие участников данного процесса. Коммуникационная компетентность обязательно должна включать в себя знание о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач социально-педагогического общения, высокий уровень владения языком и культурой общения, знание особенностей национальной культуры и менталитета, умение работать с нормативно-правовыми документами, а также личностную готовность будущего специалиста к коммуникации. Поэтому очевидно, что формирование данного качества требует целенаправленной, систематической работы по его развитию уже на этапе подготовки специалистов в вузе в течение всего срока их обучения. Современное общество требует от руководителей образовательных организаций не только профессиональных знаний, но и высоких коммуникативных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия в многоуровневой образовательной среде. Коммуникативная компетентность включает в себя не только устную и письменную речь, но и широкий спектр социальных навыков, необходимых для успешного ведения диалога, разрешения конфликтов и построения доверительных отношений.

Цель настоящей статьи – разработка педагогической модели развития коммуникативной компетенции у будущих руководителей образовательных организаций в образовательном пространстве вуза.

Основная часть. Коммуникативная компетентность будущего руководителя состоит из основных компонентов профессиональной готовности, включающей знание о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач социально-педагогического общения; необходимости иметь высокий уровень владения языком; владение культурой общения, знание особенностей национальной культуры, менталитета, владение национальным языком, умение работать с нормативно-правовыми документами и готовить их, личностную готовность, что обеспечит сотрудничество. Коммуникативные компетенции играют критически важную роль в подготовке будущих руководителей образовательных организаций. Первым ключевым аспектом, подчёркивающим важность коммуникативных компетенций у будущих руководителей

общеобразовательных учреждений, является эффективное взаимодействие с коллегами и подчинёнными. Будущие руководители должны уметь эффективно общаться с различными участниками образовательного процесса: педагогами, обучающимися, родителями и органами управления. Хорошие коммуникативные навыки помогают наладить доверительные отношения и создать положительную атмосферу в учреждении. Следующим аспектом является управление конфликтами. Конфликты неизбежны в любой организации, особенно в образовательной. Коммуникативные компетенции позволяют руководителям быстро и эффективно выявлять причины конфликтов и находить способы их разрешения, что способствует гармоничному функционированию образовательной среды. Следующей важной характеристикой является лидерство и вдохновение. Коммуникация — это инструмент лидерства. Будущие руководители должны уметь мотивировать и вдохновлять свою команду, доносить видение и цели организации, а также поддерживать высокий уровень морального духа среди сотрудников.

Ещё одним важным аспектом является обучение и развитие команды. Руководители образовательных организаций должны уметь обучать и развивать свою команду. Хорошие коммуникативные навыки способствуют эффективной передаче знаний и опыта, а также организации конструктивной обратной связи. Также, следует отметить и способность будущих руководителей адаптироваться к изменениям. Сфера образования постоянно меняется, и руководителям необходимо уметь адаптироваться к новым условиям. Коммуникативные компетенции помогают руководителям эффективно обсуждать изменения с командой и минимизировать стресс, связанный с нововведениями. Значение коммуникативных компетенций у будущих руководителей обусловлена и работой с общественностью.

Руководители образовательных организаций представляют свои учреждения на различных мероприятиях, взаимодействуют с местными сообществами, требуют наличия навыков публичного выступления и эффективного общения с медиа. Это необходимо для продвижения образовательной организации и установления выгодных партнерств. Нельзя не отметить важность коммуникативных компетенций у будущих руководителей в процессе участия в принятии решений. Качественное общение способствует более глубокому пониманию проблем и предложений со стороны команды, что в свою очередь улучшает процесс принятия решений и делает его более демократичным и обоснованным.

Последним ключевым аспектом, подчёркивающим важность коммуникативных компетенций у будущих руководителей общеобразовательных учреждений, является создание позитивной организационной культуры. Коммуникативные компетенции помогают формировать позитивную культуру в образовательной организации, где ценятся открытость, обмен идеями и поддержка, что в конечном итоге способствует повышению качества образования.

Развитие коммуникативной компетентности студентов ВУЗа связано с необходимостью создания соответствующей педагогической модели и методики для подготовки профессионально компетентных выпускников ВУЗа на базе единой стратегии, основанной на сохранении преемственности образования, а именно: сквозных образовательных программ, состоящих из отдельных модулей, реализация которых начинается в школе и продолжается в вузе; форм и методов работы; системы оценивания и так далее [3, с. 121]. Основные аспекты развития коммуникативной компетентности включают следующие составляющие:

1. Образовательные программы и курсы. Одним из наиболее эффективных способов развития коммуникативной компетентности является внедрение специализированных курсов, направленных на изучение основ общения и управления.

Такие курсы должны быть интегрированы в учебный план, что позволит студентам систематически осваивать необходимые навыки.

2. Практика межличностного общения. Групповые проекты и командные задания способствуют развитию навыков взаимодействия и совместной работы. Использование ролевых игр и симуляций создает реалистичные условия для отработки коммуникативных стратегий.

3. Обратная связь и самооценка. Регулярная обратная связь от преподавателей и однокурсников помогает студентам ВУЗа осознать свои сильные и слабые стороны в области общения. Кроме того, самооценка позволяет будущим руководителям более критично относиться к своей коммуникации.

Несмотря на очевидную важность формирования коммуникативной компетентности, в образовательных учреждениях существуют проблемы, которые способствуют недостаточному развитию коммуникативной компетентности у будущих руководителей образовательных организаций, к ним можно отнести: недостаток практических занятий, отсутствие чётко определённых критериев оценки и высокие ожидания от студентов. Всё перечисленное может приводить к снижению мотивации и интереса к изучению предмета.

Для практической реализации процесса развития коммуникативной компетентности у будущих руководителей образовательных организаций нами разработана и структурно систематизирована педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих руководителей, состоящая из нескольких этапов.

На первом этапе предлагается внедрить в рамках обучения бакалавров 1 курса «адаптационную» дисциплину (модуль) «Речевые практики», направленную на формирование у студентов представлений, знаний и навыков современного русского литературного языка, понимания ими коммуникативных особенностей стилей и жанров речи, овладение нормами и постулатами общения, этическими и коммуникативными нормами, формирование умений и навыков культуры словоупотребления, произношения, использования грамматических форм для повышения качества профессиональной подготовки [1, с. 368]. Это вполне может помочь преодолеть существующий сегодня разрыв между дискурсом школы и вуза, сформировав необходимые компетенции у студентов в области устной и письменной коммуникативной деятельности, а также готовность использовать их в процессе реализации профессиональных задач [5, с. 36].

На втором этапе должно происходить более углубленное, профессионально направленное формирование и развитие коммуникативно-речевых умений студентов, которые будут необходимы им для последующего профессионального общения. Программу формирования коммуникативной компетентности предлагается разбить на отдельные модули, среди которых обязательно выделить следующие: «Социальная психология общения и взаимодействия людей», «Особенности педагогического общения», «Ораторское мастерство», «Коммуникативное поведение руководителя в сложных и конфликтных ситуациях», а в основу такой программы заложить компетентностный подход, позволяющий сблизить образование и профессиональную деятельность. Тем самым, еще на этапе обучения в вузе у студентов будут сформированы цельные профессиональные компетенции, способность и готовность к практическому социальному взаимодействию. Руководитель образовательной организации сегодня – это не только организатор образовательной среды, но и своего рода психолог, поэтому изучение курса «Социальная психология общения и взаимодействия людей» призвано обеспечить социально-психологическую подготовку руководителей системы образования, сформировать или развить их управленческую культуру для

теоретического понимания и практического решения важнейших проблем сферы управления, в том числе – понимание мотивов и механизмов поведения субъектов общения, умение оптимизировать формальные и неформальные взаимоотношения среди работников организации и т.д. [5, с. 37]. Курс «Особенности педагогического общения» позволит студентам освоить технику и технологию педагогического общения, что немаловажно как для педагога, так и для руководителя образовательной организации, поскольку его управленческое общение может и должно содержать педагогическое начало. Осваивая курс «Ораторское мастерство», студенты овладеют мастерством публичного выступления (торжественная речь, аргументирующая речь, информирующая речь, дискуссионная речь, сообщение, доклад), что крайне необходимо для любого руководителя. Поскольку конфликты в работе любого руководителя неизбежны, курс «Коммуникативное поведение руководителя в сложных и конфликтных ситуациях» и проводимые в его рамках практикумы помогут студентам научиться управлять конфликтами и принимать решения на каждом этапе их развития. Каждая из указанных дисциплин актуализирует тот или иной аспект профессиональной коммуникативной компетенции будущего руководителя, а общей их концептуальной основой служат системность, целостность и единство целей и содержания обучения; организация обучения в условиях, максимально приближенных к реальному процессу педагогического общения (имитационные упражнения, ролевые и деловые игры, позволяющие моделировать и осваивать контекст будущей профессиональной деятельности; диспуты, круглые столы; дискуссии и беседы и т.д.). В рамках рассматриваемой педагогической модели коммуникативная компетентность будущих руководителей реализуется как в ходе традиционной образовательной деятельности (лекции, лабораторные занятия, самостоятельная работа и др.), так и научной деятельности (научные публикации, конференции, олимпиады и др.) с обязательным использованием методов активного обучения.

Для успешной реализации процесса развития коммуникативной компетентности у будущих руководителей образовательных организаций, нами были разработаны следующие рекомендации: интегрировать практические курсы в учебный процесс; использовать современные технологии для дистанционного и интерактивного обучения; активно привлекать студентов к практике и стажировкам в реальных образовательных учреждениях; внедрить практические занятия в учебные программы, чтобы студенты могли сразу применять полученные знания; создавать университетские клубы и сообщества, где студенты могут самостоятельно организовывать мероприятия, способствующие развитию коммуникативных навыков; осуществлять регулярную поддержку и помощь со стороны педагогов; внедрять различные системы самооценки и обратной связи для постоянного мониторинга студентами ВУЗа своих успехов в области коммуникативной компетентности.

Выводы. Для формирования коммуникативной компетентности будущего руководителя важно создать условия по формированию его знаний и практических навыков по следующим направлениям: культура речи и общения; ораторские навыки; психология социального взаимодействия и природы конфликта; приёмы и технологии влияния на других субъектов общения в процессе коммуникации. В условиях современного образовательного пространства, где важна не только академическая подготовка, но и социальные навыки, развитие коммуникативных компетенций у будущих руководителей становится одной из приоритетных задач. Обладая сильными коммуникативными навыками, они смогут эффективно управлять образовательными организациями, обеспечивая высокие результаты и удовлетворенность всех участников процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вьюгина, Е. А. Особенности формирования коммуникативной компетентности у будущих учителей колледжа / Е. А. Вьюгина // Педагогический журнал. – 2023. – № 13. – С. 365-371. – DOI: 10.34670/AR.2023.30.18.048.
2. Захарова, С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе / С. Н. Захарова // Молодой ученый. – 2017. – № 3.1 (137.1). – С. 8-10. – EDN: XQZGXL.
3. Карташева, М. С. Проблема формирования коммуникативной компетентности будущего руководителя образовательной организации / М. С. Карташева, Н. Н. Илюшина // Ценностные ориентиры профессионального становления педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Сургут. – 2023. – С. 121-123. – EDN: HUQVPQ.
4. Кохан, Н. В. Успешные практики формирования и развития управленческих компетенций руководителя образовательной организации / А. П. Еремина, Е. А. Ганаева. // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 1 (73). – С. 29-45. – DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.03>
5. Морозов, А. В. Психологические аспекты управленческой деятельности руководителей системы образования / А. В. Морозов // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 3 (27). – С. 33-49. – EDN: ZRQVEV.

**IMPLEMENTATION OF THE PROCESS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF FUTURE LEADERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Annotation. This paper examines the main aspects of the implementation of the process of developing communicative competence, and highlights key areas that contribute to the successful preparation of future leaders of educational organizations. The current problems of communicative competence are identified and recommendations for their solution are offered for future leaders of educational organizations.

Keywords: communication, communicative competence, future leaders, educational organizations, educational process.

Trotsay A. A.

Scientific supervisor: Svyatenko A. A., Ph.D., associate professor Donetsk
State University

E-mail: Ang4991@yandex.ru

УДК 376

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Федоренко А. О.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация: В данной работе рассматривается игра как эффективный метод развития трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. В работе подчёркивается значимость игровой деятельности для формирования у таких детей практических умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизни. Статья может быть интересна специалистам в области коррекционной педагогики, психологам, воспитателям и родителям детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, умственная отсталость, старшие дошкольники, игра.

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Игровая деятельность представляет собой ключевой аспект развития детей дошкольного возраста, выступая в качестве основного инструмента психического и социального развития. В дошкольном возрасте игре как важнейшему виду деятельности, принадлежит огромная роль. Игра является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуются потребность воздействия на мир. Она вызывает существенное изменение в его психике. Также игра является уникальным способом усвоения детьми действительности и общественного опыта, выполняя при этом две функции: обучающую, которую преследует взрослый, и игровую, способствующую обучению проходящему в более доступной и привлекательной для умственно отсталых детей игровой форме. С помощью игры предоставляется возможность обучить дошкольников с умственной отсталостью различным действиям с предметами, способам и средствам общения, совместной деятельности детей [3].

Как указывал Л.С. Выготский, ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста является игра, которая выступает не только средством разностороннего развития ребёнка, но и составляет основу для дальнейшего психического развития, от которого в дальнейшем будет зависеть успешность в учебной и трудовой деятельности, формирование личности ребёнка [1].

Особое место занимают игры, которые дети создают самостоятельно, такие как творческие или сюжетно-ролевые игры. В этих играх дети воспроизводят окружающую их действительность и деятельность взрослых. В процессе игры дети приобретают новые знания и опыт, который недоступен им в повседневной жизни. Игра позволяет детям учиться, не замечая этого, и запоминать полученную информацию. Дидактическая игра стимулирует детское воображение, создаёт приподнятое настроение ребёнка, а положительные эмоции, возникающие во время игры, активизируют его деятельность, внимание, память.

Педагоги должны учитывать эти особенности и правильно применять их в своей работе с данной группой детей. Исследованиями игровой деятельности у детей старшего

дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталостью занимались такие учёные, как Н.Ю. Борякова, Н.В. Елфимова, Е.К. Иванова, Л.С. Выготский, Н.Л. Белопольская, И.Ф. Марковская, Л.В. Кузнецова, Л.Б. Баряева, У.В. Ульяenkova, Н.Д. Соколова.

У детей с лёгкой степенью умственной отсталостью игровая деятельность имеет свои особенности, она не выполняет функцию получения социального опыта.

Исследования показывают, что у детей с умственной отсталостью наблюдаются определённые особенности развития игровой деятельности, которые могут включать замедленное развитие игровых навыков, ограниченный круг игровых интересов и сюжетов – дети предпочитают простые и знакомые игровые сюжеты такие как кормление куклы или катание машинки, они могут испытывать трудности созданием сложных игровых ситуаций и развитием сюжета, также возникают трудности с пониманием и запоминанием правил, а также с социальной интеграцией и коммуникацией в контексте игры. Эти особенности могут быть связаны с ограниченными творческими способностями, трудностями с мотивацией и концентрацией, а также с недостаточным уровнем развития абстрактного мышления и социальных навыков.

В основном дети старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталостью проявляют неустойчивый интерес к игре. Это выражается в том, что, как правило, у них не наблюдается глубокого поглощения игры. Случайные раздражители отвлекают их внимание, приводят к разрушению игры и её прекращению [1]. Тем не менее, учитывая индивидуальные потребности и возможности каждого ребёнка, можно подобрать подходящие игры и методы развития, которые будут способствовать его гармоничному развитию и социализации.

Именно через игру у ребенка, в том числе и с умственной отсталостью, можно сформировать любой навык. Труд детей имеет чёткую связь с игрой. Формирование трудовых навыков детей требует широкого использования игровых приёмов для побуждения на предстоящую деятельность. Для формирования целенаправленной трудовой деятельности в играх важно не только то, что и как делают дети, но и зачем и с какой целью. Мотивации бывают разные: потребность в положительной обратной связи со взрослыми, самоутверждение, потребность в общении со взрослыми, желание чему-то научиться, социальная мотивация. Для обеспечения приобретения навыков целесообразно организовывать дидактические игры, создавать игровые ситуации, в которых детям интересно и мотивированно выполнить все действия, необходимые для приобретения трудовых навыков.

Особая роль при обучении умственно отсталых детей обслуживающему труду отводится дидактическим играм. Именно на специально организованных занятиях по труду могут быть сформированы умения и навыки самообслуживания и элементарные навыки ведения хозяйства. И наиболее эффективна эта работа будет осуществляться через игровую деятельность и при создании и проигрывании ситуаций, приближенные к реальной жизни.

На занятиях по обслуживающему труду дидактические игры и занимательный материал, позволяют не только проводить обучение детей практическим приёмам работы, развивать конкретные трудовые умения и навыки, но и формировать умения у детей применять полученные знания на практике, развивать познавательную активность, расширять кругозор. Эти игры способствуют формированию внимания, наблюдательности, развитию памяти, мыслительных процессов.

На занятиях благодаря специально созданным игровым ситуациям, дети обучаются необходимым бытовым умениям и навыкам, овладевают общепринятыми нормами поведения.

На занятиях по обслуживающему труду используются игровые образовательные ситуации, дидактические игры и упражнения, направленные на формирование навыка приёма пищи, различение посуды, игры на развитие мелкой моторики рук, способствующие успешному усвоению навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. Например: дидактические игры «Магазин», «Кто больше назовёт блюд», «Что едят в сыром виде, а что в варенном?», «Напоим Катю чаем», «Накроем стол для кукол» и т.д. Также на навыки самообслуживания (одевание, раздевание) закрепляются в играх с куклами, где дети многократно раздевают, одевают и укладывают их спать (игровые ситуации «Накормим куклу», «Оденем куклу на прогулку»). При изучении тем по приготовлению различных блюд, можно использовать технологические карты, на которых в картинках схематически изображена последовательность приготовления определенного блюда. Дети по этим картам учатся определять из каких продуктов, и в какой последовательности готовится то или иное блюдо, и какое оборудование используется при этом.

Ролевые игры – один из эффективных способов развития трудовых навыков у детей с лёгкой степенью умственной отсталости. В ходе ролевых игр дети примеряют на себя различные профессии (продавец, врач, учитель, строитель, садовод, воспитатель и т.д.), что помогает знакомить детей с профессиями, этому способствуют беседы, рисование по результатам экскурсий, подготовка альбомов, изготовление атрибутов для сюжетно-ролевых игр. Позволяет обучать детей практическим приёмам работы, например, дидактические игры и занимательный материал помогают развивать конкретные трудовые умения и навыки, применять полученные знания на практике, расширять кругозор. Также в процессе игры дети приобретают новые знания, познаёт все что недоступно ему в окружающей среде.

Применение игр для обучения трудовым навыкам детей с умственной отсталостью сопряжено с рядом трудностей, обусловленных спецификой их развития. К ним можно отнести проблемы с концентрацией внимания, мотивацией, физическими возможностями, пониманием правил, коммуникацией, выполнением инструкций, а также отсутствие интереса к труду и обратной связи. Кроме того, дети с умственной отсталостью могут испытывать сложности с адаптацией к новым условиям и правилам, а также не проявлять соревновательный дух. Всё это требует тщательной подготовки и адаптации игр и заданий под индивидуальные особенности каждого ребёнка.

По мнению Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, С.Л. Новосёлова процесс обучения игре должен быть построен таким образом, чтобы воспитание игровых умений и навыков органично сочеталось с образованием и воспитанием, в том числе и трудовым. Исходя из этого принципа, авторы выделяют три группы методов обучения детей.

Первая группа методов предполагает формирование у детей знаний, впечатлений и представлений об окружающей жизни. К таким методам относятся: наблюдения; экскурсии; эмоционально-выразительное чтение художественной литературы; беседы; беседа-рассказ с использованием иллюстративного материала о труде взрослых и их взаимоотношениях в процессе его; рассказы воспитателей и демонстрация специально подобранных фотографий, картин и репродукций о событиях происходящих в стране; составление детьми рассказов на определенные темы, связанные с наблюдениями окружающей жизни; личные беседы детьми для уточнения их знаний и представлений о явлениях общественной жизни и нравственных категориях; инсценировка литературных произведений с использованием игрушечных или кукольных персонажей; этические беседы.

Вторая группа — это способы, способствующие формированию и развитию игры. Важной частью этого явления является непосредственное участие педагога в творческих играх. Кроме того, педагог активно помогает ребёнку реализовать знания, полученные

на занятиях, через предложения, напоминания, советы, подбор игрового материала, беседы об игровых идеях, разработку содержания игры, подведения итогов. Если ребёнок уверен в себе, важно научить его критически оценивать свои ответы. Застенчивых и нерешительных детей нужно поддерживать в любой его инициативе.

Третья группа — это способы обучения детей конструированию из строительных материалов и игре с игрушками. К этой группе относятся такие методы и приёмы, как совместные поделки воспитателя и детей; рассматривание образца воспитателя, показ приёмов конструирования; использование фотографий, схем, таблиц, детских поделок.

При организации игр для развития трудовых навыков у детей с лёгкой степенью умственной отсталости необходимо соблюдать следующие принципы:

- доступность – игры должны быть доступными для детей с ограниченными возможностями здоровья, они должны быть простыми и понятными, чтобы дети могли легко усвоить правила и выполнить действия;

- наглядность – игры должны быть наглядными, чтобы дети могли видеть, как выполняются действия, связанные с трудом, это поможет им лучше понять, что нужно делать;

- последовательность – игры должны быть построены по принципу от простого к сложному, сначала дети должны освоить простые действия, а затем переходить к более сложным;

- разнообразие – игры должны быть разнообразными, чтобы дети не теряли интерес к ним, можно использовать разные виды игр, чтобы дети могли развивать различные навыки; поддержка и поощрение – во время игр необходимо поддерживать детей и поощрять за успехи, это поможет им чувствовать себя увереннее и продолжать развиваться.

Важной частью трудового воспитания в дошкольном учреждении является формирование у детей положительного отношения к труду взрослых. Ознакомление умственно отсталых дошкольников с трудом взрослых различных профессий вызывает у них желание играть в магазин, парикмахерскую, стройку и другие игры. Игра позволяет детям не только уточнить сложившиеся у них представления: о труде взрослых, но она способствует их значительному обогащению. Велико значение игры в плане создания у детей эмоционального отношения к взрослому – представителю определенной профессии. Значимость его труда, ценность того, что он делает для людей, осознается детьми в игре наиболее полно. Экспериментальные данные теории игры советского психолога Л.С. Выготского подтверждают, что, когда профессия взрослого и его труд становятся темой и содержанием детской игры, они осознаются наиболее существенно.

Таким образом, игровая деятельность является мощным инструментом для развития детей с умственной отсталостью, помогая им осваивать новые знания и навыки, улучшать когнитивные и социальные способности, а также повышать мотивацию и эмоциональное благополучие, также использование дидактических игр и игровых упражнений на занятиях по труду способствуют активизации мыслительной деятельности, вызывает живой интерес к предмету и помогают усваивать учебный материал, что повышает качество знаний.

Важно подходить к организации игр индивидуально, учитывая особенности каждого ребёнка, и использовать разнообразные методы и подходы для достижения наилучших результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Игра и её роль в развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 71-76

2. Гурин, Ю.В. Игры для детей от трёх до семи лет / Ю.В. Гурин, Г.Б. Моница. – СПб.: «Речь», 2011. – 256 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст]: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. / Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
5. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2012. – 180 с.

PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING WORK SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Abstract: This paper considers play as an effective method of developing work skills in older preschool children with mild mental retardation. The work emphasizes the importance of play activities for the formation of practical skills necessary for independent living in such children. The article may be of interest to specialists in the field of correctional pedagogy, psychologists, educators and parents of children with special educational needs.

Keywords: labor education, labor training, mental retardation, older preschoolers, play.

Fedorenko A. O.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: nastyaserniak@gmail.com

УДК 745/749

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Харина А.Э.

*Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается понятие декоративно-прикладного искусства, исследование ученых по использованию декоративно-прикладного искусства в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Дается характеристика видам декоративно-прикладного искусства и искусствам народа Донбасса.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, художественно-эстетическое развитие, ребенок, культура, воспитание.

Введение

Актуальность исследования: определяется необходимостью интеграции искусства в образовательный процесс, согласно закону «Об образовании Российской Федерации», который подчёркивает важность художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. [4]

Основная часть

В мире искусства существует множество направлений и форм самовыражения, среди которых особое место занимает декоративно-прикладное искусство. Это уникальное явление, объединяющее в себе эстетическую и практическую составляющие, привлекает внимание исследователей, художников и ценителей прекрасного.

Понятие декоративно-прикладного искусства. Декоративно-прикладное искусство объединяет два ключевых аспекта: декоративный и прикладной. Декоративный компонент сосредоточен на украшении и эстетической выразительности. Он включает в себя элементы, которые призваны радовать глаз и создавать атмосферу уюта в окружающем пространстве. При этом прикладной аспект акцентирует внимание на функциональной стороне предметов, предполагая их использование в повседневной жизни.

Декоративно-прикладное искусство является значимым элементом культурного наследия, отражающим традиции и национальные особенности различных народов. Благодаря своей практической направленности, это искусство остается актуальным и востребованным на протяжении всей истории человечества. Оно демонстрирует удивительную способность человека превращать обычные предметы быта в произведения искусства, сочетая функциональность с красотой. Декоративно-прикладное искусство является важнейшей областью народного творчества и частью художественного ремесла и промышленности.

Интерес к декоративно-прикладному искусству как средству развития ребенка не случаен. Еще в начале XX века выдающиеся педагоги и исследователи, такие как А.В. Бакушинский, П.П. Блонский и Т.С. Шацкий, обратили внимание на особую роль народного искусства в воспитании детей. Их наблюдения и выводы заложили фундамент для дальнейшего изучения этого вопроса.

По мнению целого ряда исследователей, включая Н. Алпатова, Ю. Арбата, В.С. Воронова и других, именно этот вид творчества наиболее близок детской природе. Его простота, завершенность формы и обобщенность образов естественным образом соответствуют особенностям детского восприятия и самовыражения.

А.А. Грибовская внесла важное уточнение в понимание роли педагога в этом процессе. По ее мнению, задача воспитателя заключается не в подготовке будущих мастеров

народных промыслов, а в приобщении ребенка к истокам народного искусства, предоставлении возможности почувствовать радость творчества. [2]

Современные исследователи, такие как Т.С. Комарова и О.А. Соломенникова, подчеркивают необходимость формирования у детей интереса к народной культуре. Их работы указывают на возможность использования декоративно-прикладного искусства как эффективного средства развития эстетических чувств и формирования начал эстетического отношения к действительности.

Признаком мира, в котором живет ребёнок, является многообразие социальных ориентиров, представлений и знаний, которые образовались в результате потока информации. В поисках цельности, в стремлении упорядочить эти знания педагоги обращаются к истории, стремятся к осмыслению педагогического процесса в сложных связях не только с настоящим, но и с прошлым. Большое внимание при этом обращается на то, что рождает ощущение вечных ценностей. К таким ценностям относится художественное мышление предков, выраженное в произведениях народного искусства, никогда нестареющее и не утрачивающее своей привлекательности.

Особое внимание к данному виду искусства закономерно, постоянный интерес к достояниям культурного наследия предков обнаруживается как в повседневной жизни, так и в организованном педагогическом процессе дошкольных образовательных организациях. В нынешнее время почти в каждой семье есть произведения народных мастеров - гжельские чашки, хохломские ложки, тканые изделия, городецкие шкатулки, дымковские игрушки. В дошкольных организациях в группах раннего возраста дети знакомятся с народными игрушками (пирамидками, матрешками, каталками, игрушкой-забавой и т.д.). В группах дошкольного возраста педагоги знакомят детей с декоративно-прикладным искусством: дымковской, филимоновской игрушкой, русской матрешкой, городецкой, хохломской, гжельской росписью.

Можно с уверенностью сказать, что проблема использования декоративно-прикладного искусства в художественно-эстетическом развитии детей остается актуальной и значимой. Многочисленные исследования подтверждают его эффективность как средства формирования гармоничной личности ребенка, развития его творческих способностей и приобщения к культурному наследию. В современном мире, где технологии все больше проникают в жизнь детей, значение этого традиционного вида творчества только возрастает, открывая новые перспективы для исследований и практического применения в педагогическом процессе.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования предусматривает знакомство детей с различными видами народного творчества, что способствует формированию эстетического вкуса, развитию творческих способностей и приобщению к культурному наследию России. Рассмотрим некоторые из них. [3]

Дымковская игрушка возникла в слободе Дымково, расположенной в Вятской области. Эти фигурки изготавливаются из красной глины, которая поддается обжигу и покрывается меловым грунтом. Особенностью дымковской игрушки является её яркая и весёлая роспись. Игрушки покрываются белым фоном, на который наносятся яркие цветные полосы, круги, точки и другие элементы. Это придаёт игрушкам праздничный и жизнерадостный вид. С использованием насыщенных цветов, что делает их символом Кировской области.

Каргопольская игрушка имеет свои корни в городе Каргополе, Архангельская область. Изготавливаемая из глины, она также обжигается, но затем покрывается белой краской. Яркие и выразительные узоры, часто с красными и оранжевыми оттенками, делают её символом региона. Сегодня каргопольская игрушка продолжает развиваться и совершенствоваться. Мастера сохраняют традиции промысла, но при этом вносят в него

новые элементы и идеи. Это позволяет сохранить уникальность каргопольской игрушки и сделать её доступной для широкого круга людей.

Филимоновская игрушка происходит из деревни Филимоново, Тульская область. Местная глина очень пластична, фигурки из нее лепят, вытягивая форму, поэтому они такие стройные. Самое удивительное происходит, когда темную синеватую глину ставят в печь. После обжига она становится белоснежной. Бери и раскрашивай. Наряд филимоновской игрушки связан со старинными символами-оберегами. Узоры на этих игрушках отличаются яркостью и разнообразием, включая полосы, кресты, круги и другие элементы, что придаёт им уникальность и оригинальность, символизируя Тульскую область.

Богородская игрушка, родом из деревни Богородское Московской области, изготавливается из мягких пород дерева. Яркая раскраска и характерное движение фигурок делают её настоящим символом русского народного искусства, которое отражает душу русской культуры. Изначально богородские игрушки выполняли утилитарную функцию — служили игрушками для детей. Однако со временем они стали популярными не только среди детей, но и среди взрослых. Сегодня богородская игрушка является одним из символов русского народного искусства.

Хохломская роспись появилась в Нижегородской губернии. Эта техника росписи включает яркие элементы — ягоды, цветы и листья. Используются насыщенные цвета: красный, золотой, зелёный и чёрный, а сама техника заключается в нанесении красок на деревянные заготовки и их покрытия лаком. Хохломская роспись не только украшает предметы быта, но и создает праздничное настроение, за что её называют «золотой посудой» русских традиций. Она является одним из самых известных и популярных народных промыслов России. Хохломская роспись привлекает внимание своей яркостью и красочностью, а также отражает богатую историю и культуру нашей страны.

Городецкая роспись, возникшая в середине XIX века в районе Городца Нижегородской области, сочетает в себе элементы живописи, графики и резьбы по дереву. В городецкой росписи используются три основных цвета: красный, жёлтый и чёрный, которые сочетаются с зелёным, синим, голубым и белым. Традиционно роспись выполняется масляными красками на деревянной поверхности. Основные элементы городецкой росписи — это цветы, которые могут быть изображены в виде букетов, гирлянд или отдельных растений. Часто используются цветы шиповника, розы, ромашки, василька и колокольчика. Также популярны изображения птиц — петухов, павлинов, уток и гусей, которые придают росписи особую выразительность и динамику. Сегодня городецкая роспись продолжает развиваться и совершенствоваться, привлекая внимание не только ценителей народного творчества, но и профессиональных художников. Она остаётся символом русской культуры и наследия, напоминая нам о богатстве и разнообразии народных традиций.

Гжельская роспись, один из самых известных видов народного искусства России. Изделия из фарфора и фаянса украшаются яркими узорами. Особенностью гжельской росписи является использование синего цвета и его оттенков. Именно синий цвет стал визитной карточкой этого вида искусства. Мастера используют различные техники для создания синих узоров: роспись, тиснение, деколь. Благодаря этому каждое изделие становится уникальным и неповторимым. В предшествующие столетия гжельский фарфор и майолика были многоцветными, но постепенно именно в полуфаянсе синий цвет становится классическим. Создается новый изобразительный язык торжества синего на белом. Секрет искусства Гжели в ее ярко выраженном сочетании синих узоров и белого фона, оригинальных приемах росписи и органичных формах изделий. Образы Гжели вызывают волнующее чувство соприкосновения с природой. Гжель настоящее сокровище русского народного искусства, объединяет в себе многовековые традиции, мастерство и

красоту, это символ России, который привлекает внимание своей уникальностью и оригинальностью.

Жостовская роспись — это один из самых известных и узнаваемых видов русского народного искусства. Она представляет собой декоративные подносы, расписанные яркими и красочными узорами. Особенностью жостовской росписи является её уникальная техника росписи. Мастера используют специальные кисти и краски, чтобы создать яркие и выразительные узоры на поверхности подноса. Главная тема украшения жостовских подносов – букеты цветов, гирлянды, своеобразные натюрморты. Цветы и листья словно вырастают из глубины. Это делают путем постепенного перехода от темных тонов к более светлым. Цветы могут располагаться гирляндами по периметру подноса, собираться в букеты из трех или пяти цветов, изображаться в корзинах. Нередко цветы сопровождают изображения фруктов, ягод или птиц. Жостовские подносы используются для украшения интерьера и в качестве подарка. [1]

Русское декоративно-прикладное искусство представляет собой уникальное явление мировой культуры, отражающее богатство народных традиций, высокое мастерство исполнения и глубокое понимание красоты. Каждый промысел имеет свои отличительные черты, но все они объединены общим стремлением к созданию красоты в повседневной жизни.

Знакомя с видами декоративно-прикладного искусства России следует уделить внимание региональному компоненту.

Наш край - Донецкая область - по праву может гордиться своим культурным достоянием. Без преувеличения можно сказать, что донецкие музеи являются крупнейшими на территории Донбасса. В Донецкой области насчитывается более семи тысяч памятников археологии, 2500 истории, культуры и монументального искусства, среди которых историко-архитектурный заповедник «Святые горы» и мемориальный комплекс С.С. Прокофьева. Всего же в регионе более 20-ти музеев: пять краеведческих, пять художественных, несколько музеев истории, музей боевой славы, музей миниатюрной книги им. В. Разумова.

В нашем регионе традиционными видами народного творчества являются гончарство, лозоплетение, войлочное искусство, кузнечное дело. Мастера народных ремесел продолжают популяризировать свое искусство, проводя для жителей Республики мастер-классы, творческие встречи, принимают участие в многочисленных конкурсах и фестивалях, проводимых в ДНР: «Узорочье» (ко Дню России), «Гостинный двор» (к празднику Спаса) и др. Настоящими виртуозами своего дела являются: Александр Ткаченко (гончарное дело), Людмила Демина (плетение из лозы, камыша), Владимир Герасимов (резьба по дереву), Анжелика Бражникова (живопись по дереву) и др. К примеру, руководителем Горловского отделения художников и народных умельцев Галиной Коршун создана самобытная композиция из 5 кукол в русских народных костюмах без привязки к местности «Масленица».

Народное искусство Донбасса неотъемлемо от древней и современной культуры Руси. Орнамент, используемый на Донбассе, сочетание растительных и геометрических образов, до сих пор встречается в изображениях на воротах, наличниках окон жителей нашего края. Это является убедительным свидетельством преемственности в сфере создания духовных богатств десятками поколений людей.

Гончарство – изготовление изделий из глины. Основные центры гончарного дела в давние времена были в Краснолиманском районе (с.Ямполь, с. Малая Диброва), в Славянском районе (с.Пискуновка), в Амвросиевском районе (с.Благодатное). Сегодня центром гончарного искусства является Донецк. В г. Донецке, г. Макеевка проводятся выставки гончарного искусства.

Широко распространён среди населения Донецка был корзинный промысел. Кустари корзинники плели корзины различных размеров и форм, короба, мебель, ширмы и кузова для экипажей. Сырьем служили ивовые, черемуховые, вязовые прутья, а также камыш.

Кузнечное дело на Донбассе процветает и прославляется до сих пор, молодые таланты дарят все новые кованные шедевры, которые размещены на всеобщее обозрение в парке кованных фигур.

Донецкий кузнец Виктор Михалев создает кованные цветы, потому что он их боготворит. Особенно прекрасные розы – символ Донецка. Так появились букеты роз, рожденные из металла войны, изящные кованные подсвечники «Балерина», «Певница», «Танцовщица», «Скрипачка», и самое удивительное творение мастера – кованая корона Российской империи. О качестве работы и художественном вкусе кузнецов Донецка можно судить, например, посетив одно из особых мест в городе – парк кованных скульптур, в котором размещаются работы, выполненные из металла с применением литья иковки самыми лучшими мастерами гильдии кузнецов Донбасса.

Заключение

Таким образом, декоративно-прикладное искусство народ России и Донбасса в художественно-эстетическом развитии детей старшего дошкольного возраста играет ключевую роль в формировании личности ребёнка, развитии его творческих способностей и эстетического восприятия мира. Декоративно-прикладное искусство является одним из наиболее эффективных средств художественно-эстетического развития, поэтому его изучение и внедрение в образовательный процесс детей старшего дошкольного возраста представляет собой значимую задачу для современной педагогики. Данное теоретическое исследование является основой для проведения опытно-экспериментальной работы по данной проблеме. В этом помогут разнообразные интерактивные формы работы: виртуальная экскурсия по музею декоративно-прикладного и народного искусства, проведение мастер-класса для родителей, игры с интерактивным ресурсом, консультации для педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молотова, В. Н. Декоративно-прикладное искусство: учебное пособие / В. Н. Молотова. — 2-е изд. испр. и доп. — Москва: ФОРУМ, 2010. — 288 с
2. Соломенникова, О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5-7 лет с народным искусством / О. А. Соломенникова. — Москва: Мозаика - Синтез, 2010. — 162 с
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. — URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n_1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/ (дата обращения: 22.02.2025). — Текст: электронный.
4. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.02.2025). — Текст: электронный.

DECORATIVE AND APPLIED ART IN THE ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the concept of decorative and applied art, a study by scientists on the use of decorative and applied art in the artistic and aesthetic development of preschool children. The types of decorative and applied arts and the arts of the Donbass people are characterized.

Keywords: decorative and applied art, artistic and aesthetic development, child, culture, upbringing.

Harina A.E.

Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., art.

DonGU Federal State Budgetary Educational Institution

E-mail: aharina2003@gmail.com

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хрусталева Р. К.

*Научный руководитель: Савенкова Ю. Я., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются игровые технологии и их влияние при преодолении фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Описываются особенности речевых нарушений у детей дошкольного возраста при ФФНР, дается характеристика речи при данном речевом нарушении. Проводится анализ исследований, раскрывающих особенности организации логопедической работы с детьми, имеющими ФФНР. Обосновывается значимость использования на занятиях игровых технологий. Уделено внимание рассмотрению различных видов игр, которые могут использоваться на логопедических занятиях при работе с дошкольниками, имеющими ФФНР: дидактические, музыкальные, подвижные, игры с использованием информационно-коммуникативных технологий, творческие игры. Обосновано значение применения игровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими ФФНР.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, речь, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Все мы знаем, что речь – одно из главных средств человеческого общения, передающих огромное количество необходимой для человека информации. В связи с этим, воспитание всесторонне развитой личности невозможно без развития такого важного инструмента мышления и познания, как речь. К сожалению, сегодня мы все чаще можем наблюдать рост количества детей с различными речевыми отклонениями. Одну из основных групп риска при этом составляют дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР). В последние годы число детей с ФФНР имеет тенденцию к увеличению.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи в научной литературе описывается как неполноценное развитие звукового аспекта речи, которое имеет как фонетические, так и фонематические дефекты. У дошкольников с недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи, главным аспектом нарушения является недостаточный уровень развития звуковой стороны речи. Характерная черта речевого развития детей данной группы – это незавершенность процесса формирования фонематического восприятия. К проблемам с речью у таких детей относятся не только неправильное произношение звуков, но также они проявляются в недостаточной способности различать звуки, сложными являются процессы анализа звукового состава речи [1, с. 342]. Ведущим показателем ФФНР представляется незаконченное развитие звукопроизношения, понимания фонем, схожих по акустическим и артикуляционным параметрам.

В литературе существует большое количество исследований, которые посвящены нарушениям речи в области фонетики и фонематики, а также способам их коррекции. Многими исследователями, педагогами, учеными (О.А. Асмаловская, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина и др.) подтверждается важность ведения целенаправленной и своевременной коррекционной работы в развитии ребенка дошкольного возраста с данными проблемами речи. Коррекционно-развивающая работа предполагает формирование у дошкольников умений ловко, координировано владеть артикуляционным, дыхательным и речевым аппаратами, четко произносить и различать звуки, воспроизводить составную структуру слов, подбирать соответствующие слова и грамматически правильно строить предложения и высказывания.

В настоящее время в литературе о дошкольном воспитании опубликовано много апробированных на практике разнообразных методов коррекции речи у детей с ФФНР, среди них выделяются и игры. Также в рамках введения ФГОС ДО приоритетной задачей становится решение этих проблем именно с помощью различных технологий, в том числе игровых [2, с. 111].

Низкий уровень развития речи, а также моторная неловкость могут значительно затруднить участие детей с речевыми проблемами в игре и, одновременно, способствовать негативному закреплению у ребенка понимания своего недостатка. Особые черты поведения детей данной группы проявляются в игровой деятельности. Это подчеркивает важность и специфику применения игр на занятиях логопеда с детьми-дошкольниками, у которых наблюдается ФФНР [3].

В литературе, изучающей дошкольное воспитание, мы находим большое количество доступных, проверенных в работе, различных игр. Как известно, для детей дошкольного возраста основной вид деятельности – это игра. Н.К. Крупская отмечала, что игры в целом имеют для дошкольников особенное значение, ведь для них игра является и учебой, и трудом, и особой формой воспитания. Д.Б. Эльконин писал, что: «Игра влияет на формирование всех основных психических процессов, от самых элементарных до самых сложных».

Используя игровые методы и технологии, мы можем активизировать речь и познавательные процессы, так как в игре максимально реализуются потенциальные возможности детей [2, с. 111].

В логопедической практике игра является одной из самых эффективных и самых распространенных видов деятельности по речевому развитию и коррекции речевых недостатков. Игры для речевого развития ребенка организовываются через применение игрушек, наглядного материала (картинок), слова (словесные игры). При помощи игровых действий обеспечиваются условия для вовлечения дошкольников в активную речевую деятельность, что позволяет оказать благоприятное влияние на развитие всех сторон речи, в том числе развивать умения фонематического анализа слов.

Особую значимость игры имеют в логопедической работе по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста. В игре ребенок получает возможность применять полученные знания в новых обстоятельствах, решая разнообразные игровые задачи: давать характеристику звукам речи; сравнивать звуки по акустико-артикуляционным признакам; производить звуковой анализ слов и т.д. Усвоение и закрепление сложного для дошкольника с ФФНР материала протекает значительно легче, если для этого логопед использует игру.

Существенную эффективность имеет применение игр в работе над развитием фонематического слуха и звуковой культуры речи. Применение логопедом разных игр в процессе индивидуальных подгрупповых, фронтальных занятий позволяет научить ребенка внимательно слушать, подбирать близкие по звучанию слова, узнавать и выделять звуки в словах, различать звуки близкие по звучанию.

Достаточно широко в методической литературе представлены игры, направленные на развитие у детей с ФФНР навыков звукового анализа и синтеза. В частности, это игры по формированию звуковой стороны речи, игры, направленные на ознакомление со звуковой стороной слова, игры на развитие фонематического восприятия.

Эффективность применения той или иной игры в значительной степени зависит от логопеда, от его умения выбрать игру, которая вызовет интерес у детей и будет отвечать их возрастным особенностям. Эффективность также зависит от умения логопеда совместить игру с дидактическими задачами так, чтобы задачи выполнялись охотно, непринужденно. Чтобы все время поддерживать интерес к игре, ее надо усложнять новым языковым материалом, заменяя стихи, пословицы; необходимо чередовать игры,

отличающиеся по своему содержанию, но это должны быть те игры, которые имеют одинаковые задачи в работе. Однако следует обратить внимание, что логопед, учитывая конкретные условия работы с теми или другими детьми, в частности уровень их развития, отношение к занятиям, утомляемость и т.д., сам должен следить за тем, когда и в какой степени применять игру. Важно придерживаться определенной последовательности при отборе игр: играм, которые содержат сложные игровые задания, должны предшествовать более легкие [4, с. 191].

Приведем некоторые виды игр и игровых технологий, которые могут применяться на логопедических занятиях в логопедической работе с дошкольниками с ФФНР:

1. Дидактические игры. Они помогают сформировать у ребёнка основы взаимодействия в коллективе и поведения.
2. Музыкальные игры. Они основаны на развитии навыков фонематического восприятия и формировании основ слухового внимания ребёнка.
3. Подвижные игры. Они ориентированы на оказание воздействия на двигательные процессы организма.
4. Творческие игры. Они ориентированы на развитие речи ребёнка и её совершенствование.

Большое место в работе логопеда занимают дидактические игры, поскольку их основной целью является обучение. Во время дидактической игры ребёнку нужно следовать инструкциям логопеда, выполнять поставленную задачу, при этом обстановка игры, сказочные персонажи или различные игрушки помогают ему успешно справиться с этой задачей. Любая игра должна иметь четкую структуру, которая содержит основные элементы: игровую задачу, содержание, последовательность действий, правила и итог.

Детям особенно нравятся игры, которые сопровождаются музыкой. Музыка также оказывает положительный эффект на эмоциональный фон и особенности поведения ребенка.

Особая важность для коррекционной работы с детьми содержится в подвижных играх, в которых используется, а значит, развивается, речь и словесное общение. В сфере логопедии такие игровые упражнения часто называют логоритмикой.

Также в логопедической коррекции ФФНР могут применяться ИКТ-технологии, например, создание мультимедийных презентаций и включение в каждую презентацию нескольких игр.

При использовании таких игровых технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения у детей с ФФНР значительно повышается эмоциональный интерес, увеличивается скорость передачи информации, усвоения материала, чем проще и понятнее интерфейс компьютерной игры, тем выше будет развивающий и коррекционный эффект [3].

Благодаря игровой деятельности осуществляется тренировка речевых навыков дошкольников с ФФНР, они закрепляются и применяются в новых обстоятельствах, дети учатся вести себя в разнообразных речевых ситуациях, у них формируется верное слуховое восприятие, а также устраняется замкнутость и закрытость от коллектива сверстников.

Активная игра оказывает положительное влияние на общее развитие детей, улучшает здоровье и способствует физическому развитию детей. Интерактивные игры обучают детей полезным движениям, помогают развивать ловкость, формировать их поведение, позволяют укреплять у ребенка выдержку, проявлять ловкость и смелость. Они приносят радость, оживляют любую деятельность ребенка, удовлетворяя его желание играть и двигаться.

Добавим, что для дошкольников очень важно, чтобы игры были интересными и привлекательными. Дети в этом возрасте еще не имеют достаточной концентрации

внимания, поэтому игры должны быть яркими, разнообразными и веселыми. Это поможет привлечь их внимание и создать положительную мотивацию для участия в игре.

Также стоит учесть, что при проведении с детьми с ФФНР на логопедических занятиях игр стоит учесть постепенное усложнение игровых и учебных заданий. На первых этапах дошкольникам предлагаются игры, направленные на восприятие и различение неречевых звуков: высоту, силу и тембр голоса, а так же игры, которые учат детей различать близкие по звуковому составу слова. Затем стоит предложить игры, способствующие формированию умений различать слоги и фонемы. Только после усвоения детьми данного материала можно предлагать к проведению игры по элементарному звуковому анализу. В целом игровые технологии имеют большое значение, ведь они помогают развивать голос, артикуляцию звуков, речевое дыхание и согласование движений с речью.

Отдельное внимание стоит уделить вопросу проведения игр на логопедических занятиях. В процессе проведения занятий существенно важным является обеспечить условия для самостоятельной деятельности детей, побудить их к активности и заинтересованности в создании речевого продукта, формировать умения контролировать собственную речь в процессе игр. При этом нужно не забывать, что эффективность применения игры с целью коррекционного воздействия во многом определяется эмоциональным отношением дошкольника к игре, заинтересованностью в результате. Беря во внимание тот факт, что не все дети одновременно усваивают игровые правила и игровые действия, логопеду следует организовать индивидуальную помощь, по возможности скрытую от других детей. В некоторых случаях используют упрощение игры, что помогает детям, испытывающим определенные затруднения, не чувствовать себя ущемленными, играть наравне с другими, не терять интереса к игре.

Чтобы игры на логопедических занятиях с детьми, имеющими ФФНР были максимально эффективными, педагогу стоит соблюсти ряд педагогических условий для их проведения:

- обеспечить интерес детей к игре;
- разграничить игры в соответствии с этапами работы и коррекционными задачами;
- опираться на индивидуальный подход.

Приступая к проведению игры, педагог в первую очередь должен заинтересовать детей игрой, убедить в необходимости соблюдения ее правил. С этой целью используется разнообразный наглядный и словесный материал, который привлекает дошкольников и обеспечивает эмоциональный подъем. Также с этой целью можно применить чтение стихотворений, пение песен, показ предметов и игрушек, используемых для проведения игры. Обеспечить заинтересованность помогут загадки и наводящие вопросы, рассказанный педагогом рассказ или фрагмент сказки. Достаточно эффективным является использование игровых проблемных ситуаций, в которых сказочным персонажам требуется помощь и т.д. Такие ситуации увлекают детей, создавая интерес к ней и желание выполнить задание.

Для того, чтобы игра на занятии воспринималась детьми позитивно, стоит использовать различные варианты сбора детей для ее проведения (построить в шеренгу, полукругом или собрать около себя (стайкой)). При работе с детьми старшего дошкольного возраста педагог сообщает детям название игры, раскрывает ее содержание и объясняет правила. Такие объяснения должны быть краткими, лаконичными, понятными, эмоциональными. Особенно важно правильно распределить игровые роли. При первичном проведении игры ведущую роль может исполнять сам педагог, в дальнейшем на нее могут быть назначены наиболее активные дети, которые справляются с заданием лучше других. При последующем проведении игры ключевые роли могут распределяться между менее активными детьми.

Одним из главных условий использования игр в коррекционной работе является их правильное планирование, которое заключается в применении комплекса игр на логопедических занятиях с учетом последовательности развития фонематического восприятия и анализа у детей с ФФНР. Для этого педагогом составляется заранее тематический план игр, в соответствии с задачами определенного коррекционного этапа. Учитывая данные особенности, стоит проводить игры в следующей последовательности:

-1 этап: игры на формирование и развитие фонематического восприятия: дифференциация неречевых звуков, изолированных речевых звуков, звуков в слогах, звуков в словах. На данном этапе следует использовать игры, содержание которых направлено на развитие умений дифференцировать неречевые звуки, развитие слухового внимания и восприятия. Например, такие игры, как «Ушки - слушки», «Найди звук», «Кто сказал «Мяу?»», «Угадай, кто кричит», «Скажи, что ты слышишь?», «В мире звуков» направлены на обучение детей определять звучащие звуки, которые издают знакомые предметы. Игры содержат такие задания, как: узнать неречевой звук (звучание музыкальных инструментов, звуки неживой природы, животных и т.п.), повторить услышанный неречевой звук при помощи музыкальных инструментов и других предметов и т.д.; Для дифференциации речевых звуков на данном этапе можно предложить такие игры, как «Хлопни в ладоши» (угадывание заданного звука в цепочке звуков), «Повторялки» (посторенные цепочки слогов), «Телефон» (передать по цепочке серии слогов) и т.д.;

-2 этап: игры на формирование умения осуществлять фонематический анализ слов: выделять место заданных звуков в слове (начало, середина, конец), производить слоговой анализ. На данном этапе могут быть использованы такие игры, как «Волшебные картинки» (найти первый звук в слове), «Три медведя» (распределение слов по наличию звуков в разных частях слова), «Веселый шнурок» (наназывание на шнурок слов, в названии которых заданный звук будет в начале (середине, конце) слова. Игры «Длинное – короткое», «Один, два, три», «Назови слог в слове», «Какой новый слог появился в слове?» стоит применять с целью формирования умений осуществлять слоговой анализ слов;

-3 этап: игры на формирование умений производить фонематический синтез слов: составлять слова из отдельных звуков, называть слова с заданным звуком.

Подбор игр должен соответствовать возрасту детей, их опыту и уровню речевого развития, что обеспечит индивидуальный подход к работе. На данном этапе применяют такие игры, как «Поможем цыпленку» (найти картинку – слово к схеме), «Сколько звуков в слове», «Составь слово по картинкам» (выделить первые звуки в слове, из которых затем составить новое слово), «Имена» (назвать предмет на звук, с которого начинается имя), «Мамина сумка» (назвать слова на заданный звук), «Переставь слоги или звуки» (поменять местами буквы или слоги, назвать новое слово).

Значение игровых технологий для детей с ФФНР [1, с. 342]:

1) дети тренируются и закрепляют верные умения и навыки речи и поведения в более сложных ситуациях;

2) помогают перенести новые речевые навыки из специальных ситуаций (на уроках) в обычные бытовые условия;

3) во время игр ребенок учится вести себя грамотно в любых, абсолютно разных речевых ситуациях, формирует корректное отношение к окружающим, осознает свою роль в коллективе.

Резюмируя все вышесказанное, надо отметить, что, игровым технологиям отводится важная роль в логопедической работе с детьми с ФФНР. Игровые технологии несут важную роль в логопедической работе с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Они помогают создать интересную и мотивирующую среду для

развития речевых навыков у детей. В процессе игры дети активно участвуют, взаимодействуют друг с другом и с логопедом, что способствует развитию и улучшению их речи. Игры позволяют детям практиковать произношение звуков и слов в непринужденной и игровой форме. Они помогают улучшить артикуляцию и развить слуховое восприятие звуков речи. В процессе игры они учатся общаться, выражать свои мысли и понимать других людей, учатся слушать и отвечать на вопросы, задавать свои вопросы, а также сотрудничать и взаимодействовать с другими детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Косыгина, Е.А. Использование интерактивных речевых игр при преодолении фонетико-фонематического недоразвития: сборник трудов конференции // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. / Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 342.
2. Бажина, О.А. Использование подвижных дидактических игр в коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник магистратуры. 2018. №9. С. 111.
3. Игры в логопедической работе с дошкольниками: эффективный метод борьбы с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Научные Статьи. Ру. 2023. URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/ispolzovanie-igr-v-logopedicheskoy-rabote-s-doshkolnikami-s-fonetiko-fonemateskim-nedorazvitiem-rechi/>
4. Григорьева, О.Ф. Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. № 3. С. 191.

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN OVERCOMING PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses gaming technologies and their impact in overcoming phonetic and phonemic speech underdevelopment in preschool children. The features of speech disorders in preschool children with FFNR are described, and the characteristics of speech in this speech disorder are given. The analysis of studies revealing the peculiarities of the organization of speech therapy work with children with FFNR is carried out. The importance of using gaming technologies in the classroom is substantiated. Attention is paid to the consideration of various types of games that can be used in speech therapy classes when working with preschoolers with FFNR: didactic, musical, outdoor, games using information and communication technologies, creative games. The importance of using gaming technologies in working with preschool children with FFNR is substantiated.

Keywords: game; game technologies, speech, phonetic and phonemic underdevelopment of speech.

Khrustaleva R. K.

Scientific supervisor: Savenkova Y. Y. – senior lecturer Donetsk State University

E-mail: lanohka2012@mail.ru

УДК 373.211.24

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цюрюпа А. И.

*Научный руководитель: Головинова А.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты использования развивающих игр как средства формирования познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста, приводятся результаты терминологического анализа понятия «познавательные способности». На основании анализа психолого-педагогической литературы обобщаются особенности формирования познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Излагается классификация развивающих игр, используемых педагогами для формирования познавательных способностей у детей. На основании изучения методики формирования познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе развивающих игр, обобщаются педагогические условия, необходимые для формирования познавательных способностей у старших дошкольников.

Ключевые слова: развивающая игра, познавательные способности, старший дошкольник, методика, педагогические условия.

Вступление. Одной из приоритетных задач воспитательно-образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций является формирование познавательных способностей у детей. Обусловлено это тем, что познавательные способности дошкольников оказывают огромное влияние на их интеллектуальное развитие, усвоение и уточнение знаний об окружающем мире. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, благодаря которой дети не только учатся общаться и взаимодействовать друг с другом, но и познают окружающий мир. Для формирования и развития познавательных способностей у старших дошкольников педагогами используются самые разнообразные средства, среди которых значимую роль играют развивающие игры. Ценность данной группы игр заключается в том, что они дают возможность педагогу формировать не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки и нормы поведения детей в различных условиях и вне игры. При правильном руководстве развивающая игра является мощным средством формирования познавательных способностей у детей.

Цель статьи – исследование теоретических аспектов использования развивающих игр как средства формирования познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста

Основная часть. Теоретический анализ проблемы формирования познавательных способностей у детей дошкольного возраста показал, что ее исследованию посвящено множество научных трудов. Наибольший вклад в развитие данной проблематики внесли Б. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, А. К. Дусавицкий, А. В. Запорожец, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы позволило установить, что основой всех видов способностей является познавательная способность, т. к. в процессе развития познавательной способности развиваются и другие виды способностей. Согласно определению А. К. Дусавицкого, познавательная способность представляет собой «способность познания окружающего мира, направленность, обращенную к области познания». В свою очередь, «познание является психической категорией, определяющей уровень отражения окружающего мира. Познание, как таковое, требует активной работы мысли и совокупности всех процессов познавательной

деятельности» [3, с. 18]. В психолого-педагогической литературе познавательные способности определяются как индивидуально-психологические особенности личности [2, с. 104]. Кроме того, познавательными способностями называют такие свойства интеллекта, которые обнаруживают себя в процессе решения тех или иных проблем или задач. На наш взгляд, познавательные способности можно определить как особенность человека, которая направлена на познание окружающего мира и развивается под воздействием множества факторов и условий в деятельности. В дошкольном возрасте познавательные способности являются сочетанием сенсорных и интеллектуальных способностей детей, которое основано на проявлении познавательной активности и имеет непосредственное отношение к любознательности и познанию. Ведущее место в структуре познавательных способностей детей в возрасте 3-7 лет занимает способность создавать образы, которые отражают свойства предметов, их общее устройство, соотношение основных признаков или частей и ситуаций.

В педагогической теории и практике известно, что формирование и развитие познавательных способностей на каждом этапе дошкольного детства имеет свои особенности. Знание этих особенностей позволяет педагогам разрабатывать и подбирать соответствующие подходы и методики познавательного развития детей, развития их познавательной активности и интереса. Так, в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное психическое и физическое развитие, формируются различные сферы деятельности ребенка, а также качественно новые отношения с окружающим миром, что проявляется в более осознанном отношении детей к собственным действиям и действиям окружающих. В этот период дошкольного детства дети активно включаются в различные виды деятельности, игровой материал усложняется, становится логичным, интеллектуальным, способствует тому, что дошкольники начинают думать и рассуждать. В старших группах дошкольных образовательных организаций дети стремятся расширить знания о тех предметах или явлениях, которые они лично не наблюдали и с которыми не сталкивались в реальной жизни. Их начинает волновать взаимосвязь, существующая во взаимоотношениях между тем, что они наблюдают. И если данный процесс протекает достаточно активно, то происходит гармоничное формирование личности. У старших дошкольников активно развивается фантазия, а воображение становится ведущей психической функцией, которая лежит в основе успешности всех видов творческой деятельности. В познавательной деятельности у дошкольников продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины. В этом возрасте дети способны уже назвать не только основные цвета, но и их оттенки. Они уже знают различные формы геометрических фигур. Неподдельный интерес у старших дошкольников вызывает все, что связано с окружающей действительностью [1]. Специфической особенностью старшего дошкольного возраста является проявление детьми познавательного интереса на уровне любознательности и любопытства, которые во многом отличают познавательное развитие 5,5-7-летних детей от других возрастных периодов. Детские любознательность и любопытство в старшем дошкольном возрасте являются основой формирования и развития познавательной активности, а, следовательно, и познавательных способностей. Старшие дошкольники намного лучше познают и надолго запоминают элементарные свойства предметов и явлений действительности в их многообразии и взаимосвязи в процессе практического взаимодействия с ними. В возрасте 5-7 лет любопытство, являясь проявлением познавательной активности, обнаруживает в ребенке познавательные потребности, которые и являются основой следующей ступени развития познавательной активности – любознательности [5]. Таким образом, старший дошкольный возраст обладает определенными особенностями в развитии познавательных способностей, которые необходимо учитывать при организации воспитательно-образовательного процесса.

Методика формирования познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе развивающих игр предполагает использование конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах, которые способствуют развитию основных составляющих познавательных способностей. О развитии познавательных способностей детей дошкольного возраста можно судить по ряду критериев: развитию мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения, мелкой моторики, речевому развитию, развитию элементарных математических представлений, развитию представлений об окружающем мире, развитию конструктивной и исследовательской деятельности и т.д. Соответственно, методика формирования познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста подразумевает методику формирования и развития по каждому из указанных критериев.

Развивающие игры представляют собой группу игр, в процессе которых происходит развитие или усовершенствование различных навыков. Данные игры можно классифицировать по направлению развития тех или иных способностей у детей старшего дошкольного возраста:

1) развивающие игры, направленные на развитие сенсорных способностей дошкольников. К ним можно отнести игры на развитие цветоощущения, зрительного и тактильного восприятия, распознавание геометрических форм и размеров, при этом довольно сложных конфигураций;

2) игры, развивающие мелкую моторику. Например, зарисовка и обведение фигур и разных узоров. Это можно делать, используя различные трафареты. К данной группе игр также можно отнести развивающие игры графического характера;

3) задания и упражнения на развитие основных психических процессов, к которым относят память, внимание. Примером таких игр являются модификации игры «Что изменилось?»;

4) игры, развивающие мышление старших дошкольников. Использование данной серии игр способствует развитию у детей способности к анализу, синтезу, развитию пространственного воображения, логического мышления. В таких играх, как правило, закладываются на начальном этапе математические представления, развиваются такие мыслительные операции, как классификация и обобщение. В процессе игр, которые нацелены на придумывание разнообразных символов, формируется абстрактное мышление;

5) развивающие игры, формирующие фантазию, речь и т.д.;

6) развивающие творческие игры, к которым можно отнести сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры-драматизации, строительно-конструктивные [7].

Формирование познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста подразумевает формирование всех компонентов познавательной сферы. Так, к примеру, игры, направленные на формирование мышления ориентированы как на формирование образного мышления, так и логического. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Старший дошкольник может интересоваться всем на свете: «Какой глубины океан? Как там дышат животные? Сколько тысяч километров земной шар? Почему в горах не тает снег, когда внизу растаял?» и т. д.

Методикой формирования познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе развивающих игр подразумевается создание следующих педагогических условий:

1) организация образовательного поиска для детей в процессе игровой деятельности. Указанное педагогическое условие предполагает организацию такой совместной деятельности педагогов и старших дошкольников, которая направлена на

решение познавательных задач, возникающих в ходе образовательной, игровой и трудовой деятельности, в повседневной жизни, в процессе познания мира. Образовательный поиск может быть исследовательского, дискуссионного или игрового характера;

2) организация целенаправленной игровой деятельности, которая максимально эффективно решает задачи формирования и развития познавательных способностей, познавательной активности и интереса. Прежде всего, реализация данного педагогического условия предусматривает использование таких развивающих игр, которые направлены на развитие познавательной сферы у детей, а также всех психических процессов;

3) создание обогащенной предметно-развивающей среды, которая направлена на активизацию психических процессов и познавательное развитие детей. В такую среду целесообразно включать следующие зоны:

- игровая зона, направленная на социально-личностное развитие детей, расширение у них представлений об окружающей действительности, обогащение игровых действий, ролевого взаимодействия и общения. В игровую зону необходимо включить сюжетно-образные игрушки и сюжетно-ролевые игры (например, «Детский сад», «Школа», «Почта», «Ателье», «Магазин», «Семья», «Библиотека»), технические игрушки, тематические наборы, игрушки для забавы, маскарадные, музыкальные, настольные, театральные игры и игрушки, предметы игрового обихода, предметы-заменители, строительные материалы и различные конструкторы;

- зона интеллектуального развития, включающая игры для интеллектуального развития, настольно-печатные игры, тетради с заданиями для самостоятельной деятельности, альбомы для раскрашивания, наборы ручек, карандашей, мелков и т.д. Зона интеллектуального развития может быть укомплектована следующими настольно-печатными развивающими играми: «Развивающее лото», «Магнитная мозаика», «Незнайки счет», «Магнитные истории. Времена года», «Хитрые предметы», «Разноцветный мир», «Шиворот-навыворот», «Откуда хлеб на столе», «Лото-ассоциации», «Зоологическое лото», «Лото «Растения и животные», «Пазлы», «Домино», «Любимые сказки» и др.;

- зона «Грамотности», способствующая развитию речевой активности, приобщению к литературному слову и включающая книжный уголок, оборудование для обучения детей грамоте, материал для составления предложений, карточки-символы для звукового анализа слов, материалы для чтения, дидактические игры по развитию речи, схемы-модели для составления различных видов рассказов. В зону «Грамотности» также могут быть включены развивающие игры на развитие звуковой культуры речи, грамматического строя речи, формирование словаря, игры на звукоподражание (например, игры «Звуковой куб», «Кто кричит?», «Мамы и малыши»), игры на развитие речевого дыхания (например, игры «Надуй шарик», «Мыльные пузыри»), игры на развитие фонематического слуха и звукопроизношения, такие как «Чьи игрушки?», «Звуковой поезд», «Чудесный мешочек», «Подбери картинку», игры на развитие словаря и грамматического строя речи (к примеру, игры «Назови одним словом», «Четвертый лишний», «Подбери слова к картинке», «Где я это видел?», «Тактильные мешочки»);

- зона познавательной практической деятельности, направленная на стимулирование активного отношения к окружающему миру и способам ее практического изучения и включающая: лабораторию, вспомогательное оборудование, предметы-орудия, специальные измерительные приборы, дидактические игры на природоведческую тематику, игры для интеллектуального развития, оборудование для экскурсий;

- зона строительно-конструктивных игр, которая может состоять из большого и

малого конструктора из различного материала, моделей готовых построек, фабричного игрового материала, модулей, схем, чертежей построек, фотографий зданий;

- зона занимательной математики, способствующая активизации познавательной деятельности, развитию познавательных процессов и включающая дидактические игры на сравнение предметов по различным свойствам, пособия по обучению счету, модели геометрических фигур, планы, схемы, таблицы, модели временных отрезков и т.д.;

- уголок природы, который направлен на систематизацию знаний о природе, активизацию познавательного интереса к природе и содержащий комнатные растения, календари природы, дневник наблюдений, разнообразные познавательные плакаты, муляжи животных и т.д.;

- зона творческого развития, содержащая материалы для свободного рисования и лепки, различные кисточки, карандаши, трафареты, фломастеры, раскраски, бумагу разной фактуры, материалы для различных техник рисования, природный и бросовый материал для изготовления поделок;

- зона развития движений, укомплектованная разнообразными играми, способствующими физическому развитию дошкольников;

- зона безопасности, способствующая формированию у детей представлений о безопасности и правилах поведения в общественных местах, в быту, на природе и т.д.;

- зона уединения, способствующая гармонизации эмоционально-психологического состояния ребенка;

- зона дежурства, содержащая разнообразные приспособления и оборудование, предназначенные для организации дежурств в группе [6];

4) организация экспериментирования и исследовательской работы дошкольников. Реализация данного педагогического условия способствует расширению представлений у детей об окружающем мире, приобретению новых знаний, стимулированию познавательной деятельности и стремления к познанию;

5) предоставление детям возможности для интересных и нетрадиционных занятий в процессе выполнения предложенных игровых заданий. Реализация данного педагогического условия способствует учету личных интересов старших дошкольников и удовлетворению их потребностей, что играет важную роль в обеспечении полноценного познавательного развития детей;

6) создание «ситуации успеха», когда даже незначительные успехи дошкольников в игровой и образовательной деятельности оцениваются педагогом по достоинству. Реализация данного педагогического условия предполагает, прежде всего, создание комфортной психологической атмосферы, фиксацию личностных успехов детей, использование разнообразных игр для повышения самооценки у детей, уверенности в себе и своих силах. Для создания «ситуации успеха» важным является привлечение родителей к совместной с детьми деятельности познавательного характера;

7) использование методов и инструментов, ярких сравнений, образных описаний, помогающих зафиксировать факты в сознании и чувствах детей, понятия, определения, выводы, которые имеют значение в системе содержания занятий;

8) организация познавательной деятельности в процессе развивающих игр, которая включает систему умственных действий. Здесь важно учитывать, что формирование познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста тесно связано с развитием интеллектуальных способностей, поэтому при организации подобной деятельности на основе использования развивающих игр важно акцентировать внимание на активизации умственных (когнитивных) процессов;

9) постановка старших дошкольников в положение исследователей, которая требует максимальной умственной активности. Указанное педагогическое условие тесно связано с предыдущим условием. Реализация данного педагогического условия

способствует развитию когнитивной сферы ребенка;

10) использование широкого спектра инструментов для самостоятельной работы, поисковой и исследовательской деятельности в процессе развивающих игр. Реализация указанного педагогического условия предполагает обеспечение каждому ребенку права выбора вида деятельности, методов, способов и средств ее осуществления [4].

Выводы. Изучение теоретических аспектов использования развивающих игр как средства формирования познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста позволило установить, что познавательные способности представляют собой особенность человека, которая направлена на познание окружающего мира и развивается под воздействием множества факторов и условий в деятельности. В дошкольном возрасте познавательные способности представляют собой сочетание сенсорных и интеллектуальных способностей детей, основанное на проявлении познавательной активности и имеющее непосредственное отношение к любознательности и познанию. Формирование и развитие познавательных способностей на каждом этапе дошкольного детства имеет свои особенности. Знание этих особенностей позволяет педагогам разрабатывать и подбирать соответствующие подходы и методики познавательного развития детей, развития их познавательной активности и интереса. Методикой формирования познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе развивающих игр предполагается использование следующих групп игр: развивающие игры, направленные на развитие сенсорных способностей дошкольников; игры, развивающие мелкую моторику; задания и упражнения на развитие основных психических процессов; игры, развивающие мышление; развивающие игры, формирующие фантазию и речь; развивающие творческие игры. Данной методикой также предполагается создание благоприятных для формирования у детей познавательных способностей условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова Е.Г. Психология. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 263 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 349 с.
3. Дусавицкий А.К. Формула интереса. – М.: Педагогика, 2014. – 145 с.
4. Душкевич А.В. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Международный журнал «Космос человечества». – 2020. – № 1. – С. 11-15.
5. Знаменщикова Н.В. Особенности проявления любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 239-242.
6. Савко Е.В. Проектирование предметно-пространственной среды для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. – Минск : АПО, 2022. – 51 с.
7. Шавшаева Л.Ю. Особенности организации игровой деятельности старших дошкольников // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. – 2019. – № 2 (6). – С. 11-20.

**THEORETICAL ASPECTS OF THE USE OF EDUCATIONAL GAMES AS A MEANS OF FORMING
COGNITIVE ABILITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of using educational games as a means of forming cognitive abilities in older preschool children, and provides the results of a terminological analysis of the concept of "cognitive abilities." Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the features of the formation of cognitive abilities in older preschool children are summarized. The classification of educational games used by teachers for the formation of cognitive abilities in children is described. Based on the study of the methodology for the formation of cognitive abilities in older preschool children in the process of educational games, the pedagogical conditions necessary for the formation of cognitive abilities in older preschoolers are summarized.

Keywords: educational game, cognitive abilities, senior preschooler, methodology, pedagogical conditions.

Tsyuryupa A. I.

Scientific adviser: Golovinova A.A., Senior lecturer

Donetsk State University, Institute of Pedagogy

E-mail: anna.tsyuryupa@yandex.ru

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ ПРЕДМЕТНОГО МИРА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Чуста Д.И.

*Научный руководитель: Маркова Е.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается метод проектов как эффективное средство развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Описывается содержание проектной деятельности по развитию познавательного интереса к истории предметного мира (последовательность работы над проектом), этапы ее организации и механизм вовлечения ребенка в самостоятельное решение проблемных ситуаций.

Ключевые слова: познавательный интерес; самостоятельная познавательная деятельность; проектная деятельность, этапы проекта.

В условиях современного общества ключевым аспектом повышения качества образовательного процесса становится акцент на развитие активной и творческой личности дошкольника, а также формирование его познавательных интересов, включая интерес к окружающему предметному миру. Дошкольная педагогика уже давно уделяет пристальное внимание вопросам формирования у детей познавательного интереса к окружающей действительности. Однако остается открытой проблема выбора эффективных методов, способствующих развитию у старших дошкольников интереса к истории предметного мира. Одним из наиболее действенных инструментов в этом направлении представляется проектная деятельность.

Современные требования к выпускникам детских образовательных учреждений акцентируют внимание не на конкретных знаниях, а на развитии универсальных навыков и устойчивых мотивов познания, среди которых особую значимость имеет именно познавательный интерес. Когда человек, независимо от возраста, испытывает интерес, это обычно служит катализатором его активности и способствует успешным достижениям. Познавательный интерес проявляется через различные формы активности и положительные эмоциональные состояния, возникающие из стремления к новым впечатлениям, взаимодействию с окружающим миром и целенаправленному вниманию к нему.

Когда ребенок испытывает интерес, он обычно проявляет активность и достигает успеха. Познавательный интерес проявляется через определенные виды активности и положительные эмоции, которые возникают из потребности получать новые впечатления, взаимодействовать с окружающей средой и сосредотачиваться на ней.

Из-за психологических характеристик дошкольного возраста, таких как эмоциональность, наблюдательность, склонность к подражанию и желание выражать свои впечатления через игру и творческую деятельность, особое внимание следует уделить исторической информации о предметном мире. Эта информация является результатом деятельности взрослых и отражает их человеческую мысль. Высокий уровень эмоциональности у детей дошкольного возраста подчеркивает важность получаемых знаний для их дальнейшего развития. В этот период происходит расширение познания, формируются первые представления о развитии, движении и изменении окружающего мира, а также осознание того, что у каждого предмета есть свое прошлое, настоящее и будущее. Это можно рассматривать как начальные формы диалектического анализа окружающих объектов, что относится к методологическим знаниям. Однако в настоящее время процесс формирования познавательного интереса к истории предметного мира не является объектом специального исследования, и при изучении особенностей познавательного развития и

интересов детей категория исторической информации о предметах не получает должного анализа.

Важно подчеркнуть, что современная образовательная практика часто не в полной мере оценивает роль самостоятельной познавательной активности ребенка. При этом развитие его познавательного интереса зависит не только от качественных характеристик изучаемого объекта, но и от степени вовлеченности ребенка в собственный творческий процесс. Формирование познавательного интереса, представляющего собой сложное личностное образование, происходит постепенно через практическую деятельность, которая позволяет ребенку сталкиваться с проблемными ситуациями. Одним из видов такой деятельности, способствующей получению, синтезу, комбинированию и активному использованию исторической информации о предмете, является проектная работа.

Долгое время в области педагогической науки не придавали должного значения развитию познавательных интересов у дошкольников. Среди первых ученых, которые стали рассматривать познавательный интерес как один из ключевых факторов, побуждающих детей к обучению и получению знаний, можно выделить таких исследователей, как Б. Г. Ананьева, Л. Н. Божович, Л. С. Выготский, Л. А. Венгер и А. Г. Запорожец [6, с. 69-72]. Их работы демонстрируют, что успешность формирования познавательного интереса возрастает в условиях активной познавательной деятельности. Любопытство ребенка проявляется через стремление открывать новое, разбираться в непонятных аспектах свойств предметов и явлений окружающей действительности, а также желание постигнуть их суть и выявить существующие взаимосвязи. На сегодняшний день существует множество разнообразных подходов к определению термина "познавательный интерес". Он рассматривается как:

- познавательный интерес проявляется как форма интеллектуальной и эмоциональной активности [5];
- познавательный интерес представляет собой активное эмоционально-познавательное вовлечение человека в изучение окружающего мира [4, с. 5-6];
- познавательный интерес рассматривается как эмоциональная привязанность к объекту познания [1, с. 195].

На основании этого, маленькие дети начинают своё познание с предметного мира, который их окружает. Таким образом, формирование познавательного отношения к этому миру имеет решающее значение для успешной адаптации ребенка и существенно влияет на его социализацию. Метод проектов, используемый для стимулирования познавательного интереса к истории предметного мира, отличается комплексным и интегрированным подходом.

Многочисленные исследователи занимались вопросами развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста через проектную деятельность. В частности, российский педагог М. В. Крупенина подчеркивала, что проектная деятельность является мощным инструментом формирования познавательного интереса на этапе дошкольного образования. Исследователи, такие как Т. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Киселева и Т. С. Лагода, рассматривали проектную деятельность как интегрированную методику обучения дошкольников [3]. Н. Е. Веракса, главный редактор журнала «Современное дошкольное образование» и программы «От рождения до школы», акцентировала внимание на том, что одна из ключевых задач педагога в организации проектной деятельности – это поддержка детской инициативы [2]. Однако в большинстве исследований не уделяется достаточного внимания разным аспектам проектной деятельности и её влиянию на формирование познавательного интереса к истории окружающего мира.

В рамках нашего исследования мы разработали проектную модель, направленную на формирование познавательного интереса к истории предметного мира. Проект включает три ключевых этапа: мотивационный, обучающий и деятельностно-реализующий. Эти этапы

были выделены с учетом изменяющейся роли взрослого – от инициатора проектной деятельности до координатора самостоятельных действий детей.

Одним из основных педагогических условий успешной реализации мотивационного этапа стало определение взрослого как примера для подражания и хранителя опыта в организации проектной работы. На этом этапе взрослый исполнял ведущую роль, представляя ребёнку образец знаний о истории предметного мира, формируя правильное отношение к нему и демонстрируя навыки организации проектной деятельности – от выявления проблем до выбора наилучших способов их разрешения и оформления результатов проекта.

С целью достижения намеченных задач была организована проектная работа, основой которой стали специально подготовленные взрослыми проблемные ситуации, такие как «Необычная находка», «Волшебный ларец» и «Подарки из прошлого». Взрослые вовлекали детей в процесс решения этих проблем, предлагая загадки и устраивая моменты удивления, связанные с интересными артефактами из истории.

Этап вовлечения детей в проектную деятельность помог им лучше ориентироваться в прошлом плохо знакомых предметов, развивал навыки самостоятельного формирования ретроспективного ряда некоторых из них, а также позволял устанавливать связи между предметами, их назначением и функциями. Дошкольники начали осознавать, что изучение прошлого помогает понять, как менялась деятельность человека в ответ на необходимость сделать вещи более удобными и полезными. Творческий подход к подаче учебного материала способствовал тому, что дети начали активно применять полученные знания и навыки в свободной деятельности. Для них стал интересен не только конечный итог, но и сам процесс познания, поскольку он проходил в захватывающей манере проектной работы.

В эту активную деятельность входило рисование предметов будущего, создание алгоритмов и моделей, участие в дидактических играх, работа не только с картинками, но и с настоящими объектами. Это обогатило их интерес к истории предметов и научило ориентироваться в источниках информации, решать проблемные задачи и оформлять результаты (создание коллекций, альбомов, мини-музеев, макетов и моделей), а также представлять их через презентации (рассказы о коллекциях или альбомах, драматизации, экскурсии в мини-музеи и многие другие формы).

Для достижения поставленной цели и задач обучающего этапа были организованы проекты поисково-творческого характера на основе проблемных заданий типа: «Историческое моделирование», «Что предмет расскажет о себе». Продуктами подобных проектов явились сборно-разборные игрушки-макеты, типа «От бревна к креслу», «От плота к кораблю», «От куклы-мотанки до Барби», «От веретена до ткацкого станка», модели часов, перочинного ножа, кухонного комбайна и др.

Этот этап способствовал формированию навыка самостоятельного выбора, методов решения проблемных ситуаций, которые определены взрослыми. Он также развил умение выбирать способы оформления и представления результатов проекта. Кроме того, возникла мотивация к более глубокому изучению истории предметного мира и желание взаимодействовать со взрослыми, обсуждая познавательные темы, участвовать в процессе познания и проектной деятельности, а также влиять на её результаты.

Деятельностно-реализующий этап был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта. Приоритетным педагогическим условием реализации данного этапа было создание «проектного пространства» как предметно-стимулирующей среды для проявления познавательного интереса к истории предметного мира.

«Проектное пространство» выступало основой для взаимодействия взрослого и ребенка, являлось источником выделения проблем, на решение которых была направлена проектная деятельность детей. В группах были оформлены три микроцентра «проектного

поля»: музейная зона («мини-музей»), информационная зона («В гостях у Знайки»), зона преобразования («Уголок Винтика и Шпунтика»), – содержание которых постоянно обогащалось продуктами проектной деятельности детей.

Данный этап обеспечил развитие устойчивых интересов у старших дошкольников к истории предметного мира, что проявлялось в стремлении разрабатывать собственные индивидуальные проекты, презентовать их другим детям и взрослым, в умении ребенка самостоятельно определять в специфической для него форме (выраженной словом, рисунком) проблему и способы ее решения. Дети стали активнее в своих проявлениях, обозначились их индивидуальные интересы, появилась потребность реализовывать полученные знания в самостоятельной проектной деятельности и получать личностно-значимый результат от этой деятельности, что в свою очередь являлось показателем развития познавательного интереса.

Таким образом, мы выяснили, что проведенное исследование позволило определить потенциальные свойства исторических знаний: куммулирующие (отображают характерные особенности человеческих изобретений в наиболее яркой и осязаемой форме), эпистемные (отражают социальную функцию человека в изменении материальной среды и передаче опыта от одного поколения к другому), инструментальные (выявляют причины и последствия изменений, которые человек вносит в окружающий его мир), аксиологические (побуждают к оценочным суждениям и ценностным отношениям), рефлексивные (отражают историю, текущее состояние и помогают развивать умение предсказывать будущее объекта), обеспечивающие развитие у детей старшего дошкольного возраста познавательного интереса.

В процессе опытно-экспериментальной работы выявлено, что такой деятельностью, обеспечивающей возможность получать, синтезировать, комбинировать, активно использовать историческую информацию о предмете, является проектная деятельность, которая предполагает самостоятельное выполнение детьми старшего дошкольного возраста комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающейся созданием продукта при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 195 с.
2. Веракса, Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 4–7 лет / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов – М.: Мозайка-Синтез. – 2018. – 80 с.
3. Данилина, Т. А. Воспитательная работа с дошкольниками/Т.А. Данилина, М.Б. Зуйкова, Л.С. Киселева, Т.С. Лагода. – М.: АРКТИ, 2013. – С. 96
4. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей младшего школьного возраста/ Н.Г. Морозова. М.: Просвещение, 2019. – С. 5-6.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2002. – 720 с.
6. Шиянова, Л. А. Проектная деятельность как средство развития у старших дошкольников познавательного интереса к предметному миру / Л. А. Шиянова, Ю. Н. Шиянова. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 69-72.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN THE HISTORY OF THE OBJECTIVE WORLD IN PROJECT ACTIVITIES AMONG OLDER PRESCHOOLERS

Annotation. The article considers the project method as an effective means of developing the cognitive activity of older preschool children. The content of the project activity for the development of cognitive interest in the history of the subject world (the sequence of work on the project), the stages of its organization and the mechanism of involving the child in the independent solution of problematic situations are described.

Keywords: cognitive interest; independent cognitive activity; project activity, project stages.

Chust D. I.

Scientific supervisor: Ekaterina Alekseevna Markova Senior lecturer

УДК 376-373.25

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шаймухаметова В.А.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье проанализирована проблема формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Уточнены такие понятия как «познавательная активность» и «познавательный интерес». Рассматриваются некоторые коррекционно-педагогические технологии, применяемые в работе с детьми с ЗПР дошкольного возраста. На примере проектной деятельности описывается работа по формированию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательная активность, коррекционно-педагогические технологии, старшие дошкольники.

Введение. Проблема помощи детям с задержкой психического развития (далее – ЗПР) становится все более насущной с каждым годом. Рост числа детей с трудностями в обучении уже в дошкольном возрасте, представляется серьезной задачей для педагогического сообщества. Основную трудность обучения таких детей составляет снижение их познавательных способностей и эмоциональной вовлеченности. Для успешного преодоления данной проблемы необходимо создание инновационных условий в образовательном процессе, стимулирующих активное включение детей с ЗПР в процесс обучения, а также разработки стратегий эмоциональной помощи и поддержки таких детей. Современная коррекционно-педагогическая практика ставит перед собой первоочередную задачу определения оптимальных подходов к развитию, воспитанию и обучению данной категории детей.

В этом контексте особую актуальность приобретает внедрение коррекционно-педагогических технологий, способствующих разнообразию форм и методов воспитания, и служащие средством для повышения познавательной активности у детей с ЗПР. Особое внимание следует обратить на технологии, где активизация деятельности таких детей является ключевым принципом. В некоторых из них, механизмы стимуляции психического развития составляют основу и определяют качество конечных результатов в обучении.

Изучению формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством современных коррекционно-педагогических технологий, посвящены работы Е. В. Шамариной, И. С. Тепловой, М. В. Филипповой, Л. С. Заркеновой, Б. И. Ильясовой и других педагогов. Они полагают, что использование коррекционно-педагогических технологий развивает учебно-познавательную активность детей, создает условия для их творческого самораскрытия, углубляет знания учащихся и активизирует их мыслительную деятельность. Авторы Л. С. Выготский, Т. А. Власова, В. И. Лубовский, И. М. Соловьёв, Ж. И. Шиф считают, что активный характер компенсации задержанного развития связан с активностью познания, которая достигается в специально организованных условиях. Многие авторы, изучающие данный вопрос, утверждают, что коррекционно-педагогические технологии способствуют формированию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Однако современная педагогическая наука динамично эволюционирует: меняются образовательные стандарты, возрастают требования к результатам обучения, появляется новейшее техническое оснащение и инновационные подходы.

Основная часть. В контексте постоянной трансформации педагог И. И. Сунагатуллина определяет ЗПР как комплексное отставание в развитии психических функций ребёнка, проявляющееся в недостатке общего знания, узости представлений о мире и незрелости интеллектуальных процессов [5, с. 99].

Проблема развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста с ЗПР является одним из важнейших вопросов специальной педагогики. Особую роль в этих процессах играют интерес и познавательная активность. Как отмечают некоторые авторы, познавательная активность представляет собой процесс, в котором дети преобразуют объекты для выявления их скрытых значимых взаимосвязей с природными явлениями (И. А. Ладыгина, Е. А. Бояринова, Н. В. Бенслер) [2, с. 80]. В дошкольном возрасте такие экспериментальные действия претерпевают значительные изменения и трансформируются в более сложные формы исследовательской деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) среди значимых целевых ориентиров детского развития определяет познавательную деятельность, формирование которой невозможно без устойчивого познавательного интереса ребенка [4, с. 254]. Без познавательного интереса, активность не даст результатов, любое знание должно закрепляться опытом. Познавательный интерес – это мотивированное состояние, побуждающее человека к познавательной деятельности. А познавательная активность – это свойство личности, которое выражается в стойком стремлении к познанию, к более полным и глубоким познаниям, она имеет поисковый характер, например у человека возникают вопросы, ответы на которые он самостоятельно и активно ищет. С точки зрения педагогов В. И. Мерхалевой и М. Н. Юрковой, у детей с ЗПР направленность интересов носит избирательный характер. Поэтому педагогу необходимо так перенастроить приоритеты дошкольника, чтобы желание получать новые знания и использовать их на практике преобладало над пассивностью и равнодушием старшего дошкольника с ЗПР [3, с. 1136].

Анализируя различные данные научных работ, можно обобщенно выделить некоторые проблемы познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

–*Пассивное восприятие мира:* дети испытывают сложности с улавливанием и анализом деталей и второстепенных особенностей объектов и явлений, что часто приводит к их игнорированию или неполному восприятию.

–*Сниженная усвояемость нового материала,* характеризующаяся необходимостью длительных повторений для закрепления пройденного.

–*Недостаточное развитие словесно-логического мышления,* проявляющееся в упрощении понимания информации, пропуске ключевых моментов, искажении логической последовательности и затруднении в установлении причинно-следственных связей.

–*Отсутствие сформированной познавательной и поисковой мотивации:* дети избегают интеллектуальных задач, не стремятся к достижению результата и не проявляют интереса к выполненным заданиям.

Недостаточный уровень развития познавательной сферы у детей с ЗПР приводит к снижению уровня работоспособности и усвоения получаемой информации, которая соответствует программе обучения. Отсюда возникают дальнейшие трудности и преграды на пути к получению и усвоению информации, соответствующей определённой возрастной категории детей с нормальным развитием [5, с. 99].

Соответственно, для повышения познавательной активности детей с ЗПР можно и нужно использовать современные коррекционно-педагогические технологии. Современные коррекционно-педагогические технологии – это комплекс мер и методик для обучения и развития детей с различными отклонениями в психическом и физическом здоровье, направленных на формирование адаптивных личностных механизмов. Они стремятся обеспечить полное освоение учебного материала, развитие интеллекта и успешную интеграцию подрастающих поколений в общество. В рамках формирования познавательной активности могут применяться следующие коррекционно-педагогические технологии:

1. *Игровые технологии*. Предполагает создание разнообразной игровой среды с индивидуализированным учетом психофизических особенностей каждого ребёнка, стимулирующей его познавательную активность.
2. *Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ)*. Применение мультимедийных ресурсов – анимация, интерактивные презентации и фильмы – способствует пробуждению глубокого интереса к учебным темам.
3. *Индивидуализированная дифференциация*. Метод включает выявление уникальных черт каждого ребёнка для оптимизации процесса обучения, повышения осознанности и мотивации в учёбе.
4. *Проектный метод*. Это самостоятельные исследования детей с целью творческого освоения мира через создание реальных проектов – от исследований до практических результатов.
5. *Терапевтическое искусство (арт-терапия)*. Использование художественных техник, таких как рисование и лепка, а также песочной терапии для психологической поддержки и развития детей.

К примеру, современниками М. А. Герасименко и Е. Е. Шепелевой был придуман и внедрен интерактивный стол Interactive Touch Table, который позволяет развить и скорректировать познавательные процессы дошкольника с ЗПР с целью улучшения восприятия, переработки и усвоения программного материала, повышения уровня обучаемости детей имеющих низкий и ниже возрастной нормы уровень познавательной активности [1, с. 160]. В основу интерактивного стола Interactive Touch Table определены следующие электронные средства обучающего назначения: компьютерные игры, игры-тренажеры на развитие логического мышления, памяти, внимания, творческих способностей, математических навыков; компьютерные энциклопедии; логические игры и упражнения на интерактивном столе; компьютерные лабиринты; компьютерные раскраски; компьютерные мозаики.

Интересным представляется проектный метод как современная коррекционно-педагогическая технология. Проектная деятельность в детском саду представляет собой способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии его участников. Это поэтапная практическая деятельность для достижения цели.

Приведем пример проекта «Витамины с грядки» по лексической теме «Овощи», цель которой – вовлечение детей в увлекательное путешествие по миру овощей. В рамках него дети вовлекаются в проблему: «Откуда к нам на стол приходят витамины?», «Как можно укрепить своё здоровье?», «Почему овощи так полезны для человека?» и т.д. Затем составляется план движения к цели, подбирается литература, дидактические и лексические игры по теме. В рамках проекта осуществляются следующие мероприятия: создание рисунков овощей, лепка из теста, аппликации; приготовление кулинарных шедевров (например, волшебного салата); интерактивная игра «Овощной бал» с элементами викторины и ролевых игр; экскурсии на кухню и мини-огород детского учреждения, а также в городские рынки.

Работа над проектом предусматривает следующие шаги (этапы):

1. *Формулировка цели:* педагоги помогают ребятам определить конкретную задачу, которая детям старшего дошкольного возраста с ЗПР по силам.
2. *Разработка стратегии:* создаётся план деятельности по достижению цели: определение источников информации; выбор инструментов и материалов; планирование совместной деятельности с родителями, другими специалистами ДОУ.
3. *Выполнение проекта:* практическая работа по выбранным направлениям.
4. *Подведение итогов:* оценка достижений и выявление новых задач для будущих проектов.
5. *Результатом проектной деятельности* с детьми с ЗПР являются не навязанные педагогом решения проблемы, а знания, полученные детьми самостоятельно в ходе свободно выбранной ими деятельности.

Применение активных форм обучения можно считать одним из основных путей активизации познавательной деятельности ребенка.

Проектная деятельность является самым оптимальным средством формирования познавательной активности у детей с ЗПР, так как способствует развитию всех познавательных процессов, помогает сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем.

Для успешного развития познавательной активности старших дошкольников с ЗПР в рамках проектов:

1. Педагогам необходимо сформулировать привлекательную и актуальную для детей проблему, которая вызовет интерес к исследовательской и творческой деятельности.
2. Разделить общую задачу на части, обсудить с детьми возможные методы исследования, поиска информации и креативного подхода.
3. Определить конечный результат проекта, который может быть предложен как самими детьми, так и педагогами.
4. Включить родителей в процесс, создавая условия для совместной творческой и исследовательской работы в семье.
5. Регулярно проводить встречи для анализа промежуточных результатов, давать обратную связь и оценивать прогресс.
6. Завершить проект общим обсуждением, формулировкой выводов и выявлением новых тем для будущих исследований.

Для поддержания и углубления познавательной активности рекомендуется: создавать ситуации, требующие самостоятельного поиска решений, постепенно увеличивать сложность задач, стимулировать самостоятельную исследовательскую работу, поддерживать умственную активность и самостоятельность в процессе обучения.

Выводы. Детям с ЗПР необходимо вдвойне уделять внимание развитию познавательной активности, так как у них слабо формируются, или формируются с опозданием все познавательные процессы. Без специального педагогического воздействия у таких детей не развиваются такие качества как: самостоятельность, способность переноса усвоенных знаний и навыков из одной ситуации в другую при решении аналогичных задач, а познавательные процессы обеспечивают формирование всех высших психических функций. Поэтому внедрение современных коррекционно-педагогических технологий служат формированию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Эти современные технологии ориентированы на развитие деятельности ребенка и формируют навыки взаимодействия, представления и прогнозирования собственной ситуации, достижения результатов, овладения социальными навыками и поведением. И все эти качества лежат в основе подготовки детей дошкольного возраста к условиям современной жизни.

1. Герасименко, М. А. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством ИКТ-технологии (интерактивный стол Interactive Touch Table) / М. А. Герасименко, Е. Е. Шепелева // Инновационная наука. – 2019. – №12. – С. 149-162.
2. Ладыгина, И. А. Развитие речи и познавательной активности детей с задержкой психического развития в процессе познавательно-исследовательской деятельности / И.А. Ладыгина, Е. А. Бояринова, Н. В. Бенслер // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2018. – №7-1. – С. 79-84.
3. Мерхалева, В. И. Пути развития познавательного интереса у детей с задержкой психического развития (ЗПР) / В. И. Мерхалева, М. Н. Юркова // Наука и образование: новое время. – 2018. – №6 (29). – С. 1133-1138.
4. Ольхина, Е. А. Особенности развития познавательного интереса как компонента школьной готовности старших дошкольников с ЗПР / Е. А. Ольхина, К. В. Воронкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 254-257.
5. Сунагатуллина, И. И. Психолого-педагогическая коррекция и развитие познавательной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР / И. И. Сунагатуллина, И. А. Александрова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №1. – С. 99-102

FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH MODERN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Annotation. The article analyzes the problem of the formation of cognitive activity of older preschool children with mental retardation. Such concepts as "cognitive activity" and "cognitive interest" have been clarified. The main types and structure of correctional and pedagogical technologies of preschool institutions are considered. Using the example of project activities, the work on the formation of cognitive activity of older preschool children with ASD is described.

Keywords: mental retardation, cognitive activity, correctional and pedagogical technologies, senior preschoolers

Shaymuchametova V.A

Scientific adviser: Ruchitsa T.S., associate professor Donetsk State University

E-mail: victoriashaymuchametova2096@gmail.com

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

Шафоростова И.Н.

***Научный руководитель: Незговорова Н.П., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»***

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста через использование интеллектуальных игр. Рассматриваются психологические и педагогические подходы к развитию умственной деятельности, значение игры в образовательном процессе, а также применение активных методов обучения и цифровых технологий в дошкольных учреждениях. Особое внимание уделяется влиянию интеллектуальных игр на развитие логического мышления, внимания и памяти у детей.

Ключевые слова: познавательная активность, интеллектуальные игры, дошкольный возраст, умственное развитие, активные методы обучения, цифровые технологии.

В настоящее время к организации обучения и воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении предъявляются все более высокие требования. На данный момент важными документами, оказывающими влияние на развитие дошкольного образования, является Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, где указывается, что профессиональная деятельность современного педагога ориентирована на целостное развитие и воспитание ребенка в педагогическом процессе и требует особого, нового качества подготовки педагогов [1, 2]. Это обуславливает необходимость поиска и внедрения инновационных технологий и инструментов для повышения эффективности развития дошкольников, включая их познавательные способности.

Такие педагоги, как Д.Б. Годовикова, М.И. Лисина, Г.И. Щукина, С.Ю. Мещерякова, одним из видов активности личности выделяют познавательную активность и предпринимают попытку определить сущность понятия «познавательная активность».

В психолого-педагогической литературе наблюдается множество трактовок понятия познавательной активности, при этом её роль в общей структуре человеческой активности остаётся недостаточно исследованной. Имеются разные научные подходы к этому вопросу. Например, познавательная активность рассматривается как личностная черта, выражающаяся через «интеллектуальную инициативу» с различными уровнями развития и индивидуальным проявлением в зависимости от когнитивного стиля. Также было выявлено качество, противоположное интеллектуальной инициативе, интеллектуальная пассивность [4].

Под познавательной активностью подразумевается основной стимул познавательной деятельности человека, который проявляется в его интеллектуальном восприятии окружающей реальности (материального мира, социальных взаимодействий и самого себя). Эта форма отношения характеризуется желанием человека прилагать умственные усилия и заниматься интеллектуальной деятельностью, преодолевая трудности на пути к достижению целей познания. Мы рассматриваем понятия «интеллектуальная», «познавательная» и «умственная» активность как взаимозаменяемые. Развитие познавательной активности в ходе индивидуального развития обусловлено рядом факторов, среди которых условия воспитания и личностного роста, а также врожденные

предрасположенности, такие как задатки, играющие ключевую роль в формировании способностей человека.

Современные дошкольники заметно отличаются от предыдущих поколений: они демонстрируют ускоренное развитие познавательных функций, которое зачастую превосходит естественные темпы. Важно грамотно использовать стремление и способности дошкольников к познанию через систему педагогических методов, направленных на стимулирование их познавательной активности. Познавательная потребность развивается у разных детей неравномерно. У некоторых она проявляется ярко и носит теоретический характер, тогда как у других она больше связана с практическими действиями ребёнка. Эти различия обусловлены, главным образом, особенностями воспитания.

В дошкольном возрасте крайне важно пробудить мышление ребёнка и его познавательную активность, чтобы он научился самостоятельно искать знания. Дети, привыкшие действовать по шаблону, следуя готовым инструкциям, испытывают трудности, когда им требуется проявить самостоятельность в размышлении и принятии решений.

Существующая система обучения в детских садах недостаточно нацелена на развитие умственных способностей и познавательных интересов детей. Это может привести к утрате интереса, равнодушию к учёбе и негативно сказаться на всём процессе развития ребёнка.

Труды таких ученых, как Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, акцентируют внимание на значимости игровой деятельности в формировании умственных действий и операций у детей. Игра продолжает быть важной частью в психическом и интеллектуальном развитии старших дошкольников. Через руководство игрой и организацию игровой деятельности педагог оказывает воздействие на все аспекты развития личности ребёнка: на его эмоции, сознание, волю и поведение [7].

Игра – это специфическая деятельность, которая наиболее интенсивно проявляется в детском возрасте и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Вполне естественно, что данная тема всегда вызывала интерес у исследователей, будь то педагоги, психологи, философы, социологи, этнографы, искусствоведы или биологи. Несмотря на то, что представители каждого научного направления фокусируются на своих аспектах игры, все они единодушны в признании её важной роли в культуре человечества.

В современных условиях дошкольное образование требует новых подходов к развитию познавательных способностей у детей. Одним из эффективных инструментов является использование интеллектуальных игр, которые способствуют формированию познавательной активности через активное вовлечение ребенка в процесс обучения. Интеллектуальная игра выступает особой формой взаимодействия, стимулирующей мышление, развивающей логическое мышление, внимание и память, а также способствующей формированию критического мышления и независимости. Следовательно, изучение возможностей применения интеллектуальных игр для развития познавательной активности у детей представляет большую ценность как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Главная цель подобных игр заключается в развитии и улучшении мышления, а также высших психических функций, таких как логика, анализ и синтез, умение обобщать и классифицировать, а также навыки сравнения и противопоставления. Кроме того, интеллектуальные игры помогают развивать критическое мышление и способность принимать обоснованные решения, что особенно актуально в современном информационном обществе. Участвуя в играх, дети могут выразить свои эмоции и чувства, так как соревнования часто вызывают сильные эмоциональные реакции. Если такие игры проводятся слишком редко, эмоции могут затмить познавательный процесс. Важно, чтобы ребёнок, испытывая как положительные моменты (радость от победы), так и отрицательные (огорчение от поражения), учился самостоятельно оценивать свои способности и навыки. Это способствует формированию эмоционально-ценностных

отношений между детьми и взрослыми

Интеллектуальные игры могут быть разнообразны по своему содержанию. Как отмечает Б.П. Никитин: «...разные игры развивают разные психические процессы и интеллектуальные качества: внимание, память; умение находить зависимости и закономерности, классифицировать и систематизировать материал; способность к комбинированию, то есть умение находить ошибки и недостатки; пространственное представление и воображение, способность предвидеть результаты своих действий» [6].

Интеллектуальные игры способствуют не только повышению умственной активности детей, но и развивают такие важные качества, как сообразительность и любознательность. При этом учебный материал подбирается с учетом индивидуальных характеристик каждого ребенка, его сенсорного опыта и имеющегося объема знаний, то есть уровня теоретической подготовки и понимания концепций. Вопросы в интеллектуальной игре становятся доступными для ребенка тогда, когда он не просто механически запоминает ответы, а сознательно использует свои знания, понимает ход рассуждений, устанавливает взаимосвязи между явлениями и выявляет закономерности.

В современных условиях педагоги могут эффективно применять интерактивные образовательные платформы, что позволяет им разрабатывать разнообразные игровые формы обучения и значительно обогащать учебный процесс. Эти платформы предоставляют широкие возможности, как для использования готовых учебных материалов, так и для создания авторских разработок, а также предоставляются возможности для индивидуального подхода к каждому ребёнку, учитывая его интересы и уровень подготовки.

Интерактивные платформы играют важную роль в дошкольном образовании, поскольку они помогают детям легче усваивать информацию, развивают творческие способности и формируют базовые навыки, необходимые для дальнейшего обучения. Кроме того, они позволяют комбинировать различные виды контента: тексты, изображения, видео, аудиофайлы, интерактивные задания. Это помогает развивать у детей мультисенсорное восприятие и облегчает усвоение новой информации.

Существуют различные интерактивные средства, направленные на развитие различных психических функций детей, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление и др., которые можно с успехом применять при обучении детей дошкольного возраста [3]. Занятия могут проводиться с использованием мультимедийных досок или проекторов с экраном для групповой работы, а также на персональных компьютерах для индивидуальных занятий и работы в небольших группах.

Далее мы представляем обзор наиболее популярных образовательных платформ, отличающихся интуитивным интерфейсом, поддержкой русского языка и обширными библиотеками игровых шаблонов (см. таблицу 1). Это открывает новые горизонты для творческого подхода к обучению и делает образовательный процесс более увлекательным и продуктивным.

Таблица 1. Обзор интерактивных платформ для создания игровых материалов и упражнений

№ п/п	Название платформы	Описание	Ссылка
1.	Learning apps	LearningApps.org предназначен для содействия в обучении и преподавании через использование небольших интерактивных модулей, доступных для всех. Эти упражнения разрабатываются онлайн и могут быть	https://learningapps.org/

		применены в образовательном процессе. На сайте предлагается несколько шаблонов для создания таких упражнений, включая задания на классификацию и тесты с множественным выбором. Также имеется удобная система классификации игр, что позволяет легко находить нужные материалы, а также конструктор игр, с помощью которого можно быстро создать свою собственную игру.	
2.	WordWall	Данный сайт позволяет создать собственные учебные ресурсы, как бумажные, так и интерактивные. Сайт предлагает множество шаблонов, благодаря которым каждый сможет создать собственную игру. Также на сайте есть дополнительные возможности для установки таймера или изменения игрового процесса.	https://wordwall.net/ru
3.	Удоба	Сервис бесплатного конструктора и хостинг открытых интерактивных электронных образовательных ресурсов (ЭОР). На сайте представлено 53 шаблона для создания игр, управление полностью на русском языке.	https://udoba.org/
4.	Конструктор Леонида Мотовских	Платформа специализируется именно на играх, связанных с географическими фактами. На сайте возможно найти игры, опирающиеся на географию других стран или городов России. Также есть игры по астрономии и культуре разных народов. Сайт также позволяет создавать собственные игры, но в бесплатном режиме всего 2 шаблона.	https://motovskikh.ru/
5.	Взнания	Платформа объединяет в себе все необходимое для обучения детей. Благодаря платформе можно конструировать собственные занятия при помощи различных шаблонов и объединять их в одном месте для оптимизации времени, а также есть инструменты для создания рейтинговой системы среди детей (например, шкала успеваемости «Марафон») и вести электронный журнал показателей развития детей.	https://vznaniya.ru/

Таким образом, использование цифровых технологий в детском саду не только улучшает качество образовательного процесса, но и способствует всестороннему развитию ребёнка, подготавливая его к жизни в быстро меняющемся мире. Это также создает возможности для активного вовлечения детей в обучение, что значительно увеличивает их мотивацию и интерес к новым знаниям.

Возможна организация интеллектуальных игр с включением активных методов обучения. Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и дети. Активные методы обучения представляют собой мощный инструмент для стимуляции познавательного интереса и вовлеченности детей в образовательный процесс. Они направлены на то, чтобы сделать обучение живым, интерактивным и значимым для каждого участника. Активные методы развивают коммуникативные умения и навыки, помогают становлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивают воспитательную задачу, поскольку приучают работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Ценность активных методов в интеллектуальной игре заключается в том, что они позволяют

ребенку самостоятельно открывать новые знания, развивать творческие способности и учиться принимать решения. [5]

Также, одной из форм активного обучения является кейс-метод, который активно используется в дошкольных образовательных учреждениях для стимулирования познавательной активности дошкольников через практическую деятельность и диалог с помощью смоделированной ситуации. Суть метода заключается в предоставлении детям реальной или вымышленной ситуации, максимально приближенной к личному опыту детей, и которую необходимо проанализировать и предложить возможные пути ее разрешения. Кейсы могут включать различные жизненные сценарии, требующие от детей использования знаний, критического мышления и креативного подхода.

В контексте интеллектуальной игры, кейс-метод стимулирует дошкольников к самостоятельному поиску решений, анализу ситуаций и принятию обоснованных выводов. Дети учатся мыслить критически, выдвигать гипотезы и проверять их на практике. Это также способствует развитию любознательности и стремления к новым знаниям. В результате, у детей повышается интерес к процессу обучения и формируется активная позиция в отношении познания окружающего мира.

Таким образом, формирование познавательной активности у детей дошкольного возраста посредством интеллектуальных игр представляет собой актуальное направление исследований в современной педагогике. Интеллектуальные игры способствуют развитию умственных способностей, логического мышления, внимания и памяти у детей, развивают когнитивные способности, формируют социальные навыки, такие как умение сотрудничать, слушать других и выражать свои мысли.

Проведение интеллектуальных игр с применением активных методов обучения является действенным способом стимулирования познавательной активности у детей дошкольного возраста. Этот подход способствует комплексному развитию личности ребенка и его подготовке к обучению в школе. Использование активных методов в игровом процессе значительно увеличивает мотивацию детей к обучению и улучшает их когнитивные способности. Тем не менее, для более глубокого изучения влияния интеллектуальных игр на социальное взаимодействие и создания новых методик преподавания требуется проведение дополнительных исследований в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 16.02.2025). – Текст : электронный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/77677348/paragraph/7:0/> (дата обращения: 16.02.2025). – Текст : электронный.
3. Бойко, Е. В. Использование интерактивного оборудования с детьми дошкольного возраста / Е. В. Бойко. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 1.1 (11.1). – С. 3-5. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1765/> (дата обращения: 16.02.2025).
4. Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов: сб. науч. тр. – Москва: МГПИ, 1979
5. Мартынова И.С., Гурова А.А. Нетрадиционные методы в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения / И.С. Мартынова, А.А. Гурова // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VIII Международной научной конференции (Донецк, 25–27 октября 2023 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – 363 с. – URL: <http://science.donnu.ru/wp-content/uploads/2023/10/dch-2023-tom-6-pedagogicheskie-nauki-chast-1.pdf>
6. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – 3-е изд., доп. – Москва: Просвещение, 1990.

7. Урунтаева Г. Специфика дидактической игры дошкольника // Дошкольное воспитание, 2, 2016.

FORMATION OF COGNITIVEACTIVITY OF PRESCHOOLCHILDRENTHROUGH THE USE OF INTELLECTUALPLAY

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of cognitive activity in preschool children through the use of intellectual games. The article examines psychological and pedagogical approaches to the development of mental activity, the importance of play in the educational process, as well as the use of active teaching method sand digital technologies in preschool institutions. Special attention is paid to the influence of intellectual games on the development of logical thinking, attention and memory in children.

Keywords. Cognitive activity, intellectual games, preschoolage, mental development, active learning methods, digital technologies.

Shaforostova I.N.

Scientific adviser: Nesgovorova N.P., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: ira28.78@mail.ru

УДК 376.356

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Шелест М.Э.

*Научный руководитель Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема и специфические особенности речевого развития детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста. В работе представлены результаты исследования компонентов грамматического строя речи у детей данной категории, а также выявлены основные нарушения, с которыми сталкиваются младшие школьники в речевом развитии.

Ключевые слова: грамматический строй речи, дети с нарушениями слуха, исследование, младший школьный возраст, речевое развитие.

Речь и слух являются наиважнейшими компонентами передачи и получения информации. Если же один из этих компонентов нарушается, то вся речевая деятельность затрудняется. В наши дни многие дети имеют расстройства слуха. Дети же с IV степенью тугоухости и глухотой вовсе лишены возможности овладеть речью без специального слухового аппарата и коррекционного обучения [3].

С начала XIX века внимание педагогов и психиатров к психологическим особенностям людей с нарушениями слуха стало активно возрастать. Развитие российской сурдопедагогики в тот период было неразрывно связано с трудом таких выдающихся ученых, как В.И. Флери, А.Ф. Остроградский, Н.М. Лаговский и Ф.А. Пай. В их исследованиях можно найти немало тонких наблюдений, касающихся психологии лиц с нарушениями слуха. В 20-е годы XX в. систематическая разработка проблем специальной психологии (и, в частности, сурдопсихологии) проходила под руководством Л.С. Выготского и под влиянием его идей. [7].

В процессе своего развития дети с нарушениями слуха имеют ряд речевых особенностей, таких как **аграмматизмы, ограниченный словарный запас и сложности в звукопроизношении**. Особенно выражены проблемы, связанные с грамматической стороной их речи. Поэтому проблема формирования грамматического строя речи у детей с нарушениями слуха является одной из немаловажных проблем, находящихся на стыке сурдопедагогики и логопедии [3]. Многие исследователи, такие как Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Л.М. Быкова, С.Н. Феклистова и другие, изучали вопросы особенностей развития грамматического строя речи у детей с нарушением слуха. Благодаря исследованиям были получены выводы о том, что существуют принципиальные отличия в формировании грамматического строя речи слабослышащих детей от развития сверстников, не имеющих нарушений слуха [7].

Цель данной статьи заключается в исследовании и описании специфических трудностей, возникающих в процессе формирования грамматических навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, а также в анализе методов их диагностики.

На современном этапе развития общества и образования одной из центральных научно-практических проблем, привлекающих внимание таких отечественных ученых, как Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.П. Назарова, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, является **проблема речевого развития детей с нарушениями слуха**. Оптимизация речевого развития слабослышащих младших школьников определена сложнейшей задачей начальной школы (Р.М. Боскис,

И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.П. Назарова, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова 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.И. Тигранова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) [7].

Поскольку проблема речевого развития детей с нарушениями слуха является одной из центральных, необходимо выделить ключевой компонент, обеспечивающий его полноценность, а именно – грамматический строй речи. **Грамматический строй речи** – это совокупность форм словоизменения и способов (моделей, типов) построения словосочетаний и предложений, характерных для данного языка, диалекта. Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в процессе всех видов детской деятельности и общении со взрослыми носителями языка. При этом в норме усвоение грамматических категорий происходит по образцу, в практике живой речи. Своевременное формирование грамматического строя речи является важнейшим условием полноценного речевого и психического развития ребенка, так как грамматика выполняет ведущую роль в развитии мышления, делая речь логичной, последовательной и понятной окружающим [1].

В норме к школьному возрасту ребёнок обычно владеет грамматическим строем речи на достаточно хорошем уровне. Он уже освоил основные грамматические категории, такие как род, число, падеж, время и т.д., и может использовать их в своей речи [3].

Несформированность грамматического строя речи является одним из важнейших проявлений недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Первый период усвоения языка слабослышащими характеризуется **преобладанием простого синтаксического целого**, представляющего собой своеобразное предложение, состоящее из одного слова. Слово – предложение наблюдается чаще всего у детей с рано наступившей тугоухостью или глухих детей с рождения. У многих обучающихся наряду с односложными предложениями можно отметить и более сформировавшуюся синтаксическую структуру: двух - трехсловные предложения, в которых зачастую отсутствуют некоторые члены предложения или служебные слова (например, «Вова мячики», «Вова играет мяч») [7]. **Высказывания обучающихся** могут состоять из отдельных искаженных по звуковому составу слов или их сочетаний, объединенных в своеобразные предложения: «Вова мальчик пала плачи цветы ния». В этих высказываниях угадываются (при сопоставлении с ситуацией) отдельные компоненты, напоминающие члены предложения, порядок которых нарушен, некоторые из них по смыслу могут быть истолкованы как объединения двух членов предложения. В ряде случаев обнаруживается отсутствие тех компонентов высказывания, которые по логике высказывания должны в нем быть («Доктор мальти»). На подобных построениях сказывается **неумение дифференцировать части речи**. Если функции глагола и существительного совмещаются в одном слове, оно выступает в предложении как своеобразный комплексный член (сказуемое + дополнение), а при сопоставлении с «нормальным» предложением обнаруживается отсутствие, например, сказуемого. Характерно также отсутствие в высказываниях прилагательных, наречий, местоимений, предлогов. Некоторые из этих частей речи могут быть использованы в несвойственных им функциях, могут быть употреблены лишние предлоги и местоимения («Папа и мальчик пилит на дерево», «Около у березу растут грибы») [4].

Нужно отметить и очень **ограниченный набор** тех смысловых отношений, которые выражаются в речи при передаче разнообразной информации (некоторые пространственные, объектные, предикативные отношения). Речевое оформление высказываний лишь в отдельных случаях согласуется с языковыми закономерностями

словоизменения. Префиксы, суффиксы, окончания выпадают или используются не по назначению («метай пол»; «залеса на дереве»; «полные корзинку») [7].

На дальнейших этапах речевого развития обучающиеся постепенно овладевают **структурой двусоставного предложения**, но испытывают серьезные затруднения в его грамматическом оформлении. Значительные трудности у них вызывает грамматическое оформление связей слов в предложении (ошибки на управление и согласование). Для слабослышащих обучающихся характерна опора на «сильную» форму. Особенно это проявляется в предложных сочетаниях: независимо от значения глагольных связей в предложении «монтируется» предлог и имя существительное как одно устойчивое неразложимое сочетание («Мальчик пошел в лесу»). О затруднениях в усвоении значения и роли служебных слов свидетельствуют следующие ошибки: пропуски предлогов, лишние предлоги, «ложные» предлоги, слитное написание предлогов): «Мальчк лезит дерево», «Вьюга на крыла их снегом» [4].

Несформированность грамматической стороны речи объясняется слуховой недостаточностью, нарушенной коммуникацией и, как следствие, глубоким речевым недоразвитием. Развивающаяся в таких условиях познавательная деятельность «привязана» к наглядной ситуации, лишена тех обобщений и возможностей абстрагирования, которые создаются процессом полноценного восприятия речи и встречной речемыслительной активности [3].

Как отмечают Р.М. Боскис, О.В. Зонтова, И.В. Королева, нарушение грамматического строя речи у детей с нарушенным слухом могут сохраняться вплоть до средних и старших классов. Как правило, это обусловлено нарушением слуха разной степени, а также возможными специфическими отклонениями в их психическом развитии [7]. Таким образом, **проблема усвоения грамматического строя речи** у слабослышащих детей является одной из достаточно актуальной и менее изученной.

В рамках предпринятого **исследования**, проводилось выявление особенностей сформированности грамматического строя речи у младших школьников с нарушениями слуха на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения "Донецкая специальная школа-интернат №20". В опытно-экспериментальной работе приняли участие **две группы детей**: слабослышащие учащиеся 2А и 2Б классов в количестве 20 человек (по 10 человек в каждой группе) с диагнозом «тугоухость II и III степени». Средний возраст исследуемых детей составил 7-8 лет.

Для проведения исследования с детьми была составлена **методическая разработка «Исследование грамматического строя речи»**, которая включает в себя два основных раздела: исследование словоизменения и исследование словообразования.

Раздел «Исследование словоизменения» включал в себя следующие задания:

1. «Дифференциация единственного и множественного числа существительных». Цель диагностики: выявление способности у детей дифференцировать единственное и множественное числа существительных. Детям показывалась картинка и предлагалось назвать предмет или предметы, изображенные на картинке. («Скажи, что это» или «Кто это?»).

2. «Исследование умения согласовать имя существительное и имя прилагательное в роде и числе». Цель диагностики: оценить уровень сформированности навыка согласования имени существительного и имени прилагательного в роде и числе у детей. Детям предлагалось внимательно рассмотреть картинки и назвать изображенные предметы, указав их цвет [2].

3. «Исследование согласования существительного с числительным». Цель диагностики: оценить уровень сформированности навыка согласования существительного с числительным. Экспериментатор предлагал посчитать предметы по словесному образцу («Посчитай эти предметы, как я, один дом, два дома, три дома...

десять домов»).

4. «Исследование умения дифференцировать глаголы единственного числа и множественного». Цель диагностики: определить уровень сформированности навыка дифференциации глаголов единственного и множественного чисел. Детям показывались картинки и давалась инструкция («Назови, что делает мальчик? Что делают мальчики?» И т.д.) [6].

Раздел «Исследование словообразования» включал в себя задания следующего характера:

5. «Исследование словообразования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов». Цель диагностики: изучить способность детей образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Детям показывались парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета и задавался вопрос: «Это что?» При затруднении при выполнении заданий оказывалась помощь следующим образом: «Машина – это большая, а как назвать ласково одним словом маленькую машину?»

6. «Исследование умения образовывать названия детенышей животных». Цель диагностики: изучить способность детей образовывать названия детёнышей животных. В начале исследования детям давалась следующая инструкция: «Сейчас мы будем вспоминать названия детенышей животных». Затем задавались вопросы: «Как называется детеныш у лисы?» и т.д. [2].

7. «Образование притяжательных прилагательных». Цель диагностики: изучить способность детей образовывать притяжательные прилагательные. Детям давались следующие указания: «Скажи, если хвост у коровы, то чей это хвост?» и т.д.

Стоит отметить, что испытуемые дети имеют сохранный интеллект. Эксперимент проводился с целью выявления у слабослышащих детей 2-х классов уровня развития грамматического строя речи. В ходе исследования дети были общительны, легко вступали в контакт. Охотно и спокойно выполняли инструкции и отвечали на вопросы [5].

Оценивание происходило по 3-балльной системе, где 3 балла – высокий уровень, 2 – средний, 1 – низкий и 0 – очень низкий (отказ от выполнения или абсолютно неправильное выполнение).

Сводные результаты исследования по **разделу «Исследование словоизменения»** представлены на диаграмме 1.1 (группа 2-А класса) и диаграмме 1.2 (группа 2-Б класса).

Диаграмма 1.1. Результаты выполнения заданий 1-4 группой 2-А класса по разделу «Исследование словоизменения»

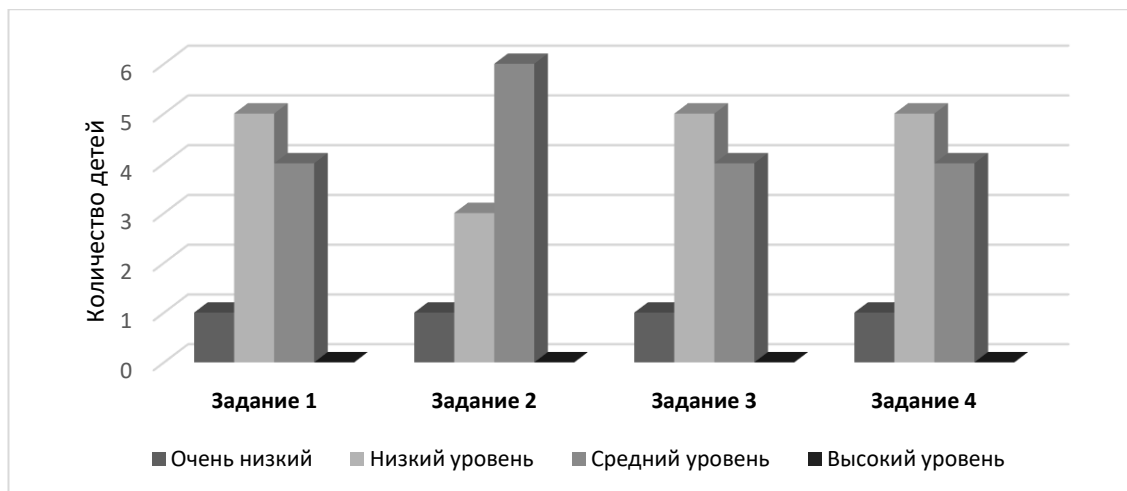
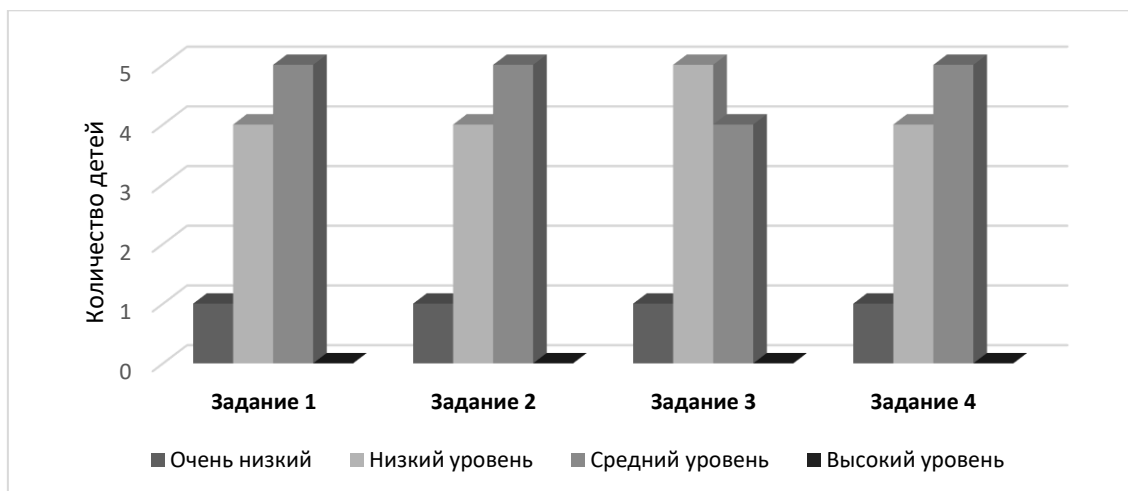


Диаграмма 1.2. Результаты выполнения заданий 1-4 группой 2-Б класса по разделу «Исследование словоизменения»



Таким образом, исходя из полученных данных, видно, что большинство детей выполняли задания на среднем и низком уровнях. Двое из них и вовсе показали очень низкий уровень. В целом, выполнение заданий на словоизменение представляет значительные трудности для слабослышащих второклассников. Они демонстрируют недостаточное владение грамматическими правилами, что проявляется в различных ошибках, связанных с согласованием слов, использованием падежных форм и числительных.

Сводные результаты исследования по *разделу «Исследование словообразования»* представлены на диаграмме 1.3 (группа 2-А класса) и диаграмме 1.4 (группа 2-Б класса).

Диаграмма 1.3. Результаты выполнения заданий 5-7 группой 2-А класса по разделу «Исследование словообразования»

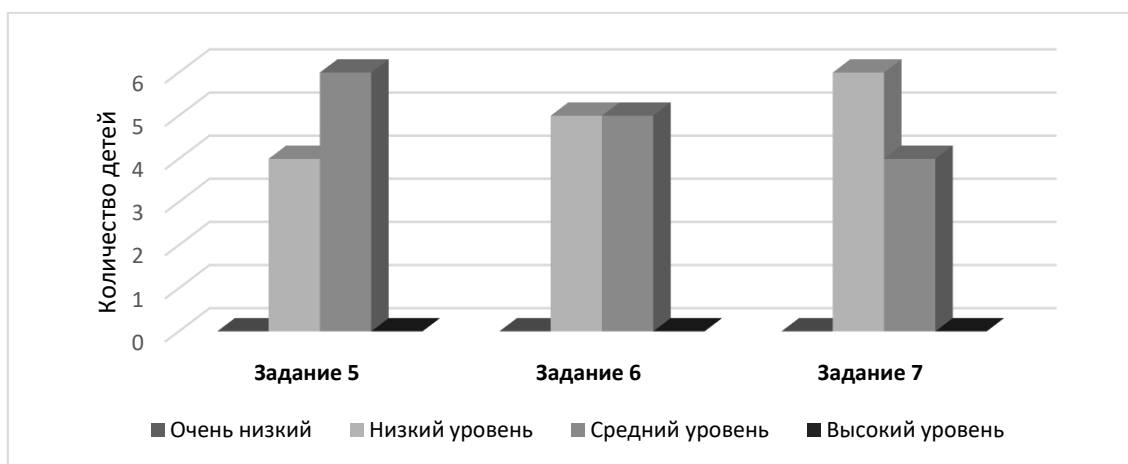
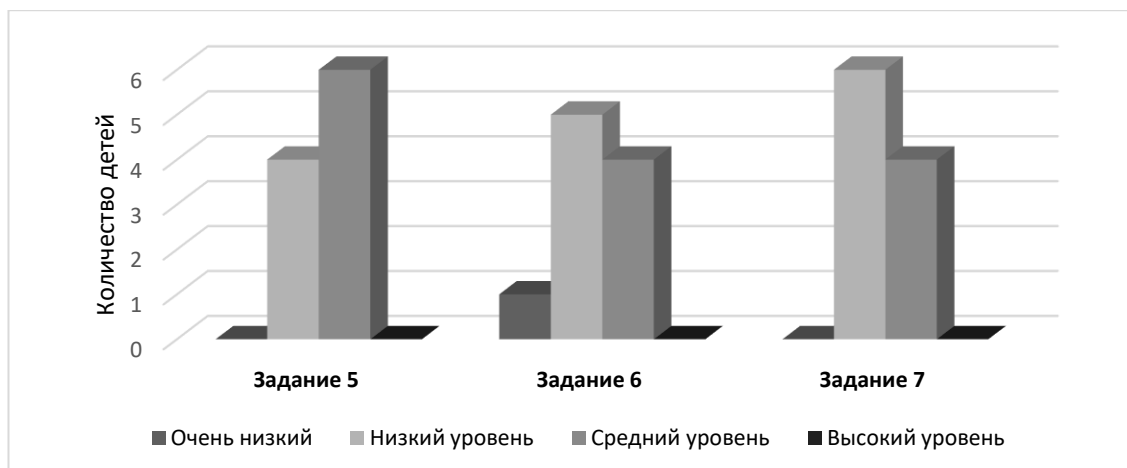


Диаграмма 1.4. Результаты выполнения заданий 5-7 группой 2-Б класса по разделу «Исследование словообразования»



Таким образом, исходя из полученных данных, видно, что одна половина детей справлялась с заданиями на среднем уровне, а другая – на низком уровне. Лишь один ребёнок показал в одном из заданий очень низкий уровень. В целом, задания на словообразование представляют значительные сложности для слабослышащих второклассников. Они демонстрируют недостаточное понимание словообразовательных моделей, затрудняются в образовании новых слов и часто допускают ошибки в использовании приставок, суффиксов и окончаний.

Подводя итоги **методической разработки «Исследование грамматического строя речи»** можно сделать общие выводы по результатам диагностики детей с нарушениями слуха. Младшие школьники испытывали значительные трудности с освоением и применением грамматических правил, что отражалось на их речи. Наиболее часто встречались ошибки в согласовании слов в роде, числе и падеже, особенно при употреблении прилагательных, числительных и глаголов. Например, дети не всегда правильно согласовывали имя существительное с именем прилагательным по роду, используя неверные окончания. В речи часто звучали фразы «зелёная дерево» вместо «зеленое дерево» или «розовое цветок» вместо «розовый цветок».

Также наблюдались затруднения с образованием притяжательных прилагательных. Слабослышащие школьники путали окончания, неправильно склоняли слова или вовсе не могли подобрать верную форму.

Кроме того, у детей с нарушением слуха процесс формирования грамматических навыков происходит медленнее, чем у их сверстников без нарушений слуха, в связи с ограниченными возможностями восприятия и обработки звуковой информации. В результате младшим школьникам с нарушением слуха требуется дополнительная поддержка и коррекция в области грамматики.

В целом, исследование показало, что у младших школьников с нарушением слуха наблюдается значительный разрыв в развитии грамматического строя речи. Это объясняет необходимость создания специальной коррекционной программы, которая поможет им преодолеть трудности и поспособствовать развитию грамматического строя речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики / В.Г. Адмони. - М.: Наука. Ленинградское Отделение, 2016. - 240 с.
2. Ахутина, Т.В., Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников. – М.: Юрайт, 2018. – 158 с.
3. Белых В.А. Развитие речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 64 с.

4. Красильникова О.А., Киреева Г.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников. – СПб.: Каро, 2012, с. 89-100.
5. Мурындин Н.А. Обследование речи младших школьников с ОВЗ. Методическое пособие. – М.: Сфера, 2018. – 64 с.
6. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. Наглядно-методическое пособие. – М.: Детство-Пресс, 2018. - 948 с.
7. Сурдопедагогика / Коллектив авторов. - М.: Владос, 2014. - 952 с.

PROBLEMS OF FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS: DIAGNOSTIC ANALYSIS

Annotation. The article examines the problem and specific features of speech development which children of primary school age with hearing impairments have. It represents the results of research on the components in children of this category, and also identifies the main violations that primary school children face in speech development.

Keywords: grammatical structure of speech, children with hearing impairments, research, primary school age, speech development.

Shelest M.E.

Scientific adviser: Londarenko S.Y., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: mariashlest10@mail.ru

УДК 373.25

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Шилан С.А.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Приведены примеры диагностических методик для проведения диагностики уровня развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Проанализированы полученные результаты экспериментального исследования. Описан познавательно-игровой практико-ориентированный проект «Играя, познаём мир» для старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости, даны рекомендации педагогам по развитию восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.
Ключевые слова: умственная отсталость, дошкольники, восприятие, диагностика, сенсорное развитие.

Современная система дошкольного образования столкнулась с проблемой увеличения числа воспитанников с лёгкой степенью умственной отсталости. У таких детей возникают сложности в усвоении программного материала дошкольного учреждения. Большое значение в развитии таких детей имеет обогащение сенсорного опыта, благодаря которому ребенок ощущает мир таким, какой он есть, ощущает себя частью этого мира. В связи с этим, актуальным является вопрос сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.

Особенности психического развития детей с лёгкой степенью умственной отсталости обуславливают искажения их ощущений и представлений. Восприятие воспитанников с лёгкой степенью умственной отсталости характеризуется хаотичностью и фрагментарностью. Дети данной категории имеют трудности в определении самого объекта. Вышеперечисленные особенности восприятия детей с лёгкой степенью умственной отсталости ставят перед педагогом основную задачу – развитие у воспитанников с лёгкой степенью умственной отсталости адекватного, дифференцированного восприятия предметов и сенсорного развития в целом.

В своей книге «Сенсорное воспитание детей раннего возраста» Ю.М. Хорякова даёт следующее определение понятию: «сенсорное развитие – в отечественной литературе обычно употребляется в качестве синонима развития восприятия. В этом же значении нередко используется и международный термин «перцептивное» развитие. Перцепция – слово латинского происхождения, означающее принятие, освоение, постижение разумом или чувствами. Традиционно, начиная с работ Аристотеля, выделяют пять «органов чувств» – зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. В действительности их больше, поскольку каждому виду сенсорной информации соответствуют своя сенсорная система, свой определенный вид «чувствительности»». [6, с. 7-8].

Е.А. Янушко даёт следующее определение «сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов и различных явлениях окружающего мира» [7, С. 8].

Вопросами изучения сенсорного развития детей с лёгкой степенью умственной отсталости занимались: Е.А. Екжанова, Е.А. Стреbelёва, О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Г.В. Цикото, Н.А. Конышева, Е.Ф. Войлокова, С.И. Давыдова и др.

Для детей 5-6 лет с лёгкой степенью умственной отсталости характерны следующие особенности сенсорного развития:

- Медленное зрительное восприятие объектов действительности. Для выполнения заданий детям требуется больше времени, чем детям с нормой развития.
- Неточность распознавания цвета и его оттенков. Дети не обращают долгое время внимание на цвет предметов, их соотношение и плохо запоминают названия.
- Неумение переносить зрительное восприятие на изменённые предметы. Например, если предметы при изучении были расположены определённым образом и одним цветом, при изменении расположения или цвета дети воспринимают эти предметы как совершенно другие.
- Узость объёма восприятия при изучении предметов. Дети усваивают только отдельные части в исследуемом предмете, не охватывая его целиком.
- Трудности в восприятии времени. Это мешает детям ориентироваться в окружающем мире.

Для полноценного сенсорного развития детей с умственной отсталостью необходимо целенаправленное воспитание. Ребёнка нужно учить восприятию объектов и предметов окружающего мира.

Для изучения уровня развития восприятия как компонента сенсорного развития у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости было организовано экспериментальное исследование, которое проходило на базе Государственного казённого дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 398 комбинированного вида городского округа Донецк» Донецкой Народной Республики. В исследовании приняли участие воспитанники старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости в количестве 8 человек.

Для организации эксперимента были отобраны методики диагностики, наглядный и дидактический материал, который соответствует возрастным особенностям детей, особенностям их интеллектуального развития, и требованиям образовательной программы дошкольного учреждения.

1. Методика «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?» (адаптированный вариант методики М. И. Земцовой) [3]. Цель: задание направлено на проверку уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов.

2. Методика «Сложи разрезную картинку» (из четырёх частей), (адаптированная методика Е. А. Стребелевой) [3]. Цель: задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке.

3. Методика «Разбери и сложи матрёшку четырёхсоставную» (методика Е. А. Стребелевой) [3]. Цель: задание направлено на проверку уровня развития ориентировки на величину.

4. Методика «Почтовый ящик» (автор С.Д. Забрамная) [3]. Цель: проверка восприятия формы, способности соотнесения формы объёмного тела и её плоскостного изображения, возможности использования помощи, развития мелкой моторики, определение ведущей руки

При проведении исследования у исследуемых детей отмечался позитивный настрой на взаимодействие со специалистом, они с интересом выполняли предложенные задания, но не редко обращались за помощью, некоторые испытывали неуверенность при выполнении заданий. После неудачного выполнения задания воспитанники отказались от выполнения дальнейших заданий.

Сбор количественных данных и проведение качественного анализа позволил определить общий уровень развития восприятия в каждой группе. Для наглядности эти данные представлены в процентном соотношении на рисунке 1.

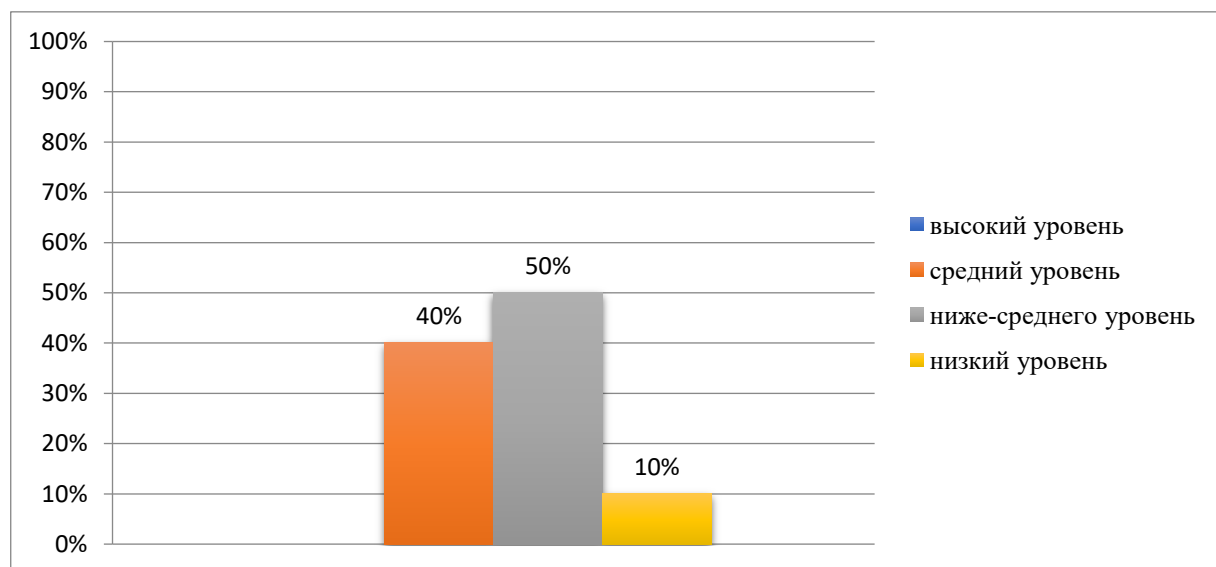


Рис.1. – Результаты диагностики уровня развития восприятия у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем этапе эксперимента, %

По данным, представленным на рисунке 1 видно, что у исследуемой группы дошкольников низкий уровень развития восприятия выявлен у 10% детей, 50% детей – уровень ниже среднего и 40% детей – средний уровень. Высокий уровень развития не был выявлен ни у одного воспитанника.

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о том, что педагогам и специалистам ДООУ необходимо уделить особое внимание развитию восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, так как оно развито недостаточно, что негативно сказывается на сенсорном развитии детей. Развитие восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости требует особой коррекции.

Для организации качественной коррекционной работы по развитию восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости педагогам рекомендуется использовать в работе: дидактические игры, игры и упражнения, направленные на развитие у дошкольника с лёгкой степенью умственной отсталости социального восприятия, игры и упражнения на развитие мелкой моторики, продуктивную деятельность (рисование, аппликация, лепка, конструирование, ручной труд), занятия по развитию речи (развитие слухового внимания и сосредоточения, ориентировка на лицо говорящего, речевое подражание).

Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, поэтому именно дидактические игры позволяют создать положительный эмоциональный фон развития чувств, впечатлений и представлений у детей с лёгкой степенью умственной отсталости старшего дошкольного возраста о предметах и явлениях окружающего мира, тем самым обогащая их сенсорный опыт.

На основе полученных данных констатирующего эксперимента, была специально организована коррекционная работа по сенсорному развитию с детьми старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Формирующий эксперимент был организован в виде познавательного-игрового практико-ориентированного проекта «Играя, познаём мир». Проектная деятельность включает ряд игровых заданий, упражнений направленных на сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Подбор игрового материала осуществлялся в соответствии с теми трудностями в сенсорном развитии,

выявленными в ходе констатирующего этапа эксперимента, а также с учётом индивидуальных и возрастных особенностей. Разработка проекта осуществлялась в соответствии с образовательной программой дошкольного образования и специальных коррекционных программ для детей с нарушением интеллекта. Для проведения проекта была разработана картотека игр и упражнений по сенсорному развитию детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. С целью получения качественных результатов коррекционной работы по сенсорному развитию, в реализации проекта принимали участие воспитанники специализированной группы, родители, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели.

В проекте использовались дидактические игры и упражнения направленные на формирование представлений о форме, цвете, величине предметов и их положения в пространстве, например: «Строители», «Разноцветные поляны», «Оденем кукол по погоде», «Сложи картинку» и др. А так же игры с элементами экспериментирования и загадок: «Что катится?», «Разноцветная вода», «Разноцветные льдинки» и др. В играх дети упражнялись в установлении сходства и различия между предметами, их обследовании, развивали мелкую моторику рук. Итоговым мероприятием в проекте являлся – занятие с использованием дидактических игр направленных на сенсорное развитие дошкольников – «Играя, познаём мир».

Так же особое внимание в проекте уделяется консультативной работе с родителями (законными представителями) воспитанников, а также педагогами ДОУ, с это целью проводились коллективные консультации и заполнялись информационные стенды для родителей. Темой консультаций и памяток были: «Сенсорное развитие в жизни ребёнка старшего дошкольного возраста», «Сенсорное развитие: игры и упражнения», «Формируем представления о цвете, форме, величине».

В ходе проекта в группе старшего дошкольного возраста, а также в кабинете учителя-дефектолога была организована выставка дидактических игр, игрушек и методической литературы, направленных на сенсорное развитие дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости.

Из всего вышеизложенного следует, что результаты экспериментальное исследования показали средний и ниже среднего уровень развития восприятия как компонента сенсорного развития у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения коррекционных мероприятий сенсорной сферы старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. С целью организации качественной коррекционной работы по развитию восприятия у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости был разработан познавательного-игрового практико-ориентированного проекта «Играя, познаём мир» с использованием дидактических игр и упражнений, а так же НОД, направленных на развитие восприятия и сенсорного развития. Данный проект позволит сформировать у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости представления о цвете, величине, форме объектов окружающего мира, овладеть навыками проведения анализа и синтеза, обогатить сенсорный опыт. Систематическое использование проектной деятельности с использованием дидактических игр и упражнений в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей будет способствовать повышению уровня развития восприятия и сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.

Проектная деятельность позволяет сделать коррекционно-образовательный процесс интересным, познавательным и результативным, а также обеспечивает взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие. / Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet» №6/ Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО, 2015. – 304 с.
2. Давыдова, С.И. Выполнение умственно отсталыми дошкольниками заданий по подражанию, образцу и словесной инструкции / С.И. Давыдова. // Дефектология. – М.: 2013. – № 2. – С. 69-72.
3. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
4. Зель М.И. Диагностические задания для определения уровня сенсорного развития с использованием ИКТ / Зель М.И. [Электронный ресурс] — URL: <https://zel67.netfolio.ru/files/bfa2ec9e5fb5215abe7786375077c923.pdf> (дата обращения: 10.02.2025).
5. Лысенко А.А. Особенности формирования сенсорных эталонов у дошкольников с лёгкой умственной отсталостью/ Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet» №6/А.А. Лысенко, В.Э. Болдырева. – СПб.: КАРО, 2021. – С. 1922-1923.
6. Хорякова, Ю.М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста / Ю.М. Хорякова. – М.: Сфера, 2014. – 128 с.
7. Янушко, Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1-3 года : [метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей] / Е.А. Янушко. — М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. — 351 с.

**ON THE PECULIARITIES OF PERCEPTION DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOLERS
WITH MILD MENTAL RETARDATION**

Annotation. This article is devoted to the peculiarities of perception development in older preschool children with mild mental retardation. Examples of diagnostic techniques for diagnosing the level of perception development in older preschool children with mild mental retardation are given. The results of an experimental study are analyzed. The cognitive-game practice-oriented project "Playing, learning the world" for older preschoolers with mild mental retardation is described, and recommendations are given to teachers on the development of perception in older preschool children with mild mental retardation.

Keywords: mental retardation, preschoolers, perception, diagnosis, sensory development.

Shilan S.A.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer

State University

e-mail: svshilan@mail.ru

УДК 373.31

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шинкарева А.К.

*Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье дается определение понятию «творческие способности», рассматривается развитие творческих способностей, а также рассматриваются методы и приемы обучения, способствующие развитию творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: творческие способности, эвристические методы, начальная школа, младшие школьники, обучение.

Введение. Развитие творческих способностей у младших школьников – это важный процесс, способствующий их общему интеллектуальному и эмоциональному развитию. В этот период дети очень восприимчивы и открыты к новым идеям, что делает младший школьный возраст идеальным временем для развития их креативного потенциала.

Целью статьи является рассмотрение понятия «творческие способности», а также изучение методов и приемов, которые будут способствовать их развитию.

Основная часть. В современных исследованиях в области педагогики и психологии наблюдается активный интерес к детскому творчеству. Практическая деятельность педагогов в различных предметных областях подтвердила, что творческие способности играют ключевую роль в активном познании окружающего мира. Они не только способствуют развитию индивидуальности ребенка, но и вносят значительный вклад в прогресс общества в целом.

При анализе вопросов, связанных с психологией творчества, большинство ученых подчеркивают необходимость системного подхода к этому сложному психолого-педагогическому явлению, что предполагает глубокое изучение всего комплекса процессов, связанных с творческими способностями обучающихся в образовательной практике. Это означает умение воспринимать предметы и явления как целостные системы, а не просто набор отдельных элементов. Системное мышление включает в себя способность всесторонне анализировать любую проблему, учитывая все многообразие взаимосвязей и взаимодействий. Оно позволяет ребенку видеть единство взаимосвязей между явлениями и понимать законы их развития.

Важно отметить, что существует множество различных точек зрения на само понятие «творческие способности».

Л.С. Выготский в своих исследованиях подчеркивал, что творческие способности человека проявляются в деятельности, которая приводит к созданию чего-то нового. Это может быть как материальный объект, существующий в окружающем мире, так и концепция, идея или чувство, которые существуют лишь в сознании самого человека. Важно отметить, что такая деятельность не сводится к простому воспроизведению ранее полученных впечатлений или действий. Вместо этого она предполагает генерацию новых образов, идей или действий, что и составляет суть творческого или комбинирующего поведения [2].

Творческая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, является уникальным процессом, который включает в себя не только интуицию и воображение, но и глубокое понимание и переработку информации. Это означает, что творческие способности требуют от человека способности соединять различные элементы в новые структуры, а

также видеть связи между, казалось бы, несвязанными явлениями. Таким образом, творчество становится не просто актом создания, но и процессом глубокого анализа и осмысления [2].

Л.С. Выготский также акцентировал внимание на том, что творческое поведение не ограничивается узкими рамками искусства или науки. Оно охватывает все аспекты человеческой жизни и деятельности, включая повседневные задачи и взаимодействия. Творчество проявляется в том, как человек решает проблемы, адаптируется к новым условиям и создает оригинальные подходы к существующим вызовам [2].

Согласно мнению А.Ю. Михайловой и Е.В. Яковлевой, творческие способности младших школьников следует рассматривать как уникальную личностную характеристику, позволяющую им осуществлять нестандартные подходы к организации и реализации творческой деятельности. Эти способности проявляются в умении ставить новые, оригинальные цели, а также в использовании креативных методов для их достижения [4].

Нужно добавить, что важным аспектом является также способность младших школьников к новому распределению ролей в процессе коллективного творчества, что позволяет им обновлять и переосмысливать свой опыт взаимодействия с окружающими. Это могут быть как индивидуальные, так и совместные усилия, направленные на создание чего-то нового и уникального в рамках учебного или семейного коллектива.

Принимая во внимание различную трактовку учеными понятия «творческие способности», под ними мы будем понимать совокупность личностных особенностей, которые влияют на способность эффективно выполнять определенный вид творческой деятельности и определяют степень ее успешности.

Таким образом, творческие способности младших школьников не ограничиваются лишь проявлением оригинальности в отдельных действиях. Они охватывают широкий спектр навыков, включая способность к сотрудничеству, адаптации к новым условиям и активному участию в совместной деятельности.

Ю.Н. Соколова и Л.П. Карпушина утверждают, что младший школьный возраст является особенно важным и благоприятным периодом для выявления и развития творческих способностей у детей. В это время закладываются основы их будущей творческой и образовательной траектории, формируется психологическая база для продуктивной деятельности. На данном этапе происходит становление комплекса ценностей, качеств, навыков и потребностей, которые в дальнейшем определяют творческое отношение личности к окружающему миру [5].

Развитие заложенных в каждом ребенке творческих способностей и формирование необходимых для этого качеств требует создания соответствующих педагогических условий. Это подразумевает не только организацию образовательного процесса, но и создание атмосферы, способствующей самовыражению и экспериментированию. Важно, чтобы дети имели возможность проявлять свою креативность через различные виды деятельности, такие как искусство, наука, игра и сотрудничество с другими.

И.С. Бухарова подчеркивает, что ключевым аспектом творческой деятельности детей является субъективная новизна их продуктов. Это означает, что даже если результат работы ребенка объективно является новым или необычным, он может не считаться проявлением творчества, если был создан под руководством учителя или в соответствии с его указаниями. В таких случаях ребенок просто выполняет заданную задачу, не проявляя при этом истинной креативности [1].

С другой стороны, ситуация меняется, когда ребенок самостоятельно приходит к решению, которое уже известно в практике, но делает это без копирования чужих идей. В таком случае мы наблюдаем творческий процесс, который основывается на интуиции, догадках и оригинальном мышлении ученика.

А.Ю. Михайлова считает, что одним из ключевых факторов, способствующих творческому развитию, является создание соответствующих условий. Эти условия должны быть направлены на поддержку и стимулирование творческих способностей, позволяя детям исследовать, экспериментировать и находить новые решения. Важно, чтобы среда была насыщенной и разнообразной, побуждая детей к активному участию в процессе. Вторым существенным аспектом является создание обстановки, которая опережает текущий уровень развития ребенка. Такая среда побуждает их выходить за рамки привычного, что способствует развитию творческого мышления [4].

Третье условие эффективного развития творческих способностей связано с самим характером творческого процесса. Он требует от детей максимального усилия и концентрации, что может быть достигнуто через задачи, которые бросают вызов их умственным и эмоциональным ресурсам. Необходимо, чтобы дети могли погружаться в процесс, испытывая радость от преодоления трудностей и достижения результатов. Четвертое условие успешного развития творческих способностей заключается в предоставлении детям большей свободы в выборе деятельности. Это возможность самостоятельно определять направление своих занятий, чередовать виды деятельности и выбирать способы выполнения задач. Свобода выбора позволяет детям проявлять инициативу, развивать свою индивидуальность и принимать ответственность за свои решения, что в свою очередь способствует более глубокому и осмысленному творческому процессу.

Е.С. Греник и О.В. Бажук выделяют несколько ключевых этапов, характеризующих процесс формирования творческих способностей у детей младшего школьного возраста [3]:

1. Подготовка основы для творческой деятельности. На этом начальном этапе происходит накопление эмоционального и сенсорного опыта, который можно описать как своего рода «пробуждение» творческого потенциала. Важным аспектом является создание условий, способствующих развитию чувства любопытства и интереса к окружающему миру. Дети начинают осознавать свои эмоции, учатся воспринимать и анализировать различные сенсорные впечатления, что формирует базу для дальнейшего творчества.

2. Становление творческого стиля поведения. Этот этап включает несколько подэтапов, каждый из которых играет свою роль в развитии творческих навыков: имитация, импликация и трансформация.

3. Совершенствование творческого поведения. На заключительном этапе происходит индивидуализация творческой деятельности, которую можно охарактеризовать как «гармонизацию» творческого процесса. Дети начинают осознавать свои уникальные творческие способности и развивают собственный стиль выражения.

Творческие способности у младших школьников развиваются через включение их в разнообразные виды творческой деятельности. Например, дети могут создавать образы доступными для них способами, преобразовывая и комбинируя уже имеющиеся образы и представления.

Среди методов, приемов и средств для развития творческих способностей младших школьников можно выделить: метод проектов, метод исследования, работу со сказкой, а также эвристические методы обучения. По нашему мнению, эвристические методы являются наиболее эффективными для развития творческих способностей у младших школьников.

Эвристика представляет собой совокупность приемов и методов, которые значительно упрощают и ускоряют процесс решения различных познавательных, конструктивных и практических задач. Это понятие охватывает как набор инструментов для повышения эффективности мышления, так и специализированную научную область,

занимающуюся изучением особенностей творческой деятельности и механизмов, способствующих инновационному подходу к проблемам. Эвристические методы противопоставляются традиционным, рутинным подходам, которые часто сводятся к формальному перебору возможных вариантов в соответствии с заранее установленными правилами. В отличие от них, эвристика предполагает использование интуиции, ассоциаций и нестандартного мышления, что позволяет находить решения даже в сложных и нестандартных ситуациях.

Стоит добавить, что эвристика не только включает в себя разнообразные инструменты для повышения эффективности мышления, но и является специализированной научной областью, занимающейся изучением особенностей творческой деятельности, механизмов, способствующих инновационному подходу к проблемам, а также способов, с помощью которых люди могут находить решения в условиях неопределенности и ограниченной информации. Она представляет собой мощный инструмент для повышения эффективности мыслительной деятельности и решения сложных задач. Она способствует развитию творческого потенциала и внедрению инновационных решений, что делает ее неотъемлемой частью современного научного и практического подхода к решению проблем.

Как научная дисциплина, эвристика развивается на пересечении множества областей знания, включая философию, психологию, теорию искусственного интеллекта, структурную лингвистику, теорию информации, математику и физику. Это междисциплинарное направление позволяет глубже понять механизмы креативного мышления и разработать эффективные стратегии для решения сложных задач. Эвристика не только изучает, как люди принимают решения и генерируют новые идеи, но и разрабатывает методы и техники, которые могут быть использованы в образовательных и профессиональных контекстах для стимулирования творческого потенциала [1].

А.В. Хуторской выделяет несколько ключевых методов эвристического обучения, которые можно классифицировать на три основные группы: когнитивные, креативные и организационно-деятельностные. Каждая из этих категорий включает в себя уникальные подходы, способствующие активизации мыслительных процессов и развитию творческого мышления у обучающихся [6]:

1. Когнитивные методы направлены на углубление понимания и осознания изучаемого материала. К ним относятся метод вживания, метод смыслового видения, метод символического видения, метод эвристического наблюдения и метод конструирования понятий.

2. Креативные методы ориентированы на стимулирование творческого потенциала и генерацию новых идей (метод придумывания, метод «Если бы...», метод образной картины, метод гиперболизации, «Мозговой штурм», метод факторов.

3. Организационно-деятельностные методы сосредоточены на самоанализе и оценке собственных действий (метод рефлексии, метод самооценки).

Среди наиболее эффективных эвристических методов, которые могут быть использованы при обучении младших школьников можно выделить метод эвристического наблюдения, который позволяет научить детей добывать и конструировать знания с помощью наблюдений.

Также весьма интересным является метод эвристических вопросов. Для отыскания сведений о каком-либо событии или объекте задаются семь ключевых вопросов: «Кто?», «Что?», «Зачем?», «Где?», «Чем?», «Как?», «Когда?». Ответы на эти вопросы и их всевозможные сочетания порождают необычные идеи и решения относительно исследуемого объекта.

Не менее интересен и эвристический метод обучения «Если бы...». Этот метод основан на формулировании гипотетических ситуаций, которые начинаются с фразы «Если бы...». Учащиеся должны рассмотреть различные аспекты предложенной ситуации, анализировать последствия и делать выводы.

Суть метода заключается в том, что он побуждает обучающихся выходить за рамки традиционного обучения и применять свои знания в нестандартных ситуациях. Например, учитель может задать вопрос: «Если бы у нас не было электричества, как бы это изменило нашу жизнь?», или предложить ответить на вопрос «Если бы я родился на 100 лет позже?». Попытки отвечать на подобные вопросы способствуют развитию навыков критического мышления, поскольку требует от учащихся не только анализа ситуации, но и оценки различных точек зрения. Он также помогает развивать креативность, так как учащиеся могут предлагать уникальные решения и идеи в ответ на предложенные вопросы.

Основные принципы эвристики предполагают активное взаимодействие учащихся с окружающим миром, самостоятельный поиск знаний и решение проблем. В младшей школе это может проявляться через различные интерактивные занятия, эксперименты и проектные работы, которые поощряют учащихся к выдвижению собственных гипотез и внедрению творческих решений. Интеграция эвристических методов в образовательный процесс младшей школы представляет собой перспективное направление для улучшения качества образовательного процесса.

Эвристика также способствует развитию метапознания – осознания собственных мыслительных процессов. Учащиеся учатся планировать свои действия, оценивать результаты своей деятельности и корректировать свои стратегии обучения. Эвристический подход акцентирует внимание на том, что знания не следует просто передавать ученикам, а необходимо формировать у них умение самостоятельно искать, анализировать и применять информацию. Это особенно важно в младшей школе, где закладываются основы мышления и познавательной активности.

Заключение. Развитие творческих способностей в младшем школьном возрасте является крайне важным аспектом общего развития ребенка. В этом возрасте дети проявляют особо выраженный интерес к окружающему миру, их любознательность и активность достигают пика. Они жаждут новых знаний и впечатлений, что создает идеальные условия для творческого самовыражения. Творческая деятельность способствует не только интеллектуальному, но и эмоциональному развитию ребенка. Проведя теоретическое исследование по данной проблематике, мы приходим к выводу о том, что эвристические методы обучения являются одними из наиболее эффективных инструментов для развития творческих способностей у обучающихся младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухарова, И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для вузов / И.С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 119 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва: Мартис, 2011. – 320 с.
3. Греник, Е.С. Пути активизации познавательной деятельности младших школьников в урочной и внеурочной деятельности / Е.С. Греник, О.В. Бажук // Педагогический потенциал. – 2023. – № 5. – С. 60-64.
4. Михайлова, А.Ю. Развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников в кружковой деятельности / А.Ю. Михайлова, Е.В. Яковлева // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 3(120). – С. 17-25.

5. Соколова, Ю.Н. Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе / Ю.Н. Соколова, Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 2(50). – С. 75-80.
6. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – Москва: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article defines the concept of "creative abilities", examines the development of creative abilities, as well as discusses teaching methods and techniques that contribute to the development of creative abilities of younger schoolchildren.

Keywords: creativity, heuristic methods, elementary school, elementary school students, education.

Shinkareva A.K.

Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer Donetsk State University

E-mail: alya.shinkareva.041@bk.ru

УДК 376.112.4

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Шкурова А.С.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена вопросам по применению методов и приемов коррекционно-логопедической работы с заикающимися дошкольниками. Проанализированы основные актуальные методы у детей с заиканием.

Ключевые слова: заикание; логоритмика; дошкольники.

Речь является основным средством общения людей и сопровождает нас с первых минут жизни. Речь – одна из важнейших факторов, позволяющая сохранить психологическое здоровье человека. Среди лиц с нарушением речи можно выделить особую группу – **заикающихся**.

Заикание определяется, как нарушение темпо-ритмической организации речи, ее плавности, обусловленное судорожным состоянием мышц артикуляционного аппарата.

Причины заикания можно разделить на две большие группы: предрасполагающие и производящие. К предрасполагающим факторам относятся наследственная предрасположенность, осложненное течение беременности и родов, а также серьезные соматические заболевания в первый год жизни ребенка. Все эти обстоятельства негативно сказываются на нервной системе, ослабляя ее. В свою очередь, к производящим причинам относятся психические травмы, семейные конфликты, физические травмы и медицинские вмешательства, а также подражание заикающимся. Деление причин возникновения заикания достаточно условно, между ними не всегда удастся провести четкую грань.

Волкова Л.С. в своей работе описывает следующие типы течения заикания:

- стационарный тип: степень проявления заикания практически не меняется;
- прогрессивный тип: имеет тенденцию ухудшения;
- регрессивный тип: со временем симптоматика пропадает;
- волнообразный тип: наблюдаются то улучшения, то ухудшения [1].

Белякова Л.И. в своей работе выделяет две формы заикания: невротическую и невротоподобную формы. Невротическая форма заикания возникает в возрасте от двух до шести лет в условиях острой или хронической травматизации, в дальнейшем имеет волнообразный тип течения. Невротоподобная форма заикания возникает на фоне органических поражений центральной нервной системы [2].

Коррекционная работа будет зависеть от причины её возникновения.

Выделяют два типа коррекции в зависимости от её направленности: симптоматическую и причинную. **Симптоматическая коррекция** направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, внешних признаков, симптомов этих трудностей. **Коррекция причинного типа**, напротив, предполагает устранение и нивелирование причин, порождающих проблемы и отклонения. Только устранение этих причин может обеспечить наиболее полное решение проблем.

Следует отметить, что в дошкольном возрасте существует значительный риск возникновения заикания, что связано с интенсивным развитием речи и формированием нервной системы ребенка. Однако коррекционные меры по преодолению заикания в этом возрасте могут оказаться наиболее результативными, поскольку компенсаторные способности организма достаточно высоки.

Для коррекции заикания могут быть задействованы следующие специалисты медики:

1. Невролог. Проведёт диагностику и при необходимости назначит лечение.

2. Врач-психотерапевт. Специалист с высшим медицинским образованием, который занимается лечебным воздействием на психику человека. Он использует разные виды психотерапии, включая прямой разговор, гипноз и ряд других методик лечения заикания.

3. Иглорефлексотерапевт. Специалист с высшим медицинским образованием невролога или невролога, который прошёл специальное обучение по иглоукалыванию. Он воздействует на специальные точки, нервные окончания, снимая нервное напряжение.

Кроме врачей в коррекционной работе значительную роль играют логопед и психолог. **Логопед** обучит заикающегося правильно дышать во время речи, пользоваться голосом, легко артикулировать, плавно и ритмично говорить. **Психолог** проведёт анализ личности заикающегося, поможет ему избавиться от негативных мыслей по поводу заикания, перебороть чувства страха, вины и стыда за свою речь.

Для эффективного планирования программы логопедической работы с дошкольниками, страдающими от заикания, и оценки её результативности, крайне важно провести тщательное обследование, учитывающее все аспекты этого сложного речевого расстройства.

Существуют следующие методы и приемы работы с заикающимися дошкольниками:

1. Релаксация. Частичное или полное мышечное расслабление, которое помогает нормализовать речевую деятельность.

2. Создание режима ограничения речи. Реализуется в режимных моментах в виде игр-молчанок. Это помогает создать условия для затухания неправильной речевой привычки и подготовить нервную систему ребёнка к формированию нового речевого навыка.

3. Синхронизация и ритмизация речи и движений. Например, отстукивание ритма по столу с последующим повторением, хлопанье в ладоши одновременно с чтением стихов или пением песен, произнесение слов в такт музыке.

4. Развитие речевого дыхания. Последовательность работы: общие дыхательные упражнения, постановка диафрагмального дыхания, дифференциация ротового и носового дыхания, формирование длительного выдоха через рот.

5. Отработка плавности речи. Например, ответы на вопросы по знакомым картинкам, самостоятельное описание картинок, пересказ прослушанного небольшого рассказа.

Существующие в специальной педагогической литературе методики преодоления заикания позволяют определить модель проведения логопедической работы по нескольким направлениям. **Последовательность работы логопеда с заикающимися дошкольниками может включать несколько этапов:**

Первый этап. Организация щадящего речевого режима, выработка спокойного темпа, ограничение общения, где допускается использование однословных фраз. Также на этом этапе детей обучают релаксации. Длительность этапа – 1-1,5 месяца.

Второй этап. Постепенная активация речи детей на занятиях и дома, побуждение их к общению полными предложениями в игровых ситуациях и вне игры. Длительность этапа – 1,5 месяца.

Третий этап. Продолжение активизации правильной речи детей, использование полных распространённых предложений. Длительность этапа – 2 месяца.

Заключительный этап. Дети учатся самостоятельно пользоваться всеми формами речи, когда речевой образец уже не даётся.

Применяются различные коррекционные технологии, применяемые в работе с детьми с заиканием (развитие и укрепление артикуляционной моторики; постановка голосообразования; постановка речевого дыхания; формирование основных компонентов просодики; укрепление мелкой моторики). Особое место отводится именно логоритмике как наиболее эффективной коррекционной технологии. **Логопедическая ритмика** – это специальный комплекс ритмизированных упражнений, в которых движения и речь представляют единое целое и органично сочетаются с музыкальным сопровождением.

Выбор определённых методов и приёмов должен основываться на индивидуальных характеристиках ребёнка и проводиться под контролем логопеда. Главными целями логопедической ритмики для дошкольников, страдающих заиканием, являются: стабилизация темпа и ритма движений и речи, обучение мышечной релаксации, а также развитие координационной моторики.

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные, воспитательные, коррекционные) [7,8].

Оздоровительные: укрепление костно-мышечного аппарата; развитие дыхания (*диафрагмально-рёберного*); воспитание правильной осанки, походки; укрепление сердечно-сосудистой системы, эндокринной и т. д. В образовательные задачи входит ознакомление с многообразием движений, развитие двигательных навыков и умений, формирование пространственных представлений, а также способность свободно перемещаться в пространстве относительно других детей и предметов. Кроме того, акцентируется внимание на воспитании таких моторных параметров, как объем движений, точность, переключаемость, длительность удержания движений и координация движений. Знакомство с некоторыми музыкальными терминами при формировании чувства ритма (*музыкальный метр, размер, темп, регистр*). Развитие словесно-логического мышления.

К воспитательным задачам относятся воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и к речи.

К коррекционным задачам относятся: преодоление основного речевого нарушения; развитие дыхания, голоса, артикуляции; развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (*статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти и произвольного внимания*) во всех видах моторной сферы (*общей, мелкой, мимической и артикуляционной*).

Содержание логопедической ритмики зависит от этапа логопедической **работы**. На каждом этапе существуют свои задачи и логопедические **технологии** формирования плавной речи, дифференцированными являются и средства логопедической ритмики.

I этап ограничения речи. На логоритмических занятиях в это время применяются неречевые средства, включающие упражнения для различных видов ходьбы и бега, а также упражнения, направленные на развитие дыхания, мышечного тонуса, произвольного внимания, двигательной памяти и мелкой мимической моторики. Выполнение этих упражнений чередуется с прослушиванием музыкальных фрагментов — как инструментальной, так и вокальной музыки. Тематика музыкальных произведений соответствует темам логопедических занятий.

II этап сопряжённой и отражённой речи. На логоритмических занятиях, помимо неречевых средств, постепенно начинают использовать речевые элементы с минимальной нагрузкой. К ним относятся упражнения и игры с пением, дыхательные упражнения с речевым сопровождением, а также занятия, направленные на развитие дикции, артикуляции и мелкой моторики с речевыми элементами.

III этап диалогической речи. На логоритмических занятиях продолжается формироваться развитие просодической стороны речи и предлагаются упражнения для развития голоса, упражнения на координацию движений и речи, игры с речевым сопровождением, счётные упражнения, песни, диалоги с музыкальным сопровождением.

IV этап самостоятельной речи. В лого ритмические занятия включаются речевые задания, игры и упражнения без музыкального сопровождения, упражнения с элементами танца, с предметами и речевым сопровождением.

V этап спонтанной эмоциональной речи и общения. Логоритмические занятия включают в себя творческие задания с элементами театрализованной деятельности, музыкально-двигательные игры, инсценировки и мелодекламацию, представляющую собой чтение стихотворных текстов под музыкальное сопровождение. Таким образом, на этапе спонтанной речи и общения у детей с заиканием развиваются основные качества во всех видах моторики, а также совершенствуется навык плавной речи на материалах различной речевой сложности.

В ходе проведения логопедической ритмики особе внимание уделяется **релаксации**, овладеть, которой очень просто и для этого не требуется специального образования и даже природного дара.

Существует ряд рекомендаций по проведению расслабляющих упражнений с детьми:

- Вызвать спокойствие, уравновешенность, уверенность в своей речи, а также закрепить в сознании детей необходимость пользоваться мышечной релаксацией и **техникой** правильной речи при общении в любой ситуации.

- Использование средства на протяжении всего курса занятий сразу после ходьбы и маршировки.

- Совершенствование умений управлять своими движениями. Понятия большей и меньшей силы мускульного напряжения соотносятся с понятиями *«громко»* и *«тихо»* в музыке.

- При выполнении упражнений можно использовать спокойные шумовые фоны или медленную музыку.

И.Г. Выгодская, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенская в своей книге для логопедов *«Устранение заикания у дошкольников в игре»* предлагают комплекс расслабляющих упражнений в основе которых использована общепринятая методика мышечной релаксации профессора Джекобсона [9]

Процесс обучения релаксации по предлагаемой системе делится на три этапа:

I этап мышечная релаксация по контрасту с напряжением.

Расслабление мышц рук: *«Коготки и лапочки»*, *«Лимон»*, *«Олени»*, *«Драка»*, *«Кулачки»*.

Расслабление мышц шеи: *«Испуганная черепаха»*, *«Любопытная варвара»*.

Расслабление мышц ног: *«Кораблик»*, *«Пружинки»*.

Расслабление мышц корпуса и всего тела: *«Штанга»*, *«Марионетки»*, *«Сосулька»*, *«Мяч и насос»*, *«Снежная баба»*, *«Ленивый кот»*.

Упражнения, направленные на эмоциональное расслабление: *«Птички»*, *«Ленивый кот»*, *«Воздушный шарик»*, *«Загораем»*, *«Волшебный сон»*, *«Путешествие в волшебный лес»*, *«Тихое озеро»*, *«На пляже»*, *«На лесной опушке»*.

II этап мышечная релаксация по представлению. Внушение состояния покоя и расслабленности;

Расслабление мимических мышц: *«Муха»*, *«Удивился»*, *«Рассердился»*, *«Испугался»*.

Расслабление мышц речевого аппарата (*губ, челюсти, языка*): «Лягушка», «Орешек», «Хоботок», «Грибок», «Сердитый язычок», «Горка», «Рот на замочке», слоговая гимнастика «Твёрдо- мягко».

III этап внушение мышечной и эмоциональной релаксации. Введение формул правильной речи.

Метод рисования песком. Работая с песком на плоскости, движения рук становятся размеренными, синхронизируются с ритмом дыхания. Рисовать можно и двумя руками одновременно, что способствует межполушарному взаимодействию (*элементы кинезиологии*). При рисовании песком решается ряд коррекционно-образовательных, коррекционно-воспитательных, коррекционно-развивающих задач, проводится **работа** по профилактике дисграфии и дислексии. А при рисовании песком под музыку включаются в **работу** одновременно несколько анализаторов: зрительный, слуховой, тактильный, речедвигательный, что помогает развивать мелкую моторику, улучшает память, пластику движений, **работу мозга**, способствует коррекции темпоритмической организации речи, нормализации мышечного тонуса, помогает **выработать** диафрагмальное дыхание, а в последствии и закрепить удлинённый выдох (*пропевание гласных звуков на одном выдохе*). Необычайно приятный на ощупь песок способствует глубокому расслаблению и полноценному отдыху. В таком состоянии наиболее эффективно снимаются стрессы и внутреннее напряжение, а также устраняются различные речевые и психологические проблемы, в том числе и заикание.

Речь, ритм, движение. Большое значение для нормализации темпа и ритма речи имеет выполнение специальных упражнений с использованием слухового контроля и ритмических движений (*ходьба, притопывание, прыжки, перешагивание*). Допускается отстукивание ритма ногами, отхлопывание руками или кистью одной рукой или пальцами ведущей руки по какому-нибудь предмету, например, по столу, по колену в положении сидя» или по бедру в положении «стоя» с помощью специально подготовленных тренажёров: мягкой груши, бельевых прищепок, парных пуговиц, пластмассовых крышек, слоговой лесенке, «игровой ладошки», мяча, «верёвочных узелков», используя метроном, с помощью пальцев ведущей руки (метод Л. З. Андроновой-Арутюнян, используя речеручной режим (P-P-P) имитация игры на пианино, дирижирование в сопровождении проговаривания. Ударному слогу (*слову*) должен соответствовать более громкий хлопок или удар ногой по полу, неударному тихий. Один слог-одно движение. Параллельно тренируется способность различать разнообразные ритмы с помощью ритмических рисунков и сознательно подчинять им свои движения, что положительно сказывается на качестве речи. Упражнение «узелки» (*ритмический перехват*).

Формирование речевого дыхания – важная составляющая коррекционно-развивающей **работы с заикающимися** детьми и одно из условий речевого общения. Работа по формированию речевого дыхания проходит несколько этапов:

1 этап. Цель: Развитие ощущений движения органов дыхания, главным образом диафрагмы и передней стенки живота, что соответствует грудобрюшному типу дыхания.

2 этап цель: Дальнейшее развитие сократительной активности диафрагмальной мышцы, а также развитие координаторных отношений между двумя функциями: дыханием и движениями туловища или конечностей.

3 этап. Цель: Развитие фонационного (*озвученного*) выдоха.

4 этап: Цель: Развитие собственного речевого дыхания.

5 этап. Цель: Тренировка речевого дыхания в процессе произнесения прозаического текста.

На занятиях по логоритмике может применяться драматизация, позволяющая развивать навык правильной и выразительной речи, а также уверенного взаимодействия

в коллективе, что впоследствии находит отражение в программе праздничных утренников. Участие в театральных инсценировках предоставляет возможность перевоплощаться в разнообразные образы, что способствует свободному и выразительному общению, а также раскрепощенному поведению.

В занятия логоритмики входят творческие задания, сочетающие элементы театрализованной деятельности, музыкально-двигательные игры, инсценировки и мелодекламацию, то есть чтение стихотворных текстов под музыкальное сопровождение. Таким образом, коллективные занятия логопедической ритмикой способствуют изменению отношения заикающегося к своему дефекту, формируя новую, конструктивную установку на взаимодействие с окружающими и на речевое общение с ними. Логоритмические занятия предоставляют возможность помещать человека, страдающего заиканием, в различные ситуации: например, сопоставлять его с целым коллективом или делить группу на подгруппы. Они позволяют в речедвигательной форме отрабатывать различные социальные роли и способствуют формированию активного и инициативного поведения.

Практика использования логоритмики демонстрирует положительную динамику в коррекции речевых нарушений у детей. Содержание и организация логоритмических занятий адаптируются в зависимости от специфики каждого типа речевого нарушения, что является необходимым условием для достижения коррекционного эффекта. Предоставленный краткий обзор системы коррекционной работы, основанной на комплексном подходе. Поставленные задачи решаются путем создания мобильной коррекционно-развивающей среды и внедрения современных коррекционно-развивающих технологий, методов и приемов при работе с дошкольниками, страдающими заиканием, такими как: релаксация, создание режима ограничения речи, синхронизация и ритмизация речи и движений, развитие речевого дыхания, отработка плавности речи, логоритмика, метод рисования песком, театральные инсценировки.

В ходе занятий с детьми основное внимание уделяется принципу игровой деятельности. Эффективная коррекция заикания во многом зависит от правильной организации окружающей среды.

В настоящее время широко применяется комплексный подход к коррекции заикания, который показывает значительную эффективность. Современный метод преодоления этой проблемы включает лечебно-педагогическое воздействие на различные аспекты психофизического состояния человека, страдающего заиканием, с использованием разнообразных образовательных средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова, Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / 2-е изд., доп. и перераб. // Г.А. Волкова. – СПб.: Детство–Пресс, 2003. – 240 с. – URL: https://vk.com/wall-51137699_5093?ysclid=m438ibujcr922311903 (дата обращения: 27.11.2024)
2. Белякова, Л. И. Заикание: Хрестоматия: Учеб.пособие для студ. Б448 высш. пед. учеб. заведений / Сост. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Академия, 2003. – 304 с. – URL: https://vk.com/wall-132678542_10103?ysclid=m438j3ve8v577082199 (дата обращения: 29.11.2024)
3. Сметанкин, А.А. Применение метода БОС в коррекции речевых нарушений / А. А. Сметанкин. – СПб.: БИОСВЯЗЬ, 2005. – 40 с. – URL: <https://service.biosvyaz.com/website/lit/primenenie-metoda-bos-v-korrekcii-rechevyh-narushenij.pdf>
4. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи. Белякова Л.И. – URL: https://vk.com/wall-12341736_272?ysclid=m438volww0843614704
5. Е.Е. Шевцова «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция заикания» – URL: https://vk.com/wall-163734775_16840?ysclid=m438ssva2230561463 (дата обращения: 30.11.2024)
6. Чевелева, Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников / Н.А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1966. – 96 с. – URL: https://vk.com/wall-33723051_25567?ysclid=m438yqy3x2847572195

7. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. Высш. учебн. заведений. -М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. -272с. – (Коррекционная педагогика). – URL: https://vk.com/wall-180984025_64?ysclid=m4mv63c7oy451767978
8. Пашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для **дошкольников с нарушениями речи**: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с. – URL: https://vk.com/wall-20249656_439168?ysclid=m4mv6okftl603554999
9. Выгодская И. Г., Пеллингер Е. Л. Устранение **заикания у дошкольников в игре**: Кн. Для логопедов. - М.: Просвещение, 1984г. – URL: https://vk.com/wall83354534_17581?ysclid=m4mnb9j07a830250398

METHODS AND TECHNIQUES OF CORRECTIONAL SPEECH THERAPY WORK WITH STUTTERING PRESCHOOLERS

Annotation. The article is devoted to the application of methods and techniques of correctional speech therapy work with stuttering preschoolers. The main topical methods in children with stuttering are analyzed.

Keywords: stuttering; logorhythmics; preschoolers.

Shkurova A. S.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S. senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: alya_shkurova@mail.ru

УДК 376.37

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Шмигель Е.Э.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы развития мелкой моторики руки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Обосновывается значимость развития мелкой моторики как важного фактора, влияющего на формирование речевых функций, когнитивных процессов и готовность к обучению в школе. Проанализированы современные педагогические технологии, направленные на развитие мелкой моторики рук у детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: мелкая моторика, речевые нарушения, старший дошкольный возраст.

Нарушения речи у детей представляют собой серьезную современную проблему. Растущая потребность в специализированных логопедических услугах для дошкольников отражает растущее число детей с дефектами речи. Современная статистика свидетельствует о росте числа детей с речевыми расстройствами. Актуальность исследования технологий развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи обусловлена существующей взаимосвязью между развитием мелкой моторики и речевыми функциями: стимуляция мелкой моторики положительно влияет на артикуляцию, звукопроизношение и формирование речи в целом. А также необходимостью подготовки к школьному обучению: хорошо развитая мелкая моторика – важный фактор успешного овладения письмом и другими учебными навыками.

Исследованием речевых нарушений занимались такие ученые как: Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Н. Ефименкова, С. Ф. Спирова, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и другие исследователи. На современном этапе развития логопедии нет однозначного определения понятия «речевые нарушения». В связи с чем, необходимо рассмотреть точки зрения разных авторов на понимание данного понятия.

В энциклопедии русского языка, речь – это конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. Под речью принято понимать, как сам процесс говорения, так и результат этого процесса, т.е. и речевую деятельность, и речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом [5].

М.М. Сутягина определяла речевые нарушения как «отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности» [9].

По мнению Б.П. Пузанова, к детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи [8].

Наиболее точным, по нашему мнению, является определение М.С. Альбах. Автор утверждает, что речевые нарушения – обобщённый термин для обозначения отклонений от нормативной речи, принятой в традиционной языковой среде, которые полностью или частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности человека к адаптации [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Такой же позиции придерживается Е .С. Ермакова: «Нарушения речи — собирательный термин для обозначения отклонений

от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека» [4].

Сегодня связь между мелкой моторикой и речью продолжает активно изучаться в нейробиологии, психологии и педагогике, и научные данные подтверждают важность развития мелкой моторики для полноценного речевого развития ребенка. Об этом свидетельствуют труды таких ученых как: В.М. Бехтерев, Е.Ю. Доби́на, М.В. Папина, Н.А. Панасовская, Н.А. Га́гуа, М.М. Кольцова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Е.И. Тихеева и др..

Так, В.М. Бехтерев, выдающийся российский и советский невролог, психиатр и психолог, основатель рефлексологии, который один из первых подчеркнул взаимосвязь между двигательными и психическими процессами, включая речь. Он считал, что развитие движений рук стимулирует развитие речи.

М.М. Кольцова, советский физиолог, доктор биологических наук, автор многочисленных работ по физиологии высшей нервной деятельности и развития ребенка, разработала теорию о том, что движения пальцев рук тесно связаны с речевым развитием. Она доказала, что формирование речи происходит под влиянием импульсов, идущих от пальцев рук.

Л.С. Выготский, выдающийся советский психолог, создатель культурно-исторической теории развития психики отмечал, что развитие речи тесно связано с развитием мышления, а мышление, в свою очередь, опирается на сенсомоторный опыт, в том числе на развитие мелкой моторики.

А.Р. Лурия, выдающийся советский нейропсихолог, автор многочисленных работ по нейропсихологии и афазиологии изучал связь между моторикой и речью у пациентов с нарушениями речи. Он показал, что повреждение определенных областей мозга, отвечающих за моторику рук, может приводить к нарушениям речи.

Е.И. Тихеева, российский педагог, автор системы сенсорного воспитания детей раннего возраста подчеркивала важность развития мелкой моторики для общего развития ребенка, включая речевое.

По мнению Е.Ю. Добиной, при работе с детьми с нарушениями речи по развитию мелкой моторики следует:

1. Сочетать игры и упражнения для тренировки пальцев с речью детей.
2. Сделать работу по совершенствованию пальцевой моторики систематической.
3. Повысить у детей интерес к подобным упражнениям, превратив их в занимательную игру.
4. Вовлекать в движение больше пальцев, движения должны быть энергичными.
5. Начинать с простых упражнений, переходя к более сложным (сначала одна рука работает, затем другая, потом обе) [3].

М.В. Папина выделила следующие современные технологии коррекции мелкой моторики ведущей руки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- су-джок терапия;
- спирограф;
- песочная терапия;
- пальчиковые игры;
- графические диктанты;
- использование мелких предметов и природного материала;
- игры с палочками [7].

Рассмотрим каждую из представленных технологий более подробно. Су-джок терапия – это метод воздействия на биологически активные точки, расположенные на

кистях и стопах, с использованием специальных инструментов (шариков, колец и др.) для стимуляции мелкой моторики и общего оздоровления организма.

Спирограф – это технология развития мелкой моторики и координации, предполагающая рисование узоров по заданному алгоритму или шаблону, часто сопровождаемое музыкой, способствующее развитию внимания, точности и следованию инструкциям.

Песочная терапия – это метод психокоррекции и развития, использующий песок как средство творческого самовыражения и развития мелкой моторики, позволяющий ребенку создавать образы, выражать эмоции и решать внутренние конфликты через тактильные ощущения и визуальные композиции.

Пальчиковые игры – это комплекс упражнений и стишков, сопровождающихся движениями пальцев и кистей рук, направленный на развитие мелкой моторики, координации, памяти, внимания и речевых навыков, осуществляемый в игровой форме.

Графические диктанты – это упражнения, в которых ребенок воспроизводит рисунок на клетчатой бумаге, следуя устным инструкциям (диктанту), что способствует развитию мелкой моторики, слухового внимания, пространственного мышления и умения следовать алгоритму.

Использование мелких предметов и природного материала – это метод развития мелкой моторики и сенсорного восприятия, основанный на манипулировании различными мелкими объектами (бусинами, пуговицами, крупами, камнями и др.) для выполнения различных заданий, таких как сортировка, перекладывание, нанизывание и лепка.

Игры с палочками – это деятельность, направленная на развитие мелкой моторики, воображения, логического мышления и координации движений, предполагающая использование счетных палочек или других аналогичных предметов для создания различных фигур, узоров и конструкций.

Все вышеперечисленные технологии коррекции мелкой моторики ведущей руки будут так же способствовать и речевому развитию детей дошкольного возраста с нарушением речи.

По мнению Н.А. Панасовской, развитию мелкой моторики у детей с речевыми нарушениями будут способствовать современные игровые технологии. Автор выделяла игры с различными мелкими предметами:

- резинки;
- камешки Марблс;
- прищепки;
- скрепки;
- пуговицы;
- счетные палочки [6].

Так, автор отмечает, что современные игровые технологии, в частности игры с различными мелкими предметами, эффективно способствуют развитию мелкой моторики у детей с речевыми нарушениями. Игры с резинками, например, предлагают множество вариантов упражнений: от простого натягивания на пальцы, создавая различные фигуры, до плетения браслетов, что требует концентрации, точности движений и развивает силу пальцев. Камешки Марблс, благодаря своей гладкой поверхности и удобному размеру, отлично подходят для сортировки, перекладывания, выкладывания узоров или даже создания миниатюрных композиций, стимулируя тактильные ощущения и координацию движений.

Работа с прищепками, казалось бы, простой предмет, предоставляет широкие возможности для развития силы захвата, координации и умения совершать точные движения, например, прикреплять их к контурам рисунков, создавая забавные картинки

или тренируя счет. Игры со скрепками, в свою очередь, позволяют развивать точность и ловкость, скрепляя их в цепочки, создавая различные фигуры или даже используя в качестве элементов для аппликаций.

Особое внимание в работе автора посвящено пуговичной терапии. Пуговичная терапия – это метод развития мелкой моторики, основанный на использовании пуговиц различных форм, размеров и материалов. Он представляет собой не просто игру, а целенаправленную деятельность, способствующую развитию множества навыков у детей, особенно полезную для детей с нарушениями речи и развития.

Выделяют следующие принципы пуговичной терапии:

- работа с пуговицами требует точности движений пальцев, зажимания, разжимания, нанизывания, отстегивания, что способствует укреплению мышц кисти и пальцев;

- задания, связанные с нанизыванием пуговиц на нитку, сортировкой, или расположением в определенном порядке, требуют от ребенка координировать зрительные восприятия и движения рук;

- работа с различными по текстуре, форме и размеру пуговицами позволяет развивать тактильную чувствительность, что важно для общего развития ребенка;

- пуговичная терапия часто предполагает выполнение повторяющихся действий, что требует внимания и концентрации на задаче, способствуя развитию усидчивости.

Н.А. Гагуа рассматривала кинезиологические упражнения как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста. Кинезиологические упражнения – это комплекс движений позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. В основе этих упражнений лежат движения, активизирующие различные зоны коры головного мозга, ответственные за координацию движений, восприятие, мышление и речь. Благодаря этому, кинезиологические упражнения способствуют не только развитию мелкой моторики, но и улучшению внимания, памяти, мышления и речи, что особенно важно для детей дошкольного возраста [2].

Эти упражнения часто включают в себя перекрестные движения, требующие одновременной работы правой и левой частей тела, что стимулирует взаимодействие между полушариями. Например, одновременные движения руками и ногами в противоположных направлениях, рисование обеими руками одновременно или перекачивание мячика между руками. Кроме того, кинезиологические упражнения включают в себя движения, направленные на развитие координации глаз-рука, такие как метание мяча в цель или перебирание мелких предметов.

Регулярное выполнение кинезиологических упражнений способствует формированию прочных нейронных связей, улучшению координации движений, развитию мелкой моторики и общему гармоничному развитию ребенка. В качестве примеров можно отметить следующие кинезиологические упражнения для развития мелкой моторики:

1. «Кольцо»: соединить большой палец с каждым пальцем по очереди, вначале на одной руке, затем на другой, затем на обеих руках одновременно.

2. «Кулак-ребро-ладонь»: поочередно сжимать руку в кулак, ставить на ребро, класть на ладонь на плоскость стола.

3. «Ухо-нос»: левой рукой взяться за кончик носа, правой рукой за противоположное ухо. Затем поменять руки.

4. «Перекрестные движения»: одновременно поднимать левую руку и правую ногу, затем менять стороны [2].

По мнению Д.С. Эшкиной, при работе по формированию мелкой моторики рук дошкольников с ОНР, необходимо соблюдать следующие принципы:

- занятия должны проводиться регулярно;

- учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка;
- занятия должны быть интересными и увлекательными;
- увеличивать сложность упражнений постепенно;
- поддерживать ребенка, хвалить за успехи;
- родители должны быть вовлечены в процесс развития мелкой моторики ребенка.

Учитывая данные принципы в реализации технологий развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, можно достичь значительных положительных результатов в речевом развитии детей.

Таким образом, развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи требует комплексного подхода с использованием разнообразных современных технологий, направленных на стимуляцию двигательной активности, развитие координации, точности и силы движений. Современные технологии развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи включают разнообразные игровые, творческие и специализированные методы, направленные на стимуляцию двигательной активности пальцев рук, развитие координации, точности и силы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альбах, М.С. Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М.С. Альбах // Логопед. - 2021. - № 7. - С. 63-69.
2. Гагуа, Н.А. Использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности в коррекции мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Н.А. Гагуа // Дошкольное образование: опыт, инновации, перспективы. – 2020. – № 4 (18). – С. 15-20.
3. Доби́на, Е.Ю. Развитие мелкой моторики как средство коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Е.Ю. Доби́на // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 265.
4. Ермакова, Е.С. Использование пальчиковых игр для развития мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи / Е.С. Ермакова // Логопед. - 2009. - № 6. - С. 70-74.
5. Монахов, С. И. Глазарий языка. Энциклопедия русского языка, меняющая представление о справочной литературе / С. И. Монахов, Д. Н. Чердаков. – Москва : Русский язык, 2020. – 500 с.
6. Панасовская, Н.А. Развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи посредством использования дидактических игр и упражнений / Н.А. Панасовская // Специальное образование. – 2024. – № 2. – С. 62-66.
7. Папина, М.В. Система работы по развитию мелкой моторики рук у детей с общим недоразвитием речи / М.В. Папина // Дошкольная педагогика. - 2013. - №1. - С. 39-43.
8. Пузанова, Б.П. Специальная педагогика и специальная психология / Б.П. Пузанова. - Москва: Академия, 2019. - 336 с.
9. Сулягина, М.М. Игры с пальчиками: Методическое пособие / М.М. Сулягина. - Москва: Айрис-пресс, 2020. - 96 с.

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: The article discusses topical issues of the development of fine motor skills of the hand in older preschool children with speech disorders. The importance of the development of fine motor skills as an important factor influencing the formation of speech functions, cognitive processes and readiness for school is substantiated. The article analyzes modern pedagogical technologies aimed at developing fine motor skills of hands in children with speech disorders, including finger exercises, exercises with objects, graphic tasks, as well as the use of non-traditional drawing and modeling techniques.

Keywords: fine motor skills, speech disorders, senior preschool age.

E.E. Shmigel,

Scientific supervisor: T.S. Ruchitsa, senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: katyashmigel@mail.ru

УДК 373.3

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шульгина В.В.

*Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается применение дидактических игр, способствующих улучшению качества знаний, умений и навыков учащихся, а также стимулирующих развитие их умственной деятельности.

Ключевые слова: дидактическая игра, познавательная активность, младшие школьники, учебная мотивация

Введение. Дидактическая игра как методика обучения представляет собой живую и остроумную форму активности детей. Эта форма занятия с правилами, задуманная специально для эффективного образования и воспитания учащихся, умело трансформирует игровые элементы в мощный механизм усвоения знаний. Дидактические игры не только упрощают изучение новых навыков и теорий, но интенсивным образом стимулируют развитие когнитивных способностей: логики, ассоциаций, эмоциональной сферы ребёнка.

Целью данной статьи является структуризация основных теоретических подходов в применении дидактических игр на образовательном уровне. Особое внимание уделяется их значимому положительному воздействию, которое они оказывают как на процесс обучения, так и на личностное развитие учащихся.

Дидактические игры выступают в роли особой формы учебной деятельности, где доминирующими являются принципы игрового и активного подхода. Они характеризуются наличием чёткой структуры, определённых правил и системы оценки результатов — факторов, делающих их неотъемлемой частью современных методик обучения. [1]

Применение дидактических игр способствует: психическому развитию: формированию эмоционально-волевых качеств, интеллектуальному росту: укреплению логического и ассоциативного мышления, памяти, улучшению мотивации к учёбе: благодаря созданию захватывающей атмосферы. [1]

Использование дидактических игр облегчает процесс познания за счёт естественности игровой деятельности для детей. Это способствует возникновению положительных эмоций, которые не только делают учёбу привлекательной и интересной, но и существенно повышают качество усвоения информации.[2]

Таким образом, дидактические игры выступают как универсальное средство педагогического искусства — ключ к успешному развитию личности ребёнка в образовательном пространстве.[3]

Основная часть. Дидактическая игра — это метод обучения, который проходит в формате игры и включает в себя принципы активного обучения. В таких играх есть правила, структура и система оценки. Это один из методов активного обучения.[2]

В процессе дидактической игры дети не только усваивают учебные знания, умения и навыки, но и развивают свои психические и интеллектуальные способности, а также эмоционально-волевую сферу. Дидактическая игра делает учебный материал интересным и создаёт радостную атмосферу на уроке. Умелое использование дидактической игры в учебном процессе облегчает его, так как игра привычна и

интересна для школьников, а положительные эмоции способствуют более лёгкому усвоению материала.[4]

Дидактические интерактивные методы — это особый подход к образованию, который основан на игровых ситуациях. Каждый такой метод имеет чётко определённые правила и структуру с системой рейтинговых показателей. Это не просто разновидность обучающих игр — это ключевой инструмент в образовательном процессе.[5]

В рамках дидактических интерактивных методов происходит не только закрепление теоретических знаний, но и комплексное развитие психических функций и интеллекта ребёнка. Особое внимание уделяется росту эмоциональной и волевой сферы учащихся. Благодаря игровому подходу, учебная информация превращается в захватывающее приключение, которое способствует созданию позитивной атмосферы на занятиях.[6]

Использование дидактических интерактивных методов существенно меняет процесс обучения, делая его более естественным и привлекательным для школьников. Привычная игровая форма снижает сопротивление к учёбе, а положительные эмоции, возникающие в процессе игры, значительно упрощают усвоение знаний и способствуют глубокому пониманию учебного материала.[4]

Стержневая роль учебно-методической компоновки задач состоит в выращивании универсальных познавательных умений (УПУ), которые являются фундаментом для подлинной интеллектуальной инициативы учащихся. Качество применения дидактических ресурсов напрямую связано с выбором, структурированием и методикой представления заданий внутри них:

- Задания могут быть как индивидуальными испытаниями (индивидуализированные задачи), так и коллективным опытом в группах.

- Их продолжительность варьируется от коротких 5-10 минутных упражнений до полноценной урочной работы, охватывающей весь учебный процесс.[6]

Самостоятельное изучение дома предполагает разнообразие форм: это могут быть краткосрочные задания или масштабные проекты и исследовательские задачи.

Дидактические игры выступают одним из ведущих инструментов для стимуляции и углубления высших когнитивных способностей. Они способствуют: развитию аналитического мышления, позволяющего разделять сложную информацию, обобщению и систематизации знаний, выявлению закономерностей и решению интеллектуальных задач, в частности, методом исключения. [5]

Использование загадок, ребусов и кроссвордов в образовательном процессе способствует не только пополнению словарного запаса учеников, но и укреплению умений правильно писать и понимать сложные термины и понятия, связанные с различными областями знаний, особенно в области естествознания. [7]

Дидактические игры играют ключевую роль в формировании таких важных качеств, как произвольная концентрация внимания, умение сосредотачиваться и проявлять настойчивость в достижении учебных целей. [3]

Включение игровых элементов в учебный процесс преобразует обучение, делая его более привлекательным и мотивирующим, что облегчает преодоление трудностей при освоении новых тем. Игра становится естественным и эффективным средством, через которое ребенок погружается в процесс познания, активно развивая наблюдательность, воображение, критическое мышление и навыки решения задач. В игровой форме обучение становится глубоким и эмоционально насыщенным опытом, что способствует более полному и осознанному усвоению материала.[5]

Основополагающими аспектами применения игр в обучении младших школьников являются:

повышение познавательного интереса, когда каждое занятие преобразуется в яркое, нестандартное и эмоционально насыщенное событие, что способствует активному включению детей в учебный процесс.

Активация учебной деятельности, через вовлечение в разнообразные формы взаимодействия с материалом, что ведет к развитию произвольного внимания и увеличению работоспособности учеников.

Формирование положительной мотивации к учению, где интерес к обучению становится ключевым фактором успешности. [6]

Однако, не каждый ученик осознаёт потенциал игры в образовательном процессе. Поэтому задача педагогов — создать среду, в которой игра становится не просто развлечением, а мощным инструментом для повышения качества образования. Важно понимать, что интерес к учёбе — это двусторонний процесс, требующий совместной работы ученика и учителя. [4]

Педагогические подходы, способствующие развитию интереса к учёбе:

активные методы обучения, такие как игры, соревнования, творческие проекты, которые не только углубляют понимание материала, но и делают учебный процесс динамичным и разнообразным;

роль учителя как организатора и наставника, который направляет самостоятельную исследовательскую деятельность учеников, поддерживает их общение с материалом, и друг с другом, помогая осваивать знания через диалог и взаимодействие;

формирование иерархии мотивов, где социальные мотивы начинают преобладать над личными, что способствует более глубокому включению ребёнка в учебную и социальную среду;

развитие межличностного понимания и самосознания, когда через участие в ролевых играх дети преодолевают эгоцентризм, учитывают позиции других и лучше осознают свои роли в обществе. [3]

Таким образом, игры в образовательном процессе не только делают уроки более привлекательными, но и способствуют глубоким психологическим и социальным изменениям в развитии личности ученика. [5]

Заключение. В научной литературе познавательную активность младшего школьника часто определяют как важный аспект его учебной деятельности. Это понятие включает в себя не только приобретение навыков творческого подхода к учёбе, но и формирование устойчивой потребности в получении новых знаний. Также оно связано с изменениями в личности ребёнка, такими как развитие социальной ориентации, способности к рефлексии и сотрудничеству, целеустремлённости, настойчивости, умения ставить познавательные задачи и решать их самостоятельно и т. д.

В раннем школьном возрасте ключевую роль в формировании познавательных способностей играют когнитивные особенности мозга детей: память, мыслительные процессы, воображение и концентрация внимания. Эти функции не только обеспечивают комплексное развитие личности, но и претерпевают динамические изменения по мере взросления ребенка. С самого начала обучения активное развитие этих когнитивных аспектов способствует наиболее успешному формированию познавательного интереса. [6]

Дидактические игры выступают значимым инструментом эмоционального подкрепления мотивации к учебной деятельности у школьников начальных классов. Они преобразуют учебный материал в увлекательное занятие, создают позитивную атмосферу и существенно облегчают процесс обучения, делая его более привлекательным и доступным для ребенка. [8]

Для оценки степени развития познавательной активности у младших школьников применяются разнообразные подходы: от непосредственного наблюдения за поведением на уроках до использования тестов, опросов, диагностических заданий и компьютерных программ. Эти методы позволяют изучить не только текущие достижения учеников, но и их индивидуальные особенности мышления, стиль работы и уровень работоспособности. Важным аспектом является также применение печатных материалов для диагностики.

Дидактические игры выступают в качестве ключевого средства стимулирования и развития мотивации к учению среди учеников начальной школы. Они пробуждают искренний интерес к познанию и решению учебных задач, демонстрируя свою высокую эффективность в практических методиках, направленных на повышение познавательной активности младших школьников.[6]

Исследования в области педагогики подчеркивают значимость роли педагога в формировании познавательного интереса у детей. Профессиональная компетентность и умения учителя определяют выбор инновационных и увлекательных методик, способствующих активизации познавательного процесса и вовлечению учащихся в учебную деятельность.[8]

Наиболее продуктивное развитие познавательной активности достигается через внедрение на уроках творческих задач. Они позволяют раскрыть творческий потенциал учащихся, повышают мотивацию и придают учебному процессу глубинный смысл. Решая творческие задания, ученики развивают быстроту и гибкость мышления, способность к оригинальному подходу, любознательность и умение формулировать и проверять гипотезы.[5]

Процесс подбора творческих заданий для учителя также становится творческим процессом, требующим продуманного подхода. Если ученики не обладают достаточным опытом в творческой деятельности, необходимо начинать с простых упражнений, постепенно усложняя их. Вариативность творческих заданий включает ребусы, кроссворды, интерактивные игры, головоломки, викторины и иные формы, способствующие развитию различных аспектов интеллекта. [8]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авилова, Н. С. Дидактическая игра как средство развития познавательной активности учащихся / Н. С. Авилова // Молодой ученый. – 2018. – № 4 (190). – С. 218-221.
2. Аракчаа, Э. К. Дидактические игры, как средство развития познавательной активности младших школьников / Э. К. Аракчаа // Образовательная социальная сеть. – 2023. – №9. – С.52-5.
3. Доронина, Н. Н. Познавательная активность детей младшего школьного возраста / Н. Н. Доронина, О. А. Чернова // Молодой ученый. – 2018. – № 4 (190). – С. 176-178.
4. Желвакова, Е. С. Методы Использования дидактической игры в начальной школе / Е. С. Желвакова // Science Time. – 2021. – № 7 (91). – С. 36–40.
5. Корнеева, И. Е. Методы изучения познавательной деятельности младших школьников в учебном процессе / И. Е. Корнеева // Молодой ученый. – 2021. – № 44 (386). – С. 253-257.
6. Кускарбекова, Н. А. Дидактические игры как способ формирования интереса школьников к предмету / Н. А. Кускарбекова // Актуальные вопросы техники и технологии. – 2018. – С. 125–127.
7. Миназова, З. М. Использование дидактических игр в образовательном процессе с целью развития у младших школьников познавательного интереса / З. М. Миназова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №3. – С.131-137
8. Рябая, Е. Д. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами дидактических игр / Е. Д. Рябая // Молодой ученый. – 2021. – № 44 (386). – С. 268-270.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article discusses the use of didactic games that help improve the quality of knowledge, skills, and abilities of learners, as well as stimulate the development of their mental activity.

Keywords: didactic game, cognitive activity, primary school children.

Shulgina V.V.

Scientific adviser: Chumakova E.Y., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: vdovenkolerra@yandex.ru

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Кудрявцева И.А.

*Научный руководитель: Присяжная Т.В., старший преподаватель
Обучающаяся ГБОУ «Школа № 9 г. о. Донецк»*

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема формирования речевой компетентности младших школьников посредством ролевой игры. Определены и раскрыты педагогические условия формирования речевой компетентности младших школьников посредством ролевой игры.

Ключевые слова: речевая компетентность младших школьников, ролевые игры в младшей школе.

Актуальность. В условиях текущих реформ в образовательной системе и улучшения преподавания родного языка одной из ключевых задач является развитие инициативной и самостоятельной личности, которая сможет свободно и мастерски владеть родным языком как инструментом общения, познания мира, самовыражения и творческой активности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования устанавливает новые требования к результатам освоения основной образовательной программы для детей начальной школы. Одним из требований является овладение ключевыми компетенциями учеников младших классов, составляющими основу умения учиться. К ключевым компетенциям можно отнести: социальную, коммуникативную, информативную, когнитивную, общекультурную [5].

В условиях современной модернизации школьного образования особенно важной становится проблема освоения родного языка школьниками не только как средства познания, но и как инструмента общения и доступа к культурным ценностям нации. Новые тенденции в языковом образовании предполагают акцент на практическом аспекте овладения родным языком, а также на интеграции работы над языковой теорией и речевым развитием учащихся.

Теоретические основы формирования речевой компетенции личности в психолого-педагогическом аспекте данная проблема освещена в работах Л.С. Выготского, А.Б. Добровича, А.Н. Гвоздева, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Е. А.В. Мудрика, и др. Учеными выявлены сущность коммуникативных умений [1,4].

Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование речевой компетентности, и как следствие, коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы по коррекционно-воспитательной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [1].

К.Д. Ушинский назвал язык могучим и великим педагогом, который «не только учит многому, но и учит на удивление легко, каким-то недостижимо облегченным методом». «Родной язык выполняет прежде всего две социальные функции – служит средством развития личности как предпосылки развития народа и используется как средство познания и коммуникации» [4].

Под речевой компетенцией, по словам О.А. Дорожкиной и В.Н. Дроновой, понимается «умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые, (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности» [2].

В настоящее время вопрос развития речи у младших школьников становится особенно актуальным. Дети, выросшие в эпоху интерактивных технологий, практически утратили навыки общения. Они общаются с помощью жестов, символов, смайлов и фрагментов предложений. Это также связано с тем, что дети все чаще взаимодействуют с компьютерами и другими техническими устройствами, чем друг с другом. Современная жизнь отвлекает детей от самостоятельного мышления и оценки окружающей действительности.

Цель тезисов - рассмотреть педагогические условия формирования речевой компетентности младших школьников посредством ролевой игры.

Основная часть. Целью нашей работы является создание условий для радостного, ненапряженного развивающего обучения и воспитания активной саморазвивающейся личности.

На начальном этапе обучения были поставлены более узкие цели:

1. формирование устойчивого коммуникативного ядра;
2. организация активного речевого взаимодействия.

Эти цели были достигнуты путем решения следующих задач:

- проведение уроков с учетом психологических особенностей учащихся и эмоционального воздействия, используя логические формы подачи материала;
- применение специальных приемов, способствующих активизации обучения;
- использование различных видов искусства (музыка, живопись, элементы театра) на уроках для эмоционального воздействия на школьников и гармонизации учебного процесса.

Для формирования речевой компетентности младших школьников через ролевую игру были созданы педагогические условия, включая разработку алгоритма работы с ними по предметной ролевой (лингвистической) игре. Этот алгоритм, направлен на развитие речевой компетентности младших школьников с помощью ролевой игры, включает виды игровой деятельности, способствующие формированию лингвистической составляющей коммуникативной компетенции, расширению лексического запаса по темам, предусмотренным учебной программой, освоению грамматических структур и произносительных навыков, а также фраз-клише, применяемых в различных ситуациях общения. (Рисунок 1)

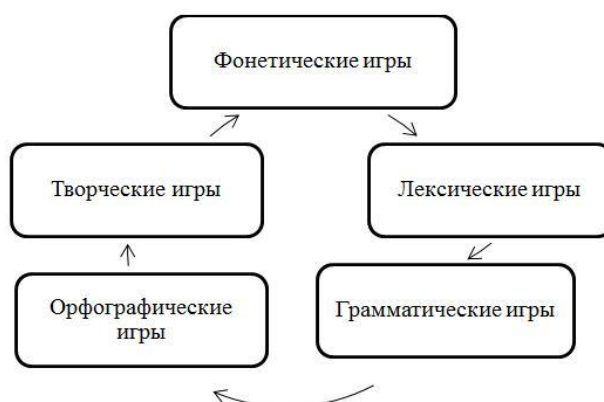


рис.1. Алгоритм формирования речевой компетентности младших школьников посредством ролевой игры

Рассмотрим подробнее назначение и название игр в каждом блоке.

Фонетические игры направлены на формирование речевых навыков и умений. «Слышу – не слышу», «Кто быстрее?», «Незнайка и мы», «Кто правильнее прочитает?».

Лексические игры способствуют решению различных коммуникативных задач с помощью имеющихся лексических средств. Игра - соревнование, Игра «Месяца», «Кто убежал?», «Съедобное – несъедобное».

Грамматические игры предназначены для тренировки учащимися различных грамматических структур. Игра «Чья игрушка?», «Театр мимики и жеста», Игра с мячом.

Орфографические игры направлены на освоение правописания изученной лексики. «Дежурная буква», «Буквы рассыпались», «Картинка».

Творческие игры способствуют дальнейшему развитию речевых навыков и умений. К этой группе относятся ролевые игры, которые призваны усилить коммуникативную направленность обучения. Обилие сказочных сюжетов и игровых ситуаций помогают создавать на уроках атмосферу радости, раскованности и непосредственности. Игра «Послы», Игра «Театралы», Игра «Что, где, когда?».

А так же игры с различными предметами, которые позволяет более направленно и гибко мотивировать речь учащихся на уроке. Например - игра с куклой, с героями сказок.

Ролевые игры на уроках проводились в два этапа.

Первый, подготовительный, включал определение темы и целей, разработку сценария и правил, распределение ролей, инструктаж участников, подбор литературы, сбор информации и подготовку презентаций, а также консультации.

Второй, игровой этап, состоял из представления рефератов по установленному регламенту, фиксации информации в тетрадях, подготовки вопросов к выступающим, обсуждения рефератов и, при необходимости, групповой дискуссии и выработки коллективных решений.

Завершающий этап включал подведение итогов и выступление экспертной группы, за которым следовал анализ игровой деятельности и рекомендации по её улучшению.

Игровые уроки строились на следующих принципах:

- 1) дидактические задачи формулировались как игровые задания;
- 2) учебная деятельность подчинялась правилам игры;
- 3) учебный материал выступал в качестве игрового ресурса;
- 4) вводились элементы соревнования, стимулирующие переход от дидактических к игровым задачам;
- 5) результат игры влиял на выполнение дидактического задания.

В исследовании применялись различные типы уроков с игровыми технологиями: ролевые игры, уроки-соревнования, конкурсы, путешествия, КВН, а также уроки, где игровые элементы (например, орфографический поиск или анализ) интегрировались в традиционную структуру занятия. Игры использовались на разных этапах урока – для введения нового материала, закрепления знаний, повторения и систематизации.

Кроме того, применялись внеклассные мероприятия (КВН, экскурсии, олимпиады) с участием учащихся разных классов одной параллели.

На уроках использовались знакомые детям игры, что позволяло им легко освоиться с правилами и эффективно усваивать или закреплять учебный материал.

На уроках русского языка применялись разнообразные игровые формы:

«Урок-путешествие» (обобщение знаний о существительных и прилагательных с помощью игровых заданий, развивающих речь и словарный запас);

«Урок-квест» («Путешествие по стране Грамматика», стимулирующий интерес к предмету);

«Урок-экскурсия» («Зимний лес», повторяющий пройденный материал, расширяющий словарный запас и способствующий подготовке к сочинению);

«Урок-сказка» («В гостях у сказки», доступный для младших школьников и позволяющий усваивать теоретический материал в занимательной форме); и

«Урок-эстафета» («Кто много читает – тот много знает», проводившаяся в рамках недели русского языка). Эти игровые методы способствовали не только усвоению материала по русскому языку, но и интеграции знаний из разных предметов.

Игровая эстафета включалась в традиционную структуру урока. Для развития навыков общения и уверенности у детей все чаще использовалось моделирование и разыгрывание реальных ситуаций.

Например, перед каникулами разыгрывались ситуации на тему «Ребёнок один дома и на улице». Работа начиналась с обсуждения иллюстраций и составления диалогов, затем дети распределяли роли и разыгрывали сценки, проявляя инициативу и отрабатывая речевые навыки в различных контекстах. Подобные игровые упражнения способствуют развитию коммуникативных навыков и усвоению речевого материала.

Вывод. Для развития связной речи сюжетно-ролевые игры должны стать не случайным, а постоянным элементом учебного процесса младших школьников. Игровые методы повышают интерес к предмету, развивают индивидуальные способности и стимулируют познавательную активность учащихся.

В контексте модернизации образования, игра является эффективным инструментом для достижения коммуникативной направленности уроков и повышения качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций./ Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 2008. - 500 с.
2. Дудковская, Е. Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС / Е. Е. Дудковская // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 98–101.
3. Жидкова, И.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся начальной / И. В. Жидкова // Актуальные проблемы и естественных . – 2012. – № 3. – Режим : <http://cyberleninka./article/n/-kommunikativnoy-kompetentsii--uchaschihsya-nachalnoy> (дата обращения 09.03.2025)
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная основа компетентностного в образовании / И.А. Зимняя.// – М. : Исследовательский проблем качества специалистов, 2004. – С. 57.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897. –URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH ROLE-PLAYING GAMES

Annotation. This paper examines the problem of developing speech competence in primary school students through role-playing games. Pedagogical conditions for developing speech competence in primary school students through role-playing games are defined and disclosed.

Keywords: speech competence of primary school students, role-playing games in primary school.

Kudryavtseva I.A.

Scientific adviser: Prisyazhnaya T.V., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: p.t.v.1968@mail.ru

УДК 373.02

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Прылико Д. А.

*Научный руководитель: Абраменко И.А., старший преподаватель
Обучающаяся ГБОУ «Школа № 93 им. Н.П. Жердьева г.Донецк»*

Аннотация. В работе раскрывается проблема важности использования анимационных мультфильмов как дидактических материалов для создания позитивной мотивации к изучению темы урока и для развития познавательного интереса у младших школьников. Проведен эксперимент, целью которого было исследование возможности и особенности использования анимационных мультфильмов как дидактического видеоматериала в начальной школе выявлено, что анимационная мультипликация способствует развитию познавательной активности младших школьников, что мультфильмы сами по себе очень занимательны и привлекательны, но для их применения нужны критерии отбора мультфильмов, их познавательная связь с объектом изучения По результатам исследования выявлено: большинство учителей понимают и принимают значимость анимационных мультфильмов в повышении мотивации и познавательного интереса к обучению; школьники позитивно оценивают анимационный контент на изучаемую тему урока и обнаруживают повышение познавательной активности и интереса. Разработан проект «Мульти-урок»

Ключевые слова: познавательный интерес, мотивация, анимационные мультфильмы, видеоконтент.

Введение. Современных детей увлекают мультфильмы своими возможностями сделать обычное необычным. Если соединить стремление современного образования к инновационным подходам и возможность использования анимационных мультфильмов, как дидактический материал, то такую технологию можно назвать инновационной. Преимущества инновационной технологии с применением мультфильмов будут интересны не только младшим школьникам, но и учителям. Возраст младших школьников характеризуется слабостью произвольного внимания. Младший школьник может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой ему мотивации. Компенсацией в этой издержке послужит использование анимационных мультфильмов, сюжеты которых можно использовать для развития познавательного интереса учащихся, в связи с темой урока. Даже, если не все учебные моменты осознано и мотивационно направленно удаётся организовать учителю на начальном этапе обучения детей в школе, он все же систематически и усердно будет работать в этом направлении и ежедневно приближать момент, когда обучение будет становиться более понятным и осознанным для учеников, что также будет влиять на их познавательную активность. Анимационные мультфильмы могут использоваться как дидактический видеоматериал к уроку и как средство развития познавательного интереса.

Целью нашей работы является исследование возможности и особенности использования анимационных мультфильмов как дидактического видеоматериала в начальной школе для развития познавательного интереса у учащихся.

Исследование позволит углубить понимание роли учителя начального класса в организации учебного процесса с использованием анимационных мультфильмов, раскроет его заинтересованность и особенности подготовки к использованию такой инновации, определит эффект повышения познавательного интереса учеников, как фактора успешности в обучении, прояснит необходимость дозирования по времени показа видеоматериалов, чтобы они давали оптимальный результат на уроке и раскроет перспективы использования анимационных мультфильмов в дальнейшей перспективе.

Основная часть. Задачей всех учебных заведений является повышение качества усвоения знаний учащимися. Обучающиеся начальной школы, после поступления в

первый класс оказываются вовлеченными в образовательный процесс, который происходит непрерывно. Исходя из данного факта следует, что дети, недавно вышедшие из стен детского сада, где практически каждое занятие и даже их участие в посильном труде, напоминали игру, являющуюся не произвольной по своей сути, оказываются в ситуации строгого контроля по соблюдению всех правил, в которых ещё нужно разобраться и принять к исполнению. На фоне резко меняющихся условий деятельности, когда первоклассники ещё не прошли адаптацию, происходит понижение познавательного интереса. Учитель стоит перед множеством проблем, которые ему приходится решать одновременно по ходу происходящей учебной деятельности, в условиях ограниченности времени выполнять программы и стандарты образования. При этом важно, чтобы педагог уверенно справлялся с поставленными перед ним задачами, а дети, чтобы успешно и с удовольствием получали новый жизненно важный опыт. Здесь в образовательный процесс на помощь приходит мультипликация, как новый универсальный многогранный способ развития ребёнка в современном визуальном и информационно насыщенном мире, в котором мультфильм начинает выступать средством создания интереса к уроку и материалом для обучения.

Мультипликация способствует развитию познавательной активности младших школьников. [4, с. 343-344]. Мультфильмы сами по себе очень занимательны и привлекательны по содержанию, однако такую характеристику мы можем дать не каждому мультфильму. Поэтому в исследовании нужно выдвинуть задачу по разработке критериев для отбора мультфильмов. Другие задачи сводятся к следующему:

- провести мониторинг мультфильмов и определить среди них те, которые соответствуют критериям отбора для возможности их использования в учебных целях;
- разработать методические рекомендации по применению мультфильмов как дидактического средства на уроке к изучаемым темам школьных предметов;
- исследовать уровень развития познавательного интереса учеников и заинтересованность учителей в применении анимационных мультфильмов на уроках;
- выделить необходимую тематику анимационных мультфильмов;
- предложить учителям применить готовый видеоматериал с анимационными мультфильмами в учебный процесс;
- определить эффективность проведённой педагогической работы, которая выявит среди участников образовательного процесса динамику изменения познавательного интереса учеников к темам урока и к результатам обучения;
- разработать методические и технические рекомендации для учителей по использованию на уроках анимационных мультфильмов посредством современных средств (ТСО) ИКТ;
- определить эффективность проведённой работы;
- определить перспективы развития данного проекта в условиях начальной школы.

Решение задач выбранной темы исследования будет представлено в виде проекта.

Планируемые результаты внедрения проекта: улучшение качества обучения школьников, повышение успеваемости на высоком познавательном интересе, расширении кругозора, развитии творческого потенциала и интереса учащихся к интересным формам изучения школьных предметов.

Каждый учитель знает, как оживает урок, в котором умело применены дидактические материалы. Анимационные мультфильмы можно отнести к учебным видеоматериалам, когда их содержание может помочь раскрыть новую тему урока и замотивировать учеников к её изучению. Современные анимационные мультфильмы, которые задуманы для обучения детей – это эффективная форма предоставления учебного контента, незаменимая в условиях, когда изучаемый объект нельзя одновременно пронаблюдать, понять его или образовать практический опыт. [8]

Видеоматериалы обладают важными для педагогического процесса особенностями:

- Видеонаглядностью, где ценны явления, которые невозможно продемонстрировать иными способами.
- Динамичностью и подвижностью видео, способствующих усилению внимания, вызывают интерес и делают доступным процесс восприятия информации.
- Видео имеет власть над пространством и временем. Даёт возможность ученикам перемещаться в другие страны, другие эпохи, воспринимать все сезонные изменения.

Учебную анимацию используют в качестве вспомогательного средства обучения. Посредством мультфильма учитель может создать игровую или проблемную ситуацию, побуждающую активно искать новое знание (Как решить задачу Вити Перестукина? – мультфильм «В стране невыученных уроков»), или провести этап закрепления полученных знаний (м/ф «Антарктида. Уроки тетюшки Совы»).

Не все мультфильмы можно считать эффективными образовательными медиасредствами. Согласно требованиям, СанПиН 2.4.2.2821-10 [12] продолжительность непрерывного применения технических средств обучения для учащихся 1-4 классов не должна превышать 15-20 минут. Мультфильмы, созданные в последние десятилетия, трудно поддаются педагогической дифференциации по направлениям воспитания, демонстрируют в своём содержании негативные для детской психики примеры поведения и психических состояний: истерика, шантаж, драка, месть, потеря рассудка. Эстетическая составляющая этих мультфильмов также имеет низкий уровень, где для детей недопустима лексика с грубыми жаргонными выражениями.

Противоположную характеристику имеет образовательный потенциал мультфильмов, созданных с 1930 по 1990 годы. Это мультфильмы, преимущественно созданные киностудиями «Союзмультфильм» и «Экран», так называемые «советские мультики». В настоящее время традицию создания познавательного и воспитывающего мультфильма продолжают современные анимационные студии «Петербург» (м/ф «Смешарики»), «Аэроплан» (м/ф «Фиксики», сборник «Мульти-Россия»), «Пчела» (м/ф «Корабли прошлых лет», «Звёздочка» и др.), «Пилот» (м/ф «Гора самоцветов»), Телестудия Роскосмоса (м/ф «Космические Юра и Ньюра») [13]

Советские мультфильмы обладают приемлемой продолжительностью от 3 до 20 мин, носят наставнический, поучительный характер, по своему содержанию просты и понятны для восприятия детьми, отличаются качественно нарисованными персонажами и их литературной речью. При выборе педагогом видеоматериалов учитываются цели и качество создания видеоматериалов [4]. При отборе видеоматериалов учитель должен учитывать: дозирование видеoinформации, избегать перегруженности детей, учитывать наличие и информативность изучаемого объекта, иметь возможность создать проблемную ситуацию. Мультфильм должен содержать чёткие понятные сюжеты. С помощью мультфильмов можно решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи предметного, метапредметного и личного характера.

Многие учёные занимались рассмотрением теоретических аспектов развития личности. Среди них Д.Б. Эльконин [11], Л.С. Выготский [2]. Они утверждают, что для каждой личности в определённый период взросления важно воображение. Воображение расширяет границы реальной жизни помогает ребенку наполнить жизнь новыми красками и интересным содержанием. Воображаемый мир человеку позволяют реализовать и сгенерировать новые фантазии просмотр мультфильма.

Необходимо раскрыть и противоположную точку зрения. Так Д.И. Фельдштейн [9] считает, что «экранная» зависимость не даёт ребенку концентрироваться на каком-либо занятии, блокирует его самостоятельность. Рассматриваются в научных статьях Е. О Смирновой и М.В Соколовой [7, с.4-11] мультфильмы как первый вид искусства,

доступный детям. Говорится о высоком их образовательном потенциале. Положительный момент мультфильмов – когнитивное восприятие мультипликации.

И.С. Васильев [1] рассматривает положительные и отрицательные факторы влияния мультфильмов на детей. Положительные: мультфильмы учат детей нормам поведения в обществе, развивают словарный запас, помогают распознать мир, понять ЗОЖ. При этом дети часто подражают своим героям. Мультфильмы с отрицательными факторами не используются педагогами, где есть насилие, жестокость, безнаказанность.

В результатах проведённого опроса родителей и детей о времени, которое они тратят на мультфильмы: дети 6-11 лет смотрят еженедельно в среднем 28 часов; 53% детей 7-12 лет смотрят мультфильмы и телевизор без контроля родителей.

С. И. Карпова подчёркивает ценность анимационной наглядности в эмоциональном воздействии выразительных средств на восприятие учебного материала. [5, с.46-56]. 1) Урок «Письмо овалов и полуovalов. Классификация предметов на основе общего признака». (М/ф «Винни-Пух».) Урок «Предложение. Связь слов в предложении». (М/ф «Три медведя»). Урок «Лучший друг» (М/ф «Мой друг зонтик».) [8]

Изучения интересов младших школьников к урокам с мультфильмами были проведены после просмотра м/ф «Бодо Борода». Выводы представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Оценка влияния на познавательный интерес и на процесс обучения школьников анимационного контента

№ п/п	Вопрос	Ответы учеников		
		Да	Нет	Без разницы
1.	Нравится ли вам, когда на уроке учитель показывает анимацию?	100%	0%	0%
2.	Нравится ли вам, когда в заданиях задействованы персонажи анимации?	79%	0%	21%
3.	Считаете ли вы полезной применение анимации на уроке?	81%	0%	19%
4.	Нравятся ли вам уроки с применением анимации и персонажей мультфильмов больше, чем обычные уроки?	85%	0%	15%
5.	Хотели бы вы, чтобы на уроке регулярно показывали анимацию?	100%	0%	0%
6.	Вы желаете продолжить изучать тему, которая была на уроке и просмотрена в мультфильме?	95%	0%	5%

Мнение учителей об использовании мультфильмов представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка заинтересованности учителей в повышении познавательной активности и мотивации детей с использованием анимационных мультфильмов

№ п/п	Вопрос	Ответы учителей		
		Да	Иногда	Нет
1.	Используете ли вы в своей педагогической деятельности средства, повышающие познавательный интерес и мотивацию учеников к учению?	100%	0%	0%
2.	Нравится ли вам использовать на уроке как дидактический материал анимации?	69%	10%	21%
3.	Считаете ли вы причиной к демонстрации видео контента отсутствие доступной информации для отбора видеоматериала?	33%	15%	52%
4.	Считаете ли вы, что использование анимации повышает у детей познавательный интерес?	95%	0%	5%
5.	Считаете ли вы, что использование анимации повышает у детей мотивацию к обучению?	100%	0%	0%
6.	Укажите время, которое может быть отведено для показа мультфильма на уроке	не более 7 минут		
7.	Вы готовы чаще использовать целевые анимационные мультфильмы на уроке?	85%	15%	0%

Большинство учителей понимают значимость анимационных мультфильмов в повышении мотивации к обучению и познавательного интереса и готовы использовать анимационные мультфильмы как дидактические видеоматериалы. Некоторые учителя опасаются, что мультфильм будет занимать слишком много времени на уроке и хотят его ограничить до 7 минут показа, также указывают что без картотеки трудно будет быстро подбирать мультфильмы к теме урока. Этот факт учтён в разработке проекта.

Нами получены позитивные оценки уровня повышения познавательного интереса школьников от анимационного контента к изучаемой теме урока. Например, в случае, когда учитель предлагает детям задание, которое было заложено в сюжете мультфильма, то 79% учащихся ответили, что готовы мотивационно к его выполнению, а 21% учащихся выражает мнение, что им всё равно, кто выдаёт задание на уроке, главное при этом, чтобы задание было понятным. 85% школьников указали на то, что им уроки с мультфильмами нравятся больше, чем обычные уроки и 100% учащихся готовы к тому, чтобы отрывки мультфильмов им показывали на каждом из уроков. Отсюда созрела необходимость выявить рейтинги мультфильмов. По проведённому анализу интернет-источников, который показал, что самыми популярными мультфильмами являются: «Малышарики», «Фиксики», «образовательными Смешарики. Пин-код», «Синий трактор», «Катя и Ф. Куда-угодно-дверь».

Далее мы провели анкетный опрос среди учеников 4-х классов. Цель опроса – выяснить, просматривают ли они мультфильмы в своей образовательной деятельности, и что они подразумевают под определением «образовательный мультфильм».

Все ответы учащихся подчёркивают актуальность, новизну, учебный смысл, познавательность, регулирует сознание и поведение.

На основе исследований разработан проект «Мульт-уроки» (см. табл.3)

Таблица 3 – Информационная карта проекта

1	Название проекта	«Мультуроки»
2	Цель проекта	обосновать эффективность развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста при использовании анимационных мультфильмов как дидактического видеоматериала на уроках.
3	Задачи проекта	- определить понятие и роль технологии использования анимационных мультфильмов для развития познавательной сферы младших школьников; - разработать проект по развитию познавательного интереса, как важного момента мотивированного обучения детей начальной школы по различным учебным предметам; - сформировать мировоззренческие взгляды педагогов о необходимости и пользе введения в образовательную деятельность младших школьников использования анимационных мультфильмов.
4	Направления деятельности	- подобрать технических устройств для демонстрации мультфильмов и других видеоматериалов и разработать инструкцию по их применению - разработать единые требования к отбору качества и содержания мультфильмов как дидактического видеоматериала - создать картотеку подборки мультфильмов для изучения некоторых предметных тем; - исследовать уровень познавательного интереса к самостоятельному продолжению изучения темы среди учащихся
	Дальнейшее развитие проекта	Создание своих анимационных мультфильмов
5	Автор проекта	Прылипко Дарья Алексеевна руководитель проекта - Абраменко И.А.
6	Организаторы проекта	Слушатель МАН, преподаватель МАН
7	Полное наименование организации	МАН ИП ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
8	Сроки проекта	сентябрь-декабрь 2024 уч. год

Выводы.

1. На основании проведенного исследования можно констатировать, что учебные мультфильмы могут стать незаменимыми помощниками учащимся и учителям. Дети с большим энтузиазмом относятся к подобному способу получения знаний.
2. Мультипликационные фильмы как учебные пособия пока что не могут заменить живой процесс обучения с учителем, но могут стать приятным добавлением к уроку, что поможет повысить заинтересованность детей в предмете и немного разгрузить учителей.
3. Учебная анимация будет актуальна для младших школьников, с длительностью показа не более 5-7 минут на уроке.
4. Для эффективности показа учебных мультфильмов на уроке нужно внедрить правила поведения для учащихся во время просмотра анимации и установки настроения на урок, чтобы познавательный процесс не превратился в развлечение.
6. Для повышения эффективности в использовании показа анимационных мультфильмов необходимо учителям знать инструкции по подбору ИКТ (ТСО) и по соблюдению правил их эксплуатации. Также знать единые требования к отбору качества и содержания мультфильмов как дидактического видеоматериала.
7. Продолжить дальнейшую разработку данного проекта созданием нового проекта по созданию учениками своих анимационных учебных мультфильмов как средства для формирования, закрепления и применения знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев И. С. Положительное и отрицательное влияние отечественных и зарубежных мультфильмов на психику детей подросткового возраста / И. С. Васильев // Молодой ученый. – 2016. – №12. – С. 761–764
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. М.: Просвещение. 1991. 79 с.
3. Ернеева, А. Ф., Боговарова, В. А. (2020) Применение мультипликационных фильмов в процессе обучения детей. Казанский вестник молодых ученых, т. 4, № 4, с. 29–34.
4. Загуменнова Наталья Михайловна / Использование видеотехнологий в образовательном процессе / <https://www.iurok.ru/categories/6/articles/78105> 14.05.2024
5. Карпова, С. И., Муродходжаева, Н. С., Цаплина, О. В., Каитов, А. П. (2020) Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста. Вестник Томского государственного педагогического университета, № 6 (212), с. 46–56. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-46-56>
6. Мерзон, Е. Е. Современные мультфильмы как средство познавательного развития ребенка-дошкольника / Е. Е. Мерзон, А. С. Канаева. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2021. - № 5 (347). - С. 343-344. - URL: <https://moluch.ru/archive/347/78034/> (дата обращения: 11.02.2025)
7. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 4. – С. 4–11
8. Строганова Л.В. / Методическое пособие «Использование образовательного потенциала мультфильмов на уроках в начальной школе» / <https://nsportal.ru/> 11.06.2019
9. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал - 2010. - №2(4) - с.6-11.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры/ Д. Б. Эльконин. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.
11. <https://maratak.ru/shopping-for-children/sovetskaya-animaciya-istoriya-sovetskoi-multiplikacii-padal.html>
12. <https://rg.ru/documents/2011/03/16/sanpin-dok.html>

THE USE OF ANIMATED CARTOONS TO DEVELOP COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER STUDENTS

Annotation. The paper discusses the importance of using animated cartoons as didactic materials to create positive motivation to study the topic of the lesson and to develop cognitive interest in younger schoolchildren. An experiment was conducted to study the possibilities and features of using animated cartoons as didactic video material in elementary school. It was revealed that animated animation contributes to the development of cognitive activity of younger schoolchildren, that cartoons themselves are very entertaining and attractive, but their application requires criteria for selecting cartoons, their cognitive connection with the object of study.

The results of the study revealed: most of the teachers

Keywords: cognitive interest, motivation, animated cartoons, video content

Prylipko D. A.

dasha.prylipko@bk.ru

УДК 304.3

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ. ПРОБЛЕМЫ УРБАНИЗАЦИИ

Шаповалова А. А.

*Научный руководитель: Святенко А.А., канд. экон. наук, доцент,
Обучающаяся МБОУ «Донецкая школа № 89»*

Аннотация: В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с безопасностью человека в контексте урбанизации, а также возможные пути их решения. Анализируются влияние городской инфраструктуры на здоровье населения, социальные риски и адаптация к изменяющимся условиям жизни.
Ключевые слова: безопасность, человек, окружающая среда, урбанизация, здоровье.

Введение. Урбанизация — это процесс увеличения доли городского населения в общем населении страны и распространения городских образов жизни, экономической и социальной структуры. Этот процесс исторически связан с рядом факторов, включая экономическое развитие, технологический прогресс, миграцию населения и изменения в структуре занятости.

Обратимся к историческому контексту:

1. Древние цивилизации: Первые города появились в Месопотамии, Египте, Индии и Китае в течение тысячелетий до нашей эры. В этих обществах урбанизация была связана с развитием сельского хозяйства, торговлей и социальным разделением труда.

2. Средние века: В Европе, после падения Римской империи, многие города деградировали. Однако к XIII веку начался новый этап урбанизации, связанный с возрождением торговли и ремесел, а также формированием гильдий.

3. Индустриальная революция: В XVIII-XIX веках в Западной Европе и США произошла мощная волна урбанизации, вызванная индустриализацией. Городские центры стали привлекать рабочую силу из сельской местности, что привело к резкому росту городского населения и изменению социальной структуры.

4. XX век и позднее: Урбанизация продолжилась и усилилась после Второй мировой войны. Развитие технологий, транспорта и коммуникаций способствовало росту мегаполисов и агломераций. В этот период также появилось осознание проблем, связанных с урбанизацией, таких как экология, уровень жизни, инфраструктура и социальная справедливость.

Основная часть. В XXI веке урбанизация сохраняет свою актуальность. Многие развивающиеся страны сталкиваются с быстрым ростом городского населения, что создает новые вызовы и возможности для устойчивого развития, инфраструктуры и социального благополучия.

Таким образом, урбанизация — это сложный и многогранный процесс, который оказывает значительное влияние на экономические, социальные и культурные аспекты жизни общества. В данной главе мы рассмотрим этапы урбанизации и ее характеристики, а также проанализируем влияние городской деятельности на окружающую среду.

Процесс урбанизации можно условно разделить на несколько этапов:

- Предурбанизационный этап: характеризуется низкой плотностью заселения и преобладанием сельского образа жизни.

- Урбанизационный этап: начало миграции населения в города, рост промышленности и инфраструктуры.

- Постурбанизационный этап: снижение темпов роста городов, развитие пригородов и переход к более устойчивым формам жизни.

Причины урбанизации могут быть различными и могут включать:

- Экономические факторы: поиск рабочих мест, повышение уровня жизни.
- Социальные факторы: доступ к образованию и здравоохранению, социальные взаимодействия.
- Политические факторы: миграция населения, стихийные бедствия, войны и конфликты.

В данной статье мы рассмотрим основные проблемы, связанные с урбанизацией, и их влияние на безопасность человека:

1. Загрязнение воздуха.

Одной из самых острых проблем, вызванных ростом городского населения, является загрязнение воздуха. В крупных мегаполисах уровень выбросов вредных веществ достигает предельно допустимых значений, что оказывает негативное влияние на здоровье жителей и приводит к различным заболеваниям дыхательных органов, включая астму, бронхит и другие респираторные заболевания. Кроме того, загрязненный воздух сказывается на общем качестве жизни, снижая работоспособность и увеличивая количество дней, проведенных на больничном.

Согласно данным исследования, проведенного на базе Российского государственного медицинского университета (РГМУ) [3], высокие уровни загрязнения воздуха напрямую связаны с увеличением заболеваемости среди населения городов. В результате данного исследования было установлено, что особенно уязвимыми являются группы с предрасположенностью к заболеваниям, такие как дети и пожилые люди. Кроме того, высокая степень загрязнения воздуха также может негативно сказываться на психическом здоровье и вызывать проблемы с сердечно-сосудистой системой.

В связи с этим, важно предпринимать меры по снижению уровня загрязнения воздуха, такие как улучшение транспортной инфраструктуры, переход на экологически чистые источники энергии и развитие общественного транспорта. Эти действия не только помогут улучшить здоровье населения, но и повлияют на общее качество городской жизни.

2. Увеличение уровень шума.

Постоянное воздействие шума, особенно в крупных городах, может приводить к различным негативным последствиям для здоровья. Исследования показывают, что хронический шум может вызывать стресс, повышая уровень кортизола и тревожности. Это, в свою очередь, может способствовать развитию психосоматических заболеваний, таких как депрессия и тревожные расстройства.

Нарушения сна, вызванные шумом, представляют собой ещё одну серьёзную проблему. Нехватка качественного сна влияет на иммунную систему, когнитивные функции и общее самочувствие человека. Это может привести к ухудшению концентрации, памяти и даже угнетению эмоционального состояния.

Кроме того, постоянный шум может влиять на сердечно-сосудистую систему. По данным исследований, высокий уровень шума может повышать риск гипертонии, а также сердечно-сосудистых заболеваний, увеличивая вероятность сердечного приступа и инсульта. Внедрение современных технологий, таких как изоляционные материалы и шумопоглощающие конструкции, может помочь в снижении шума в городских условиях.

Работа Владимирова [2] акцентирует внимание на актуальности решения проблемы шума в условиях больших городов. Это обязательно требует разработки и внедрения новых технологий, стандартов для строительства и градостроительства. Одним из подходов в данной области является использование зеленых насаждений, которые могут выступать в роли естественных барьеров для звуковых волн. Например, парки, скверы и зелёные насаждения вдоль дорог могут значительно снизить уровень шумового загрязнения.

Кроме того, важно развивать и улучшать транспортную инфраструктуру. Внедрение тишины-содержащих материалов на улицах и в общественном транспорте, устранение ряды шумных источников в городской среде (например, устаревших двигателей) и организация более рациональных транспортных маршрутов помогут снизить уровень шума.

3. Устойчивость к климатическим угрозам.

С увеличением численности населения в городах, вызванным преимущественно урбанизацией и миграцией, возрастает риск воздействия различных климатических угроз, включая наводнения, тепловые волны, ураганы и другие экстремальные погодные условия. Эти изменения в климате оказывают разрушительное воздействие на городскую инфраструктуру, такие как дороги, мосты, здания и системы водоснабжения, что в свою очередь напрямую угрожает безопасности и качеству жизни горожан.

Исследование, проведенное в Институте глобальной устойчивости [3], подчеркивает, что многие города не успевают адаптироваться к новым условиям, что приводит к возникновению серьезных проблем. Например, недостаточная защита от затоплений может привести к массовым разрушениям жилья и инфраструктуры, а повышение температуры может увеличить количество больных во время тепловых волн.

Кроме того, неготовность городов к климатическим изменениям может усугублять социальную и экономическую неравномерность, когда наиболее уязвимые группы населения, такие как низкодоходные семьи и пожилые люди, страдают больше всего от этих угроз. Это подчеркивает необходимость разработки стратегий по повышению устойчивости городов к климатическим изменениям через инвестиции в устойчивую инфраструктуру, системы раннего предупреждения, озеленение и другие меры предостережения.

4. Недостаток зеленых насаждений.

Исследования показывают, что наличие зеленых пространств, таких как парки, скверы и бульвары, способствует улучшению качества воздуха за счет поглощения углекислого газа и выработки кислорода. Деревья и растения также играют важную роль в фильтрации пыли и загрязняющих веществ, что особенно важно для городов с высоким уровнем автомобильного трафика и промышленного производства.

Кроме того, зеленые зоны являются важными социальными пространствами, где могут встречаться жители, проводить время с семьей и друзьями, заниматься спортом и отдыхать. Психология показывает, что регулярное нахождение на природе помогает снижать уровень стресса, тревожности и депрессии. Например, исследования, проведенные в Норвегии, показывают, что люди, живущие рядом с парками, чаще испытывают позитивные эмоции и лучше справляются с психологическими нагрузками.

В статье «Зеленые города в Сибири...», Горбачева и др. [1], написанной в 2022 году, подчеркивается важность не только создания новых зеленых пространств, но и их сохранения и поддержания в хорошем состоянии. Громова отмечает, что в условиях урбанизации необходимо создавать «умные» зеленые пространства, которые могут адаптироваться к изменяющимся условиям городской среды. Это включает в себя использование новых технологий для мониторинга состояния растений, водных ресурсов и качества воздуха.

5. Социальная неравномерность.

Рост городского населения действительно является одной из ключевых причин увеличения социального неравенства. Когда в городах сосредоточено больше людей, это часто приводит к увеличению спроса на жилье, услуги и рабочие места. Однако не все жители имеют равный доступ к этим ресурсам, что создает разрыв между различными социальными группами.

Социальное неравенство порождает ряд проблем, включая бедность, безработицу и недостаток доступа к качественному образованию и здравоохранению. Люди, оказавшиеся в непростых экономических условиях, могут испытывать хронический стресс, что негативно сказывается на психическом здоровье и социальном взаимодействии. Это, в свою очередь, может подтолкнуть некоторых к совершению преступлений как способу выживания.

Анализ, проведенный Смирновым [6] в 2021 году, обращает внимание на то, что в условиях значительного социального неравенства растет уровень криминальной активности. Это происходит из-за того, что социально уязвимые группы могут прибегать к преступным действиям либо для удовлетворения базовых потребностей, либо в результате социальной агрессии и отчуждения.

6. Проблемы с инфраструктурой.

Увеличение населения в городах действительно создает значительную нагрузку на существующую инфраструктуру. Растущее число жителей требует более эффективной работы дорог, что приводит к заторам, увеличению времени в пути и, как следствие, снижению качества жизни. Общественный транспорт также испытывает давление — увеличивается количество пассажиров, и в результате возникают проблемы с переполнением, частотой и маршрутизацией.

Системы водоотведения, которые зачастую не были спроектированы с учетом значительного роста населения, могут столкнуться с проблемами, такими как затопления и загрязнение. Электросети также могут быть перегружены, что приводит к отключениям и авариям. Кроме того, быстрое развитие городского строительства создает дополнительные проблемы, связанные с недостатком жилых помещений, ростом цен на жилье и ухудшением социальной инфраструктуры.

Исследования показывают, что многие регионы не успевают адаптироваться к этим изменениям. Из-за нехватки финансирования, планирования и управленческих решений ухудшается состояние инфраструктуры, что приводит к сбоям и авариям, негативно сказывающимся на повседневной жизни граждан. В результате, эффективное управление городским развитием становится основным приоритетом для местных властей с целью обеспечения устойчивости городской инфраструктуры в условиях растущего населения [6]

7. Психологические последствия.

В больших городах, где люди зачастую живут рядом, но не взаимодействуют друг с другом, возникает ощущение эмоциональной дистанции. Это может быть связано с различными факторами, такими как высокая плотность населения, анонимность городской жизни и отсутствие социальных связей. Соломатина [7] указывает на то, что именно в таких условиях возрастает риск развития депрессии и других психических заболеваний.

Кроме того, в городских условиях часто наблюдается конкуренция за рабочие места, жилье и ресурсы, что может повышать уровень стресса и тревоги среди жителей. Гипертрофированная занятость и стремление к успеху в условиях города также могут приводить к игнорированию эмоционального благополучия. В результате многие люди оказываются в ситуации, когда не хватает поддержки и ресурсов для преодоления психологических травм и стресса.

Заключение. Таким образом, урбанизация как феномен несет как положительные, так и отрицательные последствия для безопасности человека и окружающей среды. Для обеспечения более безопасной и комфортной городской среды архитекторам, инженерам, строителям необходимо более тщательно прогнозировать возможные негативные последствия урбанизации и учитывать все вышеперечисленные факторы, активно работая над их решением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбачева, Н. В., Новикова, Т. С., Огородников, И. А. «Зеленые» города в Сибири: концепции и методы анализа. Развитие территорий. 2022;(2 (28)):44-58. URL: <https://doi.org/10.32324/2412-8945-2022-2-44-58>. Доступ свободный, заглавие с экрана. (Дата обращения 07.03.2025).
2. Владимиров, В. В. Города в XXI веке будут такими, какими будут живущие в них люди. / В. В. Владимиров. В сб, Градостроительство России XXI века, М., 2001, - с.32-37.
3. Давыдов, И. С Гапоненко, А. В. Проблема загрязнения атмосферного воздуха в городах. [Текст] // Научный медицинский журнал: Sciences of Europe. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-zagryazneniya-atmosfernogo-vozduha-v-gorodah>. Доступ свободный, заглавие с экрана. (Дата обращения 07.03.2025).
4. Заброда, Н. Н. Пинигин, М. А. Величковский, Б. Т. Основные социально-гигиенические факторы, определяющие состояние здоровья населения России. [Текст] // Журнал Наука об окружающей среде. Н. Н. Заброда, М. А. Пинигин, Б. Т. Величковский. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/2d7ae5fc13d43d81b050ccbfaf9be8958b82f7f0>. Доступ свободный, заглавие с экрана. (Дата обращения 07.03.2025).
5. Кузнецова, Н. П. Социальное неравенство и его влияние на безопасность в городах. // Вестник Московского государственного университета. Том 25. Серия № 18. - 2021 год. [Текст] Социология и политология. URL: <https://vestnik.socio.msu.ru/jour/article/view/633>. Доступ свободный, заглавие с экрана. (Дата обращения 07.03.2025). URL: <https://wne.fa.ru/jour/article/view/320>. (Дата обращения 07.03.2025).
6. Осипов, Г. Л. Снижение шума в зданиях и жилых районах / под ред. Г. Л. Осипова, Е. Я. Юдина // Стройиздат. – Москва, 2007 - 558с.
7. Смирнов, Р. В. Проблемы инфраструктуры в быстроразвивающихся городах. Городской транспорт. // журнал Мир новой экономики. Том 15, № 2 – 2021 год.
8. Соломатина, Е. В. Устойчивость городов к климатическим угрозам. Институт глобальной устойчивости. [Текст] // Сборник материалов Панельной дискуссии (круглый стол) «устойчивость городов в аспекте климатических изменений: проблемы и пути решения» (в рамках III Международного пожарно-спасательного конгресса МЧС России) 19 августа 2022 г. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1652830987/?page=1&*=1YzcyZWRINDkxZjE0YTkwNzIma2V5bm89MCJ9&lang=ru. Доступ свободный, заглавие с экрана. (Дата обращения 07.03.2025).

HUMAN SAFETY IN THE ENVIRONMENT. PROBLEMS OF URBANIZATION

Annotation. This article examines the main problems related to human security in the context of urbanization, as well as possible solutions. The impact of urban infrastructure on public health, social risks and adaptation to changing living conditions is analyzed.

Keywords: Safety, human, environment, urbanization, health.

Shapovalova A. A., student of the Donetsk Minor Academy of Sciences, section "Pedagogy as science and art", scientific supervisor A.A. Svyatenko, Candidate of Economics, Associate Professor, Donetsk State University of the Russian Federation, Donetsk sapovalovanastasa61@gmail.com, a.svyatenko02@mail.ru

Психологические науки

УДК 159.9.075

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДИНОЧЕСТВЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ СЕМЕЙНЫМ СТАТУСОМ

Гончар Ю.А.

**Научный руководитель: Гордеева А.В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. В статье анализируются результаты пилотажного исследования особенностей переживания одиночества мужчинами и женщинами с различным семейным статусом. Выявлен уровень и причины переживания одиночества в зависимости от наличия романтического партнера, а также с помощью контент-аналитического исследования изучены представления и особенности восприятия одинокой женщины и одинокого мужчины.

Ключевые слова: одиночество, переживание одиночества, представление об одиночестве, мужчины, женщины, семейный статус.

Проблема одиночества в современном мире становится все актуальней. Такие тенденции связаны с процессами взаимного отчуждения, которые приводят к трансформации психосоциокультурных структур, определяющих деловое и межличностное взаимодействие, ценности и социальную активность человека, его эмоциональное самочувствие, а наличие романтических отношений может и не стать спасением в данной ситуации.

Также в последние годы в связи распространением и укоренением гендерных стереотипов, которые задают определенный паттерн поведения мужчин и женщин не только в зависимости от уровня переживания одиночества, но и наличия романтического партнера, становится актуальным рассмотрение особенностей представлений и переживания одиночества у мужчин и женщин при наличии или отсутствии романтического партнера (семейного статуса).

Феномен одиночества в настоящее время рассматривается как психический феномен, который отражает ощущение отдельности индивида и его субъективные трудности или нежелание воспринимать адекватный отклик, признание и принятие со стороны окружающих.

Женское одиночество как предмет современных психологических исследований представлен в работах Е.В. Зинченко, И.А. Рудь, Н.П. Романовой, Н.В. Шитовой, П.Г. Гасанова, Т.М. Ишмановой и др. [1-4,7]. Особенности переживания мужского одиночества является предметом исследования работ Л.А. Тюльтевой, Дж. Стокса, И. Левина и Ю.М. Черепухина. Однако, это лишь малочисленное количество работ. Все это дает основание для рассмотрения одиночества во взаимосвязи с различными аспектами жизнедеятельности мужчин и женщин [5,6,8].

Целью данного исследования стало изучение особенностей переживания одиночества у мужчин и женщин с различным семейным статусом.

В данном пилотажном исследовании эмпирическую базу исследования составили женщины и мужчин возрастом от 22 до 55 лет с различным семейным статусом (незамужние и неженатые). Всего в исследовании приняли участие 25 респондентов, из них: 15 – женщин, 10 – мужчин. Выборку составили представители различных

профессий с разным уровнем образования. Именно данный возрастной период характеризуется наибольшими социальными, физическими и когнитивными изменениями, наибольшей стереотипизацией образа жизни и статуса мужчин и женщин.

Для реализации поставленной цели были применены следующие методики: «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и Ф. Фергюсона, «Опросник переживания одиночества» Е.А. Манаковой. Для более глубокого изучения чувств и переживаний, связанных с одиночеством, были применены ассоциативные методики «Одинокая женщина – женщина, которая...», «Одинокий мужчина – мужчина, который...». С помощью данных методик станет возможным выделение категорий особенностей восприятия статуса одиноких мужчин и женщин.

В качестве методов был использован статистический критерий Манна-Уитни и контент-анализ.

Проведя анализ полученных результатов, было выявлено, что по уровню субъективного переживания одиночества у мужчин и женщин значимых различий не обнаружено: они имеют низкий уровень одиночества.

Анализируя причины переживания одиночества, было выявлено, что мужчины и женщины, не состоявшие в браке, в равной степени переживают данное состояние как временно вынужденное явление, как страх брать ответственность за других, и они склонны отрицать переживание одиночества. Однако, мужчины, находящиеся в браке, в большей степени, чем женщины, склонны переживать данное состояние как временное.

Контент-аналитическое исследование ответов на вопросы «Одинокая женщина – женщина, которая...», «Одинокий мужчина – мужчина, который...» осуществлялось на базе дескрипторов, созданной путем ручной обработки ответов 25 испытуемых.

Итогом контент-аналитического исследования стало выделение 4 категорий, выражающих восприятие и отношение к статусу одинокой женщины в виде наличия определенных личностных черт, особенностей взаимоотношений с другими, а также внешнего вида. Как видно из рис.1, наибольшее количество дескрипторов в ответах замужних женщин набрали категории «отсутствие семьи», «отсутствие любимого человека», «самостоятельное решение проблем», «отсутствие поддержки», «несчастливая».



Рис.1. Распределение количества понятий по выделенным категориям методики «Одинокая женщина – женщина, которая...» у замужних женщин

Результат распределения понятий по категориям методики «Одинокая женщина – это женщина, которая...» у незамужних женщин отражены на рис.2.

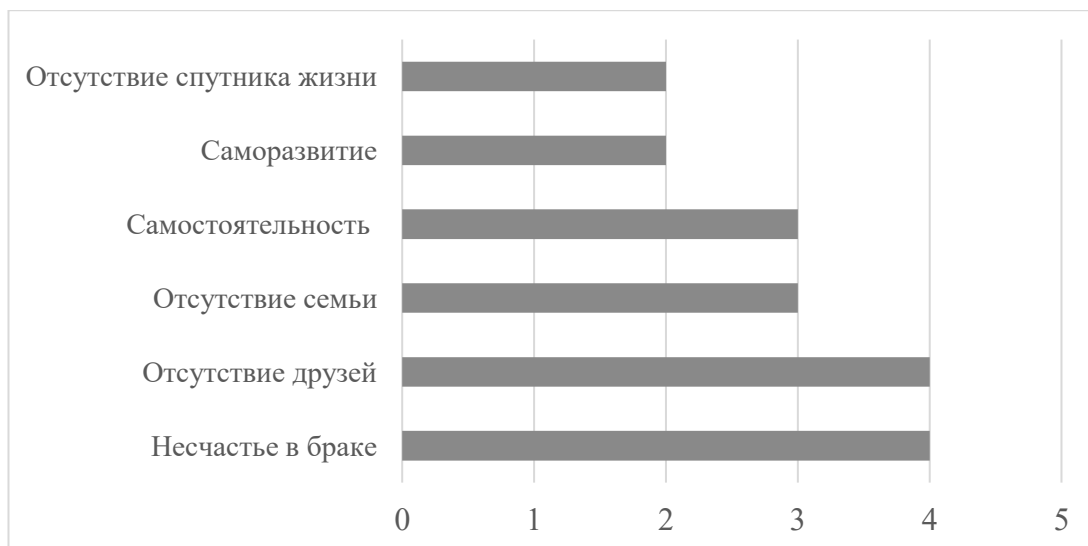


Рис.2. Распределение количества понятий по выделенным категориям методики «Одинокая женщина – женщина, которая...» у незамужних женщин

В итоге, было выделено 6 категорий: «несчастье в браке», «отсутствие друзей», «отсутствие семьи», «самостоятельность», «саморазвитие», «отсутствие спутника жизни».

То есть образ одинокой женщины у замужних женщин, представлен следующими характеристиками: у одинокой женщины нет семьи и любимого человека, а также она обладает самостоятельностью в решении своих проблем. При этом, они чаще характеризуют одинокую женщину как несчастную в замужестве, без друзей и семьи, однако, при этом занимается саморазвитием и решает проблемы самостоятельно.

С целью анализа представлений и образа одинокого мужчины была применена ассоциативная методика «Одинокий мужчина – мужчина, который...»

В результате, были выделены 4 категории, выражающих восприятие и отношение к статусу одинокого мужчины в виде наличия определенных личностных черт, особенностей взаимоотношений с другими, а также внешнего вида: «отсутствие веры в искренность», «любит только себя», «вредные привычки», «отсутствие семьи».

Затем были выделены категории, выражающие восприятие неженатых мужчин: «сосредоточен только на себе», «отсутствие любви», «отсутствие поддержки», «отсутствие друзей».

Итоги распределения понятий по выделенным категориям методики «Одинокий мужчина – это мужчина, который...» у женатых и неженатых мужчин отражены на рис.3. и рис.4.

Таким образом, у женатых мужчин образ одинокого мужчины характеризуется следующим: одинокий мужчина не верит в искренность людей и концентрируется лишь на себе и своем благополучии. В наименьшей степени одинокий мужчина имеет вредные привычки и не имеет семьи.

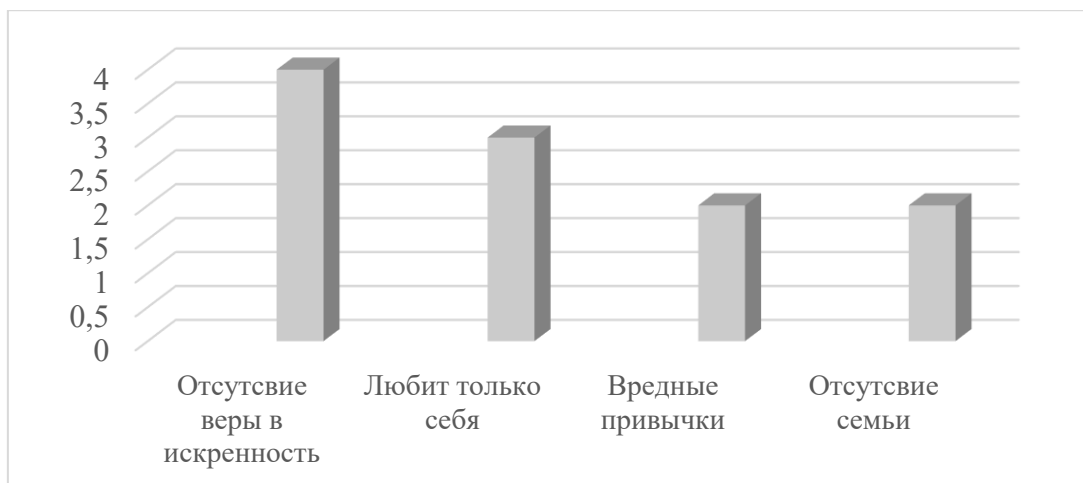


Рис.3. Распределение количества понятий по выделенным категориям методики «Одинокый мужчина – мужчина, который...» у женатых мужчин

Образ одинокого мужчины у мужчин, не состоявших в браке, имеет следующие характеристики: такой мужчина сосредоточен на себе, своих действиях и переживаниях, а также лишен любви и партнера.

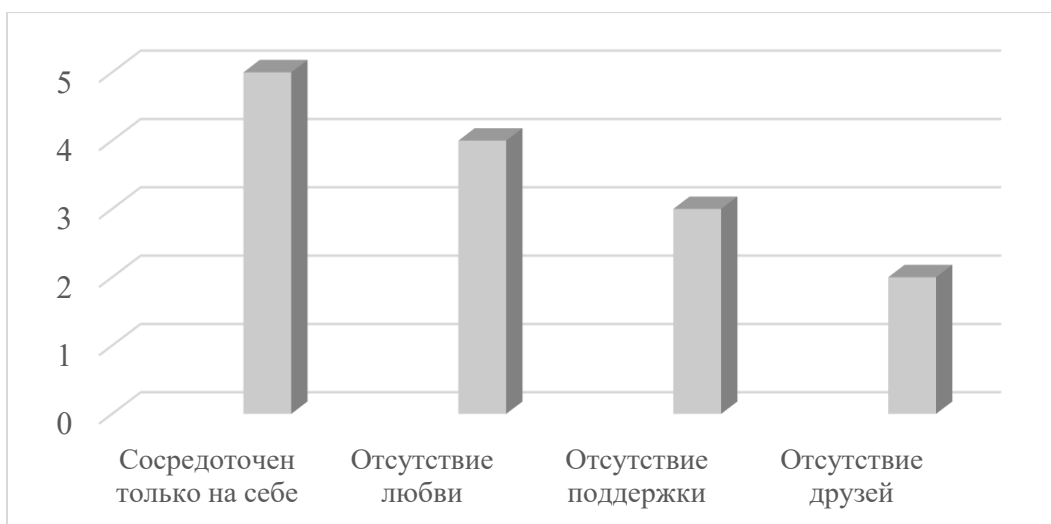


Рис.4. Распределение количества понятий по выделенным категориям методики «Одинокый мужчина – мужчина, который...» у неженатых мужчин

Выводы. Таким образом, мужчины и женщины с различным семейным статусом имеют низкий уровень одиночества. И женщины, и мужчины, не состоявшие в браке, в равной степени переживают данное состояние как временно вынужденное явление, как страх брать ответственность за других, и они склонны отрицать переживание одиночества. Однако, мужчины, находящиеся в браке, в большей степени, чем женщины, склонны переживать данное состояние как временное.

Исследуя особенности образа и представлений об одинокой женщине и одином мужчине, были получены следующие результаты. Образ одинокой женщины у замужних женщин, представлен следующими характеристиками: у одинокой женщины нет семьи и любимого человека, а также она обладает самостоятельностью в решении своих проблем. Образ одинокого мужчины у женатых мужчин характеризуется следующим: одинокый мужчина не верит в искренность людей и концентрируется лишь на себе и своем благополучии. Таким образом, наблюдаются значимые различия в образе одинокой

женщины и мужчины. Незамужние женщины чаще характеризуют одинокую женщину как несчастную в замужестве, без друзей и семьи, однако, при этом она занимается саморазвитием и решает проблемы самостоятельно. В то время как образ одинокого мужчины у мужчин, не состоявших в браке, имеет такие характеристики как сосредоточенность на себе, своих действиях и переживаниях, а также отсутствие любви и партнера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гасанова П. Г. Переживание одиночества и субъективное благополучие личности // Интерактивная наука. — 2019. — №11 (45) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-odinochestva-i-subektivnoe-blagopoluchie-lichnosti> (дата обращения: 16.02.2025).
2. Зинченко Е.В., Рудя И.А. Субъективное ощущение одиночества у женщин // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2015. — №4. — С. 58-60. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-oschuschenie-odinochestva-u-zhenshin> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Ишманова Т.М., Лыдкова Г.М. Переживание одиночества женщинами в разные возрастные периоды // Международный студенческий научный вестник. — 2015. — № 5-2. — С.15-20.
4. Романова Н.П. Мотивация добрых контактов женщин в современных условиях (контент-анализ) // Вестник ЧитГТУ. — 1997. — Вып. 4. — С. 152-168.
5. Тюльтева Л.А. Проблема одиночества в геронтологии: социальные и половые аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 4-2. — С. 212-214.
6. Черепухин Ю.М. Типология мужского одиночества // Российская семья в изменяющемся обществе. — М.: Институт социологии РАН, 1995. — 24 с.
7. Шитова Н.В. Возможные способы преодоления женского одиночества // Мультидисциплинарный научно-практический журнал. Территория науки. — 2007. — №6(6). — С.245-249.
8. Stokes J.P., Levin I. Gender differences in predicting loneliness from social network characteristics // Journal of Personality and Social Psychology. — 1986. — №51. — P. 1069-1074.

PECULIARITIES OF EXPERIENCE AND IDEAS ABOUT LONELINESS IN MEN AND WOMEN WITH DIFFERENT MARITAL STATUS

Annotation. The article analyzes the results of a pilot study of the characteristics of loneliness experienced by men and women with different marital status. The level and causes of experiencing loneliness have been identified depending on the presence of a romantic partner, and with the help of content analysis research, the ideas and perception features of a single woman and a single man have been studied.

Keywords: loneliness, experiencing loneliness, the idea of loneliness, men, women, family status

Gonchar Yu .A.

Scientific supervisor: Gordeeva A.V., PhD, Associate Professor

DonGU Federal State Budgetary Educational Institution

E-mail: yuliya-gonchar@list.ru

УДК 159.9.072.432

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕМОБИЛИЗОВАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Ерофеева Д. А.

*Научный руководитель: Гордеева А. В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические особенности демобилизованных военнослужащих. Особое внимание уделяется их субъективному благополучию, уровню тревожности и социальной адаптации. В исследовании использовались различные методы, включая теоретические, эмпирические и математической обработки данных. Были применены опросники и тесты, позволяющие оценить личностные характеристики и уровень адаптации бывших военнослужащих. Результаты исследований показывают, что тревожность, ценности и жизненные сферы демобилизованных военнослужащих зависят от возраста и обстоятельств демобилизации. Результаты работы могут быть полезны для разработки программ поддержки и реабилитации демобилизованных военнослужащих, а также для создания образовательных и профилактических программ.

Ключевые слова: социально-психологические особенности, демобилизованные военнослужащие, адаптация, тревожность, благополучие.

В современном обществе вопросы социальной адаптации военнослужащих, завершивших военную службу и вернувшихся к гражданской жизни, становятся всё более актуальными. Процесс демобилизации сопровождается значительными изменениями в социальной и психологической сферах жизни бывших военнослужащих, что требует глубокого изучения и понимания.

Психологические аспекты адаптации к гражданской жизни, влияние военного опыта на личность, социальные взаимоотношения и профессиональная интеграция – всё это становится предметом активного изучения в последние годы. Бывшие военнослужащие нуждаются в поддержке и понимании со стороны общества, чтобы преодолеть возможные трудности, связанные с адаптацией.

Исследование социально-психологических особенностей демобилизованных военнослужащих позволит выявить специфические запросы и проблемы, с которыми они сталкиваются, и разработать эффективные рекомендации для местных органов власти, социальных служб и неправительственных организаций. Это определяет актуальность темы данного исследования.

Цель статьи – теоретически изучить и эмпирически исследовать социально-психологические особенности демобилизованных военнослужащих, таких как субъективное благополучие, уровень тревожности, социальная адаптация.

Значение темы исследования заключается в необходимости понимания индивидуальных и групповых процессов, происходящих в жизни бывших военнослужащих, и высоком уровне социальной ответственности перед ними. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ поддержки и реабилитации демобилизованных военнослужащих, создания образовательных и профилактических программ, направленных на улучшение их социальной адаптации.

Существует необходимость в более глубоком изучении социально-психологических особенностей демобилизованных военнослужащих различного возраста, чтобы выявить возможные различия в их адаптации к гражданской жизни.

Воинская служба представляет собой совокупность взаимосвязанных деятельности, направленных на достижение значимых для общества целей, таких как поддержание общественного порядка, обеспечение безопасности, охрана стратегически важных объектов и грузов, а также территориальная оборона государства. Эти действия

могут основываться на реальном или потенциальном применении оружия, боевой техники, методов психологического воздействия и других средств [1].

Демобилизация военнослужащих – это сложный и многогранный процесс, связанный с возвращением солдат из военной службы в гражданскую жизнь. Этот переход может вызывать у демобилизованных личностные и социальные изменения, которые требуют особого внимания и научного анализа.

Призыв и служба в армии представляют собой значительный психоэмоциональный фактор, который оказывает влияние на психику военнослужащих и вынуждает их адаптироваться к новым условиям жизни. Этот этап является важным, но зачастую сложным и даже экстремальным периодом в развитии личности. Большинство военнослужащих сразу же сталкиваются с субъективным дискомфортом, эмоциональным напряжением и повышенной тревожностью, что может проявляться в заторможенности. Как подчеркивают некоторые исследователи, это субъективное неблагополучие отражает изменения, происходящие в организме в условиях стресса и экстрима [2].

После возвращения в мир, далекий от военной реальности, многие из них сталкиваются с комплексом проблем, связанных с интеграцией в общество. Эти проблемы могут проявляться в различных аспектах жизни. Трудности в поиске работы становятся одной из самых острых тем. Нередко бывшие военнослужащие ощущают нехватку навыков, которые востребованы на гражданском рынке труда, или сталкиваются с предвзятым отношением работодателей [3].

Кроме того, многие военнослужащие сталкиваются с психическим стрессом, полученным во время службы, и с последствиями травмирующих событий. Это может проявляться в виде посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), что также затрудняет их адаптацию. Эмоциональные и психологические трудности могут приводить к проблемам в отношениях с близкими, а также к снижению качества жизни в целом [4].

Психологические особенности военнослужащих, демобилизованных с военной службы, представляют собой сложный и многогранный аспект, требующий внимания как со стороны научного сообщества, так и со стороны общества в целом.

Выборку составили 65 военнослужащих возрастом от 25 до 56 лет, которые являлись демобилизованными, принимавшими участие в специальной военной операции на территории Донбасса в период с 2022 по настоящее время. Увольнение с военной службы осуществлялось по причине ранения и невозможности возвращения к военной деятельности. Многие испытуемые находятся в процессе оформления статуса инвалида. Процесс адаптации к новым социальным условиям деятельности является в данных условиях достаточно стрессовым.

В соответствии с возрастом военнослужащих, нами были сформированы три группы военнослужащих:

- 1) Военнослужащие, демобилизованные с военной службы, возрастом от 25 до 30 лет – 24 мужчины (группа 1).
- 2) Демобилизованные военнослужащие возрастом от 31 до 40 лет – 20 мужчин (группа 2).
- 3) Демобилизованные военнослужащие возрастом от 40 до 56 лет – 21 мужчина (группа 3).

Изучение социально-психологических особенностей демобилизованных военнослужащих включало в себя изучение уровня проявления тревоги испытуемых, которое осуществлялось с помощью опросника «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлор. Исследование показало, что молодые люди (до 30 лет) чаще испытывают высокий и средний уровни тревоги, что связано с адаптацией к гражданской жизни.

Средний уровень тревоги преобладает у военнослужащих в возрасте от 30 до 40 лет, что может быть вызвано карьерными и семейными стрессами. В старшей возрастной группе (40–56 лет) уровень тревоги снижается, что объясняется накопленным опытом и лучшей адаптацией. Различия в уровне тревоги между возрастными группами статистически незначимы, что указывает на общие факторы тревожности, связанные с военной службой и переходом к гражданской жизни. Результаты исследования уровня проявления тревоги демобилизованных военнослужащих различных возрастных групп представлены на рис.1.

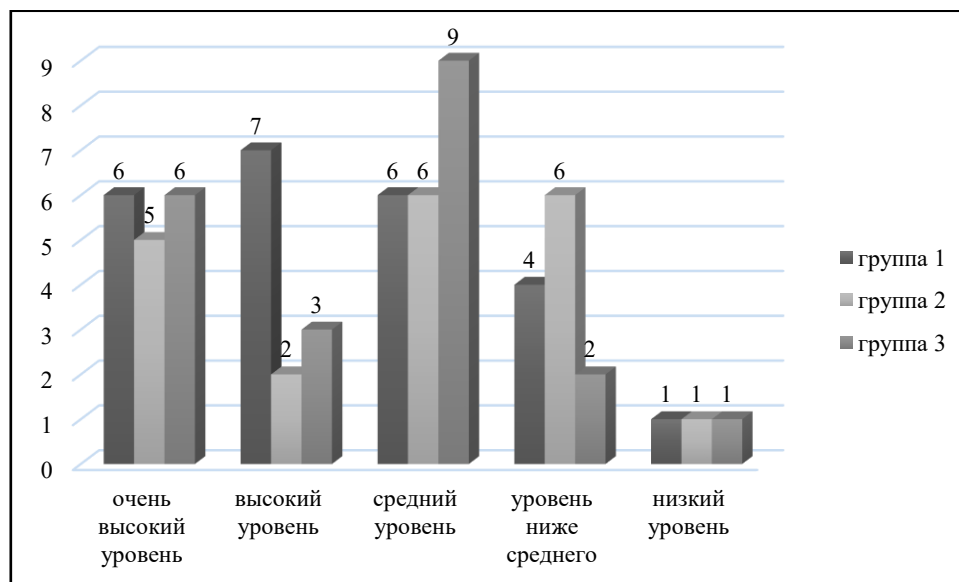


Рис. 1. Результаты исследования уровня проявления тревоги демобилизованных военнослужащих различных возрастных групп

Результаты подчеркивают необходимость разработки программ поддержки для всех возрастных групп демобилизованных военнослужащих. Эти программы должны быть направлены на снижение тревожности и помощь в адаптации, учитывая общие стрессовые переживания, независимо от возраста.

Анализ ценностных ориентаций демобилизованных военнослужащих выявил, что их приоритеты существенно зависят от возраста и жизненных обстоятельств. Молодые военнослужащие (до 30 лет) ценят материальное положение, социальные контакты и креативность, стремясь к стабильности и интеграции в общество. В возрастной группе от 30 до 40 лет акцент смещается на достижения, саморазвитие и креативность, что связано с адаптацией к новым условиям и профессиональными вызовами. Старшие военнослужащие (старше 40 лет) также ориентированы на материальное положение и саморазвитие, но их приоритеты схожи с молодыми, что указывает на стремление к самовыражению и финансовой стабильности.

Для проверки достоверности различий в ценностных ориентациях использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса. Значимые различия выявлены только по ценности саморазвития, где военнослужащие от 30 до 40 лет больше ценят саморазвитие, чем молодые и старшие. Это может быть связано с профессиональным опытом и осознанием важности личностного роста. В других сферах ценностей значимых различий нет, что указывает на сохранение общих стандартов и норм в армии.

Дополнительно оценивались наиболее ценные жизненные сферы. Молодые военнослужащие акцентируют внимание на увлечениях, обучении и физической активности, стремясь к развитию и самосовершенствованию. В группе от 30 до 40 лет приоритетной остается сфера обучения и образования, что может быть связано с

необходимостью адаптации к новым условиям и поиском профессионального пути. Эти результаты важны для разработки программ поддержки и адаптации демобилизованных военнослужащих, учитывая их возрастные и жизненные особенности.

В рамках исследования самооценки демобилизованных военнослужащих использовался метод Дембо-Рубинштейна. Результаты показали, что у молодых (до 30 лет) высокий уровень притязаний наблюдается по показателям ума, способностей, внешности и здоровья. У более опытных (30–40 лет) военнослужащих выражены притязания на авторитет, характер и уверенность в себе, что может свидетельствовать о более устойчивых жизненных установках и четком понимании целей. Эти данные подчеркивают важность адаптации и поддержки для демобилизованных военнослужащих разного возраста.

Также исследование самооценки и притязаний показало, что в каждой группе наблюдались специфические особенности. Молодые военнослужащие чаще стремились к умственным и внешним качествам, в то время как представители средней группы акцентировали внимание на характере и уверенности в себе. Старшая группа, в свою очередь, выделяла авторитет и умственные способности. В данном аспекте статистически значимое различие было установлено только по показателю "характер", где военнослужащие среднего возраста имели более высокие показатели.

Анализ уровня субъективного благополучия среди демобилизованных военнослужащих выявил значимые различия в показателях, таких как личностный рост, автономия, цель в жизни и положительные отношения. Первая группа отличалась высоким уровнем личностного роста и автономии, указывая на успешную адаптацию, вторая – значительным личностным ростом и целями в жизни, свидетельствуя о мотивации к будущему, а третья – высоким уровнем автономии и положительных отношений, что связано с крепкой социальной поддержкой. Результаты исследования уровня субъективного благополучия демобилизованных военнослужащих разного возраста представлены на рис. 2. Полученные показатели подчеркивают важность индивидуального подхода в поддержке адаптации военнослужащих.

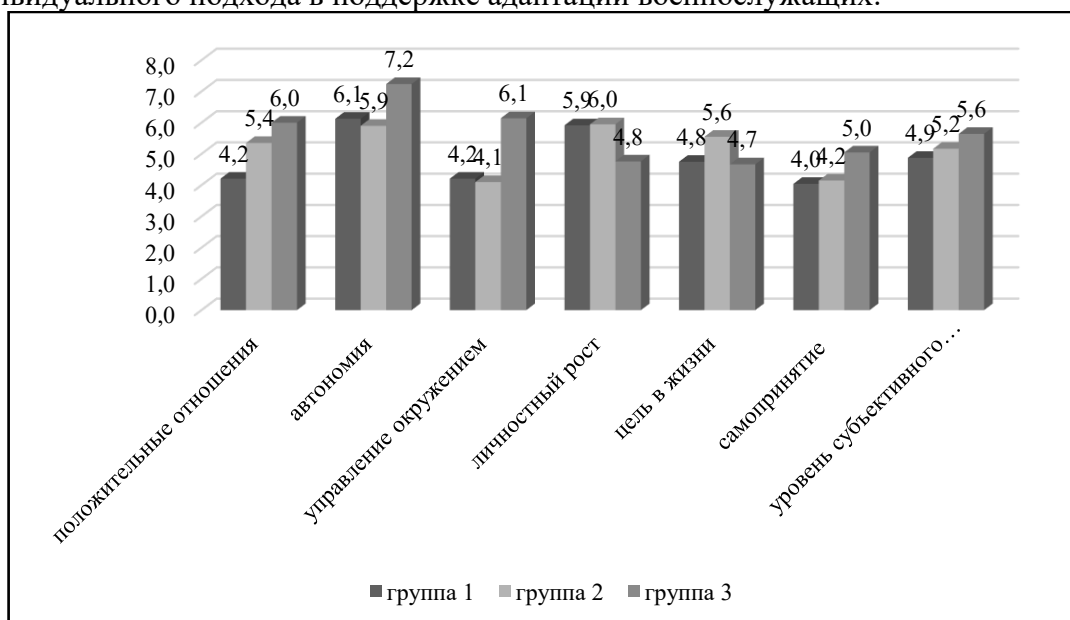


Рис. 2. Результаты исследования уровня субъективного благополучия демобилизованных военнослужащих разного возраста

Проверка достоверности различий показала, что значимых различий в показателях субъективного благополучия между группами разного возраста не выявлено, что

указывает на незначительное влияние возраста на благополучие. Это подчеркивает необходимость анализа других факторов, таких как социальная поддержка и личные обстоятельства, для разработки эффективных программ поддержки. Полученные данные свидетельствуют о важности комплексного подхода к адаптации военнослужащих после демобилизации, учитывающего их индивидуальные потребности.

На последнем этапе исследования мы анализировали адаптивность демобилизованных военнослужащих с помощью методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»». Результаты показали, что в группе до 30 лет выделяются моральная нормативность и коммуникативный потенциал, в группе от 30 до 40 лет – поведенческая регуляция и НПУ, а у военнослужащих старше 40 лет также сохраняется высокий коммуникативный потенциал, но снижается моральная нормативность и поведенческая регуляция. Результаты исследования показателей личностного адаптивного потенциала демобилизованных военнослужащих разных возрастных групп представлены на рис. 3.

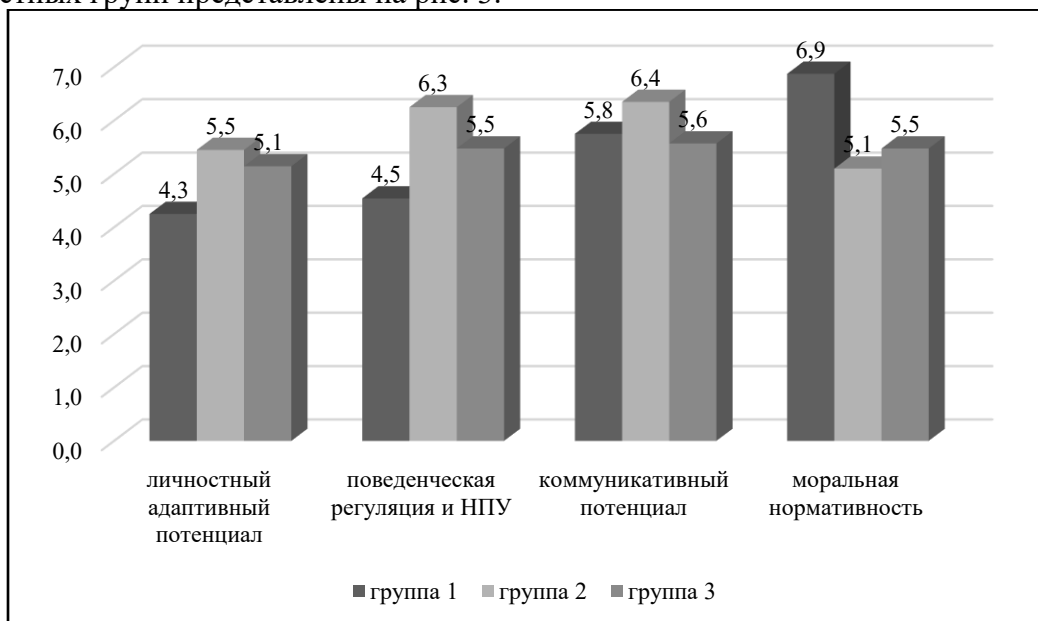


Рис. 3. Результаты исследования показателей личностного адаптивного потенциала демобилизованных военнослужащих разных возрастных групп

Проверка достоверности различий с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса не выявила значимых различий в показателях личностной адаптивности между группами. Это указывает на то, что возрастные факторы не являются определяющими в процессе адаптации к гражданской жизни. Возможно, более важными факторами являются социальная поддержка, уровень образования, опыт службы и профессиональные навыки. Для более глубокого понимания адаптивности демобилизованных военнослужащих необходимо учитывать эти аспекты в дальнейших исследованиях.

Выводы. Результаты исследования показали, что уровень тревожности варьируется в зависимости от возраста: молодые военнослужащие (до 30 лет) имеют наивысшие показатели из-за адаптации к гражданской жизни, тогда как старшие (40–56 лет) более стрессоустойчивы. Статистически значимых различий между группами нет.

Ценностные ориентации также различаются: молодые ориентированы на материальное благополучие и социальные контакты, средние – на достижения и саморазвитие, старшие – на креативность и авторитет. Различия статистически значимы только в ценности «саморазвитие» (средний возраст выше).

Самооценка и притязания также меняются: молодые стремятся к умственным и внешним качествам, средние – к характеру и уверенности, старшие – к авторитету и умственным способностям. Различия значимы только по показателю «характер».

Субъективное благополучие и адаптивность одинаковы во всех группах.

Необходимы специализированные программы поддержки для демобилизованных военнослужащих, учитывающие их возрастные и индивидуальные особенности, с акцентом на снижение тревожности, адаптацию к гражданской жизни и личностный рост.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общевоинские уставы Вооруженных сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан. – Астана, 2009. – 634 с.
2. Кондратьев М. Ю., Мешков И. А. Социально-психологические особенности субъективного отношения представителей различных категорий современной отечественной молодежи к российской армии // Социальная психология и общество. – 2012. – Том 3. № 2. – С. 97–115.
3. Кулькова Лариса Калистратовна Социально-психологические особенности военнослужащих, уволенных с военной службы // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2013. – №1–2 (77).
4. Губин В.А., Загорюев А.Л. Направленность на военно-профессиональную деятельность как категория психологии развития // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 4 (51). – С. 26–28.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DEMOBILIZED MILITARY PERSONNEL

Annotation. The article examines the socio-psychological characteristics of demobilized military personnel. Special attention is paid to their subjective well-being, anxiety levels and social adaptation. The study used various methods, including theoretical, empirical, and mathematical data processing. Questionnaires and tests were used to assess the personal characteristics and level of adaptation of former military personnel. The research results show that the anxiety, values and life spheres of demobilized military personnel depend on the age and circumstances of demobilization. The results of the work can be useful for the development of support and rehabilitation programs for demobilized military personnel, as well as for the creation of educational and preventive programs.

Key words: socio-psychological characteristics, demobilized military personnel, adaptation, anxiety, well-being.

Yerofeeva. D. A.

Scientific advisor: Gordeeva A.V., Head of the Department of General Psychology, Associate Professor
Donetsk State University

E-mail: daryayerofeeva@mail.ru

УДК 159.9.019

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОКОЛЕНИЙ: УЧЕНИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ ИДЕЙ А.В. ПЕТРОВСКОГО

Лаврова М.С., Капранова И.С.
**Научный руководитель: Есенова А. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»**

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния идей А. В. Петровского, которые находят свое продолжение в работах учеников и последователей ученого, на современное психологическое знание. Авторы акцентируют внимание на том, что подавляющее большинство конкретных эмпирических и экспериментальных исследований, осуществляемые в рамках научной психологической школы А. В. Петровского, остаются актуальными и сегодня.

Ключевые слова: социальная психология, психология личности, коллектив.

Введение. Артур Владимирович Петровский (1924–2006) — выдающийся советский и российский психолог.

Вклад А.В. Петровского в развитие психологии невозможно переоценить. Он сыграл важную роль в организации научных исследований в области психологии. возглавлял различные научные учреждения (Институт психологии РАН, Московский государственный университет), способствовал развитию новых направлений в психологии, таких как социальная психология и психология личности. Петровский А.В. также известен своей активной педагогической деятельностью. Он преподавал в различных учебных заведениях и воспитал множество учеников, ставших известными учеными и практиками в области психологии.

Настоящая статья, посвященная 100-летию со дня рождения А. В. Петровского, делает акцент на влиянии идей ученого, которые продолжают своё развитие в трудах его учеников и последователей, на современную психологию.

В настоящее время основные идеи А.В. Петровского продолжают своё развитие в трудах его учеников и последователей. Среди них мы остановимся на Д.А. Леонтьева, Е.В. Щедриной, А. Огнева, Э. Лихачевой, М.Ю. Кондратьева, М. Мелия.

Основная часть. Когда в 1980-х гг. Д.А. Леонтьев, доктор психологических наук, профессор, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ, окончил факультет психологии, он начал задумываться о написании диссертации, руководителем которой стал А.В. Петровский. При этом в его трудах, уже несколько позднее, получили развитие и другие идеи Артура Владимировича, например, треугольник субъект-субъект-объектных отношений, разведение развития психики и развития личности, которые до сих пор входят в методологический фундамент всего, чем Д.А. Леонтьев занимается [1].

Щедрина Е.В. (кандидат психологических наук, главный редактор журнала «Вопросы психологии»), была впечатлена тем, как А.В. Петровскому удалось развить отличия между традиционными концепциями малой группы, принятыми в западной психологии, и собственной концептуальной моделью коллектива как уникальной общности людей, связанных совместной деятельностью. Это включало как ценностное и ориентированное единство, так и референтные отношения (объект последующих разработок Е.В. Щедриной — примечание В.А. Петровского), а также активное содействие между людьми и искренние эмоциональные связи внутри группы. Все это составило единую и целостную социально-психологическую теорию. Появлялись новые

направления для исследований, которые впоследствии легли в основу книги «Психологическая теория коллектива» [1].

К 90-летию А.В. Петровского был выпущен специальный выпуск (№ 2, 2014 г.) журнала «Развитие личности» (главный редактор академик РАО В.С. Мухина) со статьями учеников и последователей (Л.А. Карпенко, М.Ю. Кондратьев, В.А. Петровский и др.) с анализом достижений и перспектив созданного им инновационного направления современной психологии и педагогики.

В этом журнале А.С. Огнев и Э.В. Лихачева опубликовали статью «Когда команда не коллектив, а коллектив – не команда», в которой предпринята попытка рассмотреть взаимосвязь между понятиями «коллектив» и «команда». Авторы осуществили сопоставительный анализ современных взглядов на команду в области организационного консультирования и теорий о коллективе. В результате были выделены как общие черты, так и отличия этих понятий. В своей работе авторы опирались на исследования А.В. Петровского, в которых раскрываются его идеи о коллективе. [8].

А.С. Огнев и Э.В. Лихачева приходят к выводу о том, что термины «коллектив» и «команда» не выступают ни как синонимы, ни как антонимы друг к другу. Это разграничение социальных групп по разнообразным критериям играет крайне важную роль для нашего благополучия и успешного развития [8].

Также в работе показано, что «командообразование» не подразумевает необходимости достигать гармонии в межличностных отношениях. Развиваются представления об исполнительской этике как пути сочетания личного благополучия и эффективности деятельности.

Кондратьев М.Ю. (доктор психологических наук, профессор, декан факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (1998–2013), член-корреспондент Российской академии образования (1996)) занимался вопросами теоретических основ социальной психологии развития. В своих работах он продолжил идеи научной психологической школы А. В. Петровского, а именно - разработал концепцию зарождения, формирования и развития отношений авторитетности в группе; создал социально-психологическую модель групповой закрытости, разработал специальную исследовательскую методику для определения круга авторитетных лиц, а также ряд социально-психологических модификаций техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [6].

Остановимся подробнее на психологической школе А. В. Петровского в МГППУ. Школа является теоретико-методологической базой научно-исследовательской работы и образовательного процесса на факультете социальной психологии и научной деятельности достаточно широкого «незримого колледжа» научной школы А. В. Петровского [6].

Теоретическая основа школы А.В. Петровского значительно шире, чем просто теория деятельностного опосредствования межличностных отношений и концепция персонализации. Многие исследования, проводимые на базе МГППУ и других институтов, опираются на ряд расширяющих и дополняющих моделей, вытекающих из этих основных концепций. Например, активно используются модели, описывающие процесс вхождения личности в группу, достижения ею социальной зрелости, а также трехфакторная модель «значимого другого». Эти «дочерние» модели углубляют и конкретизируют первоначальные теоретические положения, обеспечивая более полное понимание сложных социально-психологических явлений [6].

Мелия М. (кандидат психологических наук, профессор) опубликовала статью «Адекватное позиционирование коуч-консультанта в свете трёхмерной модели «значимого другого» А. В. Петровского». В ней рассказывается о психологической практике коучинга — особой форме консультирования, ориентированной на

саморазвитие личности в условиях творческого партнёрства с ней. Ставится вопрос о способах адекватного позиционирования коуча в контакте с клиентами [7].

В работах Мелия М. рассматриваются ресурсы работы с клиентом, открываемые трёхмерной моделью «значимого другого» А. В. Петровского.

Первый элемент модели – это авторитет, который проявляется в признании возможности «значимого другого» принимать ответственные решения. Это подразумевает, что окружающие способны доверять его добросовестности, принципиальности и профессионализму. Для клиента референтность коуча заключается в том, что он признает его право на дачу советов и учитывает его мнение. Напротив, «антиреферентность» вызовет ситуацию, когда клиенты будут игнорировать даже конструктивные и обоснованные рекомендации, исходящие от коуча [7].

Вторым аспектом является эмоциональное состояние «значимого другого» (аттракция) и его способность вызывать симпатию или антипатию у людей вокруг. Если коуч не вызывает положительных эмоций у клиента, то его достижения, профессионализм и знание особенностей бизнеса не смогут существенно повлиять на процесс консультирования [7].

Третьим аспектом становится «статус власти». Наличие ученых степеней, собственный бизнес и работа с высокопрофильными клиентами придают коучу определенные регалии, создавая «ореол власти», который позволяет ему дать клиенту «психотерапевтическое разрешение» на определенные действия [7].

Трёхмерная модель «значимого другого» А. В. Петровского способствует коучу в установлении нужных ориентиров для понимания механизма влияния на клиента. В отличие от других видов деятельности, в коучинг-консультировании все три фактора должны быть не просто положительными, но также существенно способствовать продуктивному диалогу [7].

В своей работе автор делает вывод, что адекватное позиционирование коуча – ключ к результативному процессу консультирования. И весомый вклад в понимание и осознание профессионального позиционирования коуч-консультанта вносит концепция А. В. Петровского о «значимом другом».

Парфенова Ирина Сергеевна, основываясь на идеях А.В. Петровского, рассматривала вопрос самоопределения личности в группе, сделав попытку выделения факторов, влияющих на этот процесс. Она понимала самоопределение личности в группе как осознание личностью свободы действовать в соответствии с ценностями группы и в относительной независимости от воздействия группового давления. В статье подчеркивается влияние различных факторов на самоопределение, включая уровень самооценки, потребности и ценностные ориентации [9].

Самоопределение личности в группе Парфенова И.С. рассматривает как начальную стадию, которая предшествует более высокому уровню самоопределения. Этот процесс во многом зависит от уровня развития коллектива, наличия определенной системы ценностей, характера отношений внутри группы, а также от осознания собственных способностей и потенциальных возможностей в соответствии с личными целями и понимания своей роли в группе [9].

Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. В учебном ее пособии можно увидеть значительное влияние идей Артура Владимировича Петровского, особенно в контексте изучения малых групп и их динамики. Одной из ключевых концепций является структура малой группы, где А.В. Петровский акцентирует внимание на иерархических отношениях и статусно-ролевой дифференциации. М.Е. Сачкова развивает эту тему, рассматривая различные

позиции членов группы, такие как лидер и аутсайдер. Автор анализирует различные подходы к исследованию малых групп, включая межличностные конфликты, групповую динамику и внутригрупповое структурирование [10].

Сачкова акцентирует внимание на важности понимания интерактивных и коммуникационных процессов, а также их влияния на индивидуальное самоопределение в группе. В пособии предлагаются экспериментально-диагностические методики для анализа межличностных взаимодействий и структуры группы [10].

Петровский акцентирует взаимосвязь между индивидуумом и его социальной средой, что также является важной темой в пособии Сачковой. Она исследует, как группа формирует личность и, в свою очередь, как индивидуальное поведение влияет на динамику группы.

О.Е. Хухлаев – один из последователей школы Петровского. Его значимым трудом является методическое пособие «Обычная работа в необычных условиях: психологическое консультирование, осложненное травматическим стрессом».

В своей работе автор рассматривает понятие «травма», ее причины возникновения и связь со стрессом.

Автор утверждает, что травма — неотъемлемая часть жизни, и призывает к отказу от её чрезмерной драматизации. Повседневные стрессы, часто ошибочно воспринимаемые как катастрофические, на самом деле являются обычным проявлением человеческой жизни, включая агрессию и ненависть. Автор считает, что мы склонны преувеличивать значимость травмы, иногда даже приписывая её там, где её нет. Поэтому главное в психологической работе — личная история клиента, и терапевт должен сосредоточиться именно на ней. [11].

Хотя О.Е. Хухлаев признаёт существование массовых травматических событий, он подчёркивает, что суть работы психолога от этого не меняется. Задача остаётся прежней — поддерживать контакт с клиентом и оказывать профессиональную помощь. Сложность возрастает, требуя от психолога большей устойчивости и внимательности к восприятию ситуации клиентом. Несмотря на «экстремальные» условия, это всё та же психологическая работа, требующая оставаться в контакте с клиентом, быть открытым и честным, помнить о постепенности процесса исцеления и ограниченных возможностях терапии. [11].

О.Е. Хухлаев подчёркивает, что травматическое событие запечатлевается в психике. Даже забывая на уровне сознания, человек не забывает о случившемся на уровне тела.

Память тела позволяет обучаться сложнейшим действиям — от починки часов до игры на фортепиано. Но та же самая память не дает сбросить возбуждение — ведь внутри организма травматическая ситуация еще не завершена. Таким образом, человек, даже выйдя из внешней травматической ситуации (например, из зоны обстрела), несет ее внутри. Причем это может быть не сильно заметно посторонним — часто люди внешне выглядят достаточно обычно [11].

О.Е. Хухлаев объясняет, что травма возникает в бессилии перед ситуацией, когда невозможно ни изменить её, ни смириться с ней. Это происходит, когда наши ресурсы исчерпаны, и мы сталкиваемся с невыносимым (например, смертью близких). В отличие от животных, которые в таких обстоятельствах погибают, человек выживает, "откладывая" реакцию на травму до момента, когда сможет её либо изменить, либо, что чаще всего, принять. [11].

В течение последних 13 лет в научной психологической школе А. В. Петровского, сосредотачиваясь на понимании группы и личности, сотрудники и аспиранты факультета социальной психологии МГППУ представили около 40 диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук. Кроме того, было опубликовано приблизительно 500 статей в сборниках научных трудов, а также в ведущих научных, научно-методических и

популярных журналах. Среди авторов этих исследований можно отметить таких ученых, как А. В. Петровский, М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин, О. Б. Крушельницкая, А. В. Погодина, Н. Н. Толстых, О. В. Хухлаева и Л. Б. Шнейдер [2].

Итак, можно заключить, что на сегодняшний день научная психологическая школа А. В. Петровского продолжает развиваться на базе МГППУ, демонстрируя свою эвристическую ценность и обеспечивая высокую эффективность как в научных исследованиях, так и в образовательном процессе. Это содействует подготовке квалифицированных школьных психологов, способных заниматься психолого-коррекционной, психолого-экспертной, психолого-диагностической, психолого-исследовательской и психолого-поддерживающей деятельностью. В рамках специальности «Психология» на факультете социальной психологии МГППУ такие специализации как «Социальная психология» (профессор О. Б. Крушельницкая), «Социальная психология развития» (профессор Н. Н. Толстых), «Этнопсихология» (профессор О. Е. Хухлаев) и «Психология управления» (профессор А. В. Погодина) подчеркивают существование научной психологической школы А. В. Петровского как основной научной платформы данного факультета [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке им. К.Д. Ушинского // Культурно-историческая психология — 2024. Том 20. № 2 — С. 109–123
2. Карпенко Л. А. Вклад АВ Петровского и его научной школы в развитие социальной психологии, психологии личности, теории и истории психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2014. — Т. 7. — №. 3. — С. 85-110.
3. Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 595 с.
4. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика: Справочно-энциклопедическое издание. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — С. 464
5. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — С. 272
6. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А. В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 3. С. 14–31.
7. Марина М. Адекватное позиционирование коуч-консультанта в свете трехмерной модели «значимого Другого» АВ Петровского // Развитие личности. — 2014. — №. 2. — С. 159-173.
8. Огнев А., Лихачева Э. Когда команда-не коллектив, а коллектив-не команда // Развитие личности. — 2014. — №. 2. — С. 173-179.
9. Парфенова И. С. К вопросу о самоопределении личности в группе // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — №. 5 (20). — С. 98-103.
10. Сачкова М. Современные концепции и подходы к групповой дифференциации в малых группах 2-е изд. Учебное пособие для вузов. — Litres, 2018.
11. Хухлаев О. Е. Обычная работа в необычных условиях: психологическое консультирование, осложненное травматическим стрессом. — 2007.

THE SUCCESSION OF GENERATIONS: STUDENTS AND FOLLOWERS OF A.V. PETROVSKY'S IDEAS

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of A. V. Petrovsky's ideas, which are continued in the works of the scientist's students and followers, on modern psychological knowledge. The authors emphasize that the vast majority of specific empirical and experimental studies carried out within the framework of the scientific psychological school of A.V. Petrovsky remain relevant today.

Key words: social psychology, personality psychology, collective.

Lavrova M., Kapranova I.

Scientific supervisor: Esenova A., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: mawa.lavrova.05@mail.ru, kapranovvaa@mail.ru

УДК 373.51

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Машура А.С.

*Научный руководитель: Есенова А. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Статья посвящена изучению факторов, которые обуславливают учебную мотивацию школьников в подростковом возрасте. Основная часть содержит теоретический анализ и обсуждение результатов эмпирического исследования мотивационных свойств личности в группах школьников-подростков с разной успеваемостью. В выводах автор акцентирует внимание на том, что элементы системы «учебная мотивация-школьная успеваемость» в подростковом возрасте взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Ключевые слова: учебная мотивация, уровень притязаний, локус контроля, успеваемость, подросток.

Введение. Подростковый возраст традиционно считается трудным не только в плане воспитания, но и в отношении учебных достижений. А также, это один из наиболее критических моментов в психическом развитии личности, и это во многом определяется глубокими преобразованиями в мотивационно – потребностной сфере подростков. По мере вхождения ребенка в пубертатный возраст происходят множественные преобразования в характере мотивации его учебно-познавательной деятельности. Мотивы, доминировавшие на прежнем этапе онтогенеза, оказываются вытеснены другими, которые ранее назанимали значимого места. Прежде всего, это обусловлено тем, что учёба перестала быть ведущей деятельностью и активность подростка в большей степени направлена на общение со сверстниками. В связи с этим особенностями учебной мотивации подростков являются: с одной стороны, низкая значимость учения в познавательной деятельности, преобладание внешней мотивации, а, с другой стороны, укрепление широких познавательных интересов и развитие мотивов самообразования.

Проблема мотивации обучения изучалась такими авторами, как Маркова А.К., Божович Л.И., Орлов Ю.М., Матюхина М.В., Курдюкова Н.А., однако, работ посвященных взаимосвязи мотивационных особенностей и успешности учебной деятельности не много. На сегодня доказана связь уровня умственного развития и мотивации (Матюхина М.В. - на материале исследования младших школьников), мотивационной ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей) и успеваемости (Савонько Е.И., Симонова Н.М.), связь между успеваемостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок (Курдюкова Н. А.).

Основная часть. Проблема исследования состоит в изучении взаимовлияния учебной мотивации и уровня школьной успеваемости в подростковом возрасте.

Объект исследования – учебная мотивация школьников-подростков. Предмет исследования – особенности учебной мотивации в группах подростков с разной школьной успеваемостью.

В ходе изучения литературных источников была сформулирована гипотеза – группы успевающих и слабоуспевающих подростков будут существенно различаться в проявлении мотивационных свойств личности, а именно:

- уровень притязаний будет достоверно выше в группе успевающих подростков;
- мотив внешнего принуждения, избегания наказания будет значительно выше в группе неуспевающих подростков, тогда как мотив самоуважения будет существенно выражен в группе успевающих подростков;

Большинством авторов признается, что учебная мотивация – частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность (И. А. Зимняя, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, В. Э. Мильман). Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, - организацией образовательного процесса; в-третьих, - субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в - четвертых, - субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, - спецификой учебного предмета [4,5,6,7].

Учебная мотивация у различных возрастных групп школьников проявляется по-разному. Чтобы понять специфику мотивов у школьников разных возрастов, необходимо соотнести их с особенностями каждого возраста в целом.

Принято выделять три периода:

- младший школьный возраст (7-10 лет, учащиеся начальных классов),
- средний школьный возраст, или подростковый (10-15 лет, учащиеся 5-9 классов),
- старший школьный возраст, или возраст ранней юности (15-17 лет, учащиеся 10-11 классов).

Младший школьный возраст - это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее дальнейшая судьба в течение всего школьного возраста.

Отличительными чертами учебной мотивации в подростковом возрасте являются:

- **Снижение интереса к учёбе.** Это может происходить из-за того, что пропал эффект новизны или учебный азарт вытеснили новые увлечения.

- **Недостаточное понимание практической пользы получаемых знаний.** Подростку важно осознавать, как знания пригодятся в жизни, помогут реализовать мечту, повлияют на его социальный статус.

- **Избирательный интерес к одним учебным предметам.** Он может снижать интерес к другим из-за неумения подростка совместить их и правильно организовать свою учебную работу.

- **Снижение учебной мотивации на фоне подросткового кризиса.** В этот период эмоционально-волевая сфера только формируется, настроение и интересы подростка нестабильны, чувства и желания противоречивы.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

Анализируя последние психолого-педагогические работы по школьной успеваемости подростков, приведем наиболее актуальные направления исследований:

Факторы, влияющие на успеваемость

Исследования показывают, что **социально-экономический статус**, уровень дохода семьи, образование родителей и доступ к образовательным ресурсам напрямую влияют на успеваемость подростков. Более высокие социально-экономические условия обычно связаны с лучшими результатами.

Психологические факторы

Среди этих факторов выделяются - мотивация, самооффективность и эмоциональное состояние учащихся играют важную роль в их успеваемости. Внутренние мотивационные факторы (интерес к предмету) способствуют более высоким результатам, чем внешние (оценки, награды).

Семейная среда

Поддержка со стороны семьи, уровень вовлеченности родителей в учебный процесс и стиль воспитания также влияют на успехи подростков в учебе.

Методы оценки успеваемости, среди которых - **стандартные тесты и экзамены** (многие исследования фокусируются на оценке эффективности стандартных тестов как инструмента измерения успеваемости. Обсуждаются их плюсы и минусы, а также влияние на учебный процесс) и **альтернативные методы оценки** (портфолио, проектная работа и самооценка.).

Интервенции и программы поддержки.

Авторы показывают, что программы повышения, направленные на развитие внутренней мотивации, могут значительно улучшить успеваемость. Это может включать использование методов активного обучения, проектной деятельности и групповой работы. Не менее важна **психологическая поддержка** - интервенции, направленные на снижение стресса и тревожности у подростков, также оказывают положительное влияние на их успеваемость. Психологические тренинги и программы по управлению эмоциями становятся все более популярными.

Влияние технологий

Современные исследования рассматривают влияние **цифровых технологий** на учебный процесс. Позитивные аспекты включают доступ к информации и интерактивные методы обучения, в то время как негативные могут быть связаны с отвлечениями и зависимостью от гаджетов.

Кросскультурные исследования

При **сравнительном анализе систем образования** авторы фокусируются на сравнении успеваемости подростков в разных странах и культурах, выявляя особенности образовательных систем и их влияние на результаты).

Таким образом, современные психолого-педагогические работы по школьной успеваемости подростков подчеркивают многообразие факторов, влияющих на учебные достижения. Эти исследования помогают понять сложные взаимодействия между индивидуальными особенностями учащихся, социальной средой и образовательными практиками, что важно для разработки эффективных стратегий повышения успеваемости в школе.

Школьная успеваемость зависит от множества факторов:

- от **уровня подготовки** (знания, полученные ранее, могут влиять на текущую успеваемость);
- от применяемых **методов обучения** (эффективные методики преподавания могут способствовать лучшему усвоению материала);
- от уровня учебной **мотивации** (учащиеся, заинтересованные в учебе, как правило, показывают лучшие результаты);
- от степени **поддержки семьи** (поддержка со стороны родителей и других членов семьи может положительно сказаться на успеваемости);
- от уровня **здоровья и эмоционального состояния** (физическое и психическое здоровье также играют важную роль в учебном процессе [1]).

Для решения обсуждаемой проблемы было проведено эмпирическое психолого-педагогическое исследование параметров учебной мотивации в группах успевающих и слабоуспевающих школьников- подростков.

Выборочная совокупность составила 60 человек. Эмпирическое исследование проводилось в двух группах подростков, различающихся уровнем успеваемости. Для этого был подсчитан средний балл успеваемости по школьным дисциплинам (кроме физкультуры, трудового обучения и факультативных занятий).

В первую группу вошли учащиеся-подростки с низким баллом успеваемости - 30 человек. Во вторую группу вошли учащиеся с высоким баллом успеваемости - 30

человек. Средний возраст испытуемых составил 14,2 лет, по половому признаку группы уравновешены.

Методики, использованные для практического исследования: «Уровень притязаний» (М. Шварцладер), анкета мотивов учебной деятельности (Б. Пашнев), методика «Исследование локализации контроля личности» (Е.Ф. Бажин) [2,3].

Обработка первичных данных по уровню притязаний (методика М. Шварцладера) показала достоверные различия между сформированными группами испытуемых ($t=2,27$ при $p<0,05$). Это означает, что у успевающих школьников уровень притязаний умеренный, а у неуспевающих школьников – низкий. Это обусловлено тем, что успевающие школьники имеют средний уровень притязаний, и они легко справляются с задачами средней сложности. А у слабоуспевающих школьников выражен мотив «избегание неприятностей» и уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их мотивацию учения.

Таким образом, подростки с умеренным уровнем притязаний стабильно, успешно решают круг задач средней сложности, стремятся улучшить свои достижения и способности и перейти к более трудным целям. Подростки с низким уровнем притязаний выбирают слишком легкие и простые цели, что может объясняться: заниженной самооценкой, неверием в свои силы, комплексом неполноценности; «социальной хитростью», когда наряду с высокой самооценкой и самоуважением, человек избегает социальной активности и трудных, ответственных дел и целей.

Результаты сравнительного анализа по методике «Анкета мотивов учебной деятельности» Б. Пашнева показывают, что значимые различия обнаружены по шкалам: «Мотив внешнего принуждения, избегания наказания» ($t=-2,08$ при $p=0,04$), «Мотив престижа» ($t=2,28$ при $p=0,02$), «Мотив ориентации на социально зависимое поведение» ($t=-3,18$ при $p=0,002$).

«Мотив внешнего принуждения, избегания наказания» у неуспевающих школьников выше выражен, чем у успевающих подростков. Предположительно это связано с тем, что подросток, теряя интерес к процессу познания и стремления к новым знаниям просто стремится получить положительные отметки, чтобы «родители не ругали», «не приставали», и «были довольны». Это происходит потому, что учителя и родители сами способствуют такому отношению ребенка к учебе, интересуясь результатами обучения только по полученным отметкам и не придавая значение динамике развития своих детей, тому новому, чему они научились в школе.

Мотив престижа (самоуважения) значительно выше у успевающих школьников, чем у неуспевающих. Так как, успевающие подростки стремятся завоевать определенное положение в классе, выделиться, добиваться признания сверстников.

Таким образом, мотив ориентации на социально зависимое поведение у успевающих школьников ниже, чем у неуспевающих. Это означает, что неуспевающие подростки плохим поведением, недисциплинированностью, дурашливостью стремятся завоевать себе желаемые места в коллективе, ведь учителя заведомо определили эту социально зависимую роль неуспевающих учащихся.

Результаты сравнительного анализа методики «Локализация контроля личности» показывают, что существенные различия обнаружены по таким шкалам: «Общая интернальность» (Ио), «Интернальность в сфере достижений» (Ид), «Интернальность в сфере неудач» (Ин), «Интернальность в межличностной сфере» (Им), «Склонность к самообвинению» (Псоб).

Так, в группе с высоким уровнем успеваемости отмечается средний показатель общей интернальности ($t=3,39$ при $p<0,01$). Испытуемый - интернал, т. е. человек с внутренним локусом контроля, проявляющимся в разнообразных жизненных ситуациях. Такие люди отличаются уверенностью в том, что силы, влияющие на судьбу человека,

находятся внутри его самого; то, что происходит с человеком, в значительной степени является результатом его активности, и, следовательно, ответственность за собственную жизнь лежит на самом человеке, а не на каких-либо других, внешних по отношению к нему, силах. Причем, по мнению подростков, личный опыт (*я*) влияет в большей степени на формирование интернальности.

По шкале «Интернальность в сфере достижений» в этой группе испытуемых показатель среднего существенно выше, что свидетельствует о том, что успевающие в учебе подростки видят прежде всего себя причиной собственных достижений и готовы предпринимать усилия для достижения положительных результатов в будущем.

В сфере неудач показатель среднего в группе успевающих подростков в пределах нормы, что объясняет уверенность в том, ответственность за те неудачи, которые уже произошли или еще могут произойти в его жизни можно в зависимости от обстоятельств, ситуации приписать себе или другим людям, внешним силам. В некоторых случаях подростки просто трактуют неуспехи как невезение или "не судьба". Среднее значение достоверно выше в группе успевающих подростков ($t=-2,21$ при $p<0,01$).

В сфере межличностных отношений подростки группы с низкой успеваемости проявляют большую интернальность ($t=-2,08$ при $p<0,05$), направленную на поддержание межличностных отношений в той мере, в которой это устраивает подростка. Причем подростки данной группы считают себя достаточно компетентными в межличностных отношениях ($mk=6$), но еще не готовы брать на себя ответственность за позитивные, негативные сложившиеся отношения, ситуации ($mo=4$).

По показателю *Псоб* среднее значение существенно выше в группе высокоуспевающих подростков ($t=-2,54$ при $p<0,01$), что выражается в поведении как предрасположенность к тому, чтобы обвинять себя во всем плохом, что с ними случается или только может случиться, т.е. они считают, что причина неудач – они сами, а причина достижений – кто-то другой: «это случайно», «мне помогли». Этот показатель говорит о возможно еще скрытой для его самосознания неуверенности в себе. Испытуемые второй исследуемой группы, напротив, не склонны к самообвинительному поведению, так как при успехах они чаще видят их причины в себе, а при неудачах склонны считать, что «кто-то другой виноват, но не я».

Таким образом, слабоуспевающих подростков можно охарактеризовать как в большей мере экстерналов. Такие испытуемые считают, что просто неразумно, бессмысленно осуществлять активность, которая не приведет к положительному результату. Возможно, слабоуспевающие подростки нуждаются в психологической помощи, повышающей их веру в возможность собственного влияния на то, что происходит в их жизни, стимулировании к самостоятельным действиям, поступкам. Кроме того, у таких подростков маловероятно самообвинительное поведение, в ситуациях неудач они склонны считать, что «кто-то другой виноват, но не я». На наш взгляд, в будущем это может способствовать закреплению некритичного к себе отношения.

Выводы. В нашем эмпирическом исследовании, успевающие подростки лучше осознают своё отношение к учению, в их мотивации большое значение имеют познавательные интересы. Успевающие подростки имеют умеренный уровень притязаний и тенденцию к его повышению.

Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее: у них выражен мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок.

Таким образом, определяемая нами **гипотеза** о том, что группы успевающих и неуспевающих подростков будут существенно различаться в проявлении мотивационных свойств личности, подтвердилась.

На основе полученных результатов были сформированы психолого-педагогические рекомендации, адресованные психологической службе образовательной организации, родителям и школьникам подросткового возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

12. Академическая успеваемость как условие формирования интернального локуса контроля [Электрон ресурсы] // Рубрика Психология, педагогика. - <http://www.pedcollege.ru/sectionl/2.doc>
13. Безродный В.И. Учебно-методическое справочное пособие по методам социально-психологических исследований. – Д.: ДОУ, 1995. – 56с.
14. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. - СПб.: «Речь», 2000. - 440 с.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 468 с.
16. Гликман И.З. Основы мотивации учения // Инновации в образовании. 2017. № 3. С. 64–81.
17. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб: «Питер», 2004. - 509 с:
18. Маркова А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 104–106. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Markova (дата обращения: 05.01.2025)
19. Троицкая И.Ю. Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников // Молодой учёный. Серия «Психология». 2019. № 21. С. 132-134.

FEATURES OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AMONG ADOLESCENT SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT ACADEMIC ACHIEVEMENTS

Annotation. The article is devoted to the study of factors that determine the educational motivation of schoolchildren in adolescence. The main part contains a theoretical analysis and discussion of the results of an empirical study of motivational personality traits in groups of adolescent schoolchildren with different academic performance. In the conclusions, the author focuses on the fact that the elements of the "educational motivation-school performance" system in adolescence are interrelated and influence each other.

Key words: educational motivation, level of aspirations, locus of control, academic performance, teenager.

Mashura A.

Scientific supervisor: Esenova A., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: semenenkoa335@gmail.com

УДК: 159.9 - 613.8

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Палагута Н.В.

*Научный руководитель: Ковальчишина С.В., к.психол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: в статье изложены основные аспекты проблемы исследования психоэмоционального состояния военнослужащих и членов их семей, представлены результаты исследования теоретических и методологических проблем разработки данной проблемы и поиска эффективных путей ее решения. Автором описаны результаты проведенного пилотажного исследования психоэмоционального состояния жен участников СВО по опроснику САН В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова и Шкале депрессии А. Бека. и сформулированы выводы по полученным результатам. *Ключевые слова:* психоэмоциональное состояние, военнослужащий, жены военнослужащего, психологическая травма, ПТСР, психологическая коррекция.

Психоэмоциональные нагрузки, которым подвергаются участники специальной военной операции и члены их семей, являются значимыми факторами риска для развития депрессивных и тревожных состояний. Долгосрочные стрессы, неопределенность, потеря близких и разлука с семьей могут приводить к развитию хронических психоэмоциональных нарушений, что делает актуальным исследование методов коррекции этих состояний.

Психоэмоциональное состояние участников специальной военной операции (далее СВО) в значительной степени определяется высокими стрессовыми нагрузками, переживаемыми в условиях вооруженного конфликта. Для участников СВО характерно постоянное нахождение в условиях неопределенности, угрозы жизни и здоровья, что влечет за собой интенсивные психоэмоциональные переживания, в том числе стресс, тревогу, страх и депрессию. Эти эмоции тесно переплетаются с когнитивными процессами, такими как оценка опасности и принятие решений в условиях ограниченной информации. Психоэмоциональные реакции солдат и офицеров могут быть различными в зависимости от их личной психической устойчивости, опыта предыдущих военных действий, уровня подготовки и социализации. Однако, несмотря на индивидуальные особенности, большинство участников СВО сталкивается с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), депрессией, эмоциональной заторможенностью, а также с нарушениями сна и поведения.

В то же время, психоэмоциональное состояние членов семей участников СВО представляет собой отдельную категорию, с особыми характеристиками и факторами, влияющими на его форму и интенсивность. На фоне тревожности за безопасность близких, переживания стресса, страха и неопределенности, члены семей могут испытывать длительные эмоциональные перегрузки, депрессию, ощущение одиночества и безысходности. Стремление сохранить семейные связи и поддерживать моральный дух может вступать в противоречие с внутренними переживаниями, что приводит к дополнительному напряжению и эмоциональному истощению.

Для определения особенностей психоэмоциональных состояний участников СВО и членов их семей мы опирались на теорию В.В. Бойко о дезорганизирующих эмоциональных состояниях, а также теоретические подходы П.К. Анохина и В.К. Вилюнаса [1, 2, 3]. Устойчивая дезорганизация эмоций может протекать в следующих

режимах: устойчивой активизации, переменной активизации и угнетения психической деятельности.

Психологическая коррекция военнослужащих и членов их семей обусловлена рядом таких проблем, как [6]:

1) действие психологической травмы, полученной в ходе несения службы (потеря боевого товарища, крах базовых иллюзий личности, выполнение задач несовместимых с личными убеждениями, предательство, жестокость, тотальное бессилие и беспомощность, одиночество и прочие переживания), последствия боевого стресса и посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР));

2) кризис семейной системы: длительные разлуки и стресс могут приводить к конфликтам в семье, что требует работы с семейными отношениями;

3) ситуативная реадаптация военнослужащего и реадаптация демобилизованного к гражданской жизни: резкие изменения боевой среды с высоким уровнем стресса и необходимостью бороться за свою жизнь, жизнь боевых товарищей, выполняя боевые задачи и размеренная, многозадачная гражданская жизнь с низким уровнем стресса, ответственностью и угрозой жизни относительно военной среды, вызывают когнитивный диссонанс и нарушения саморегуляции при ассимиляции опыта.

4) эмоциональная изоляция военнослужащего и демобилизованного: военнослужащие могут чувствовать себя изолированными от общества, испытывать затруднения в переработке полученного боевого опыта, испытывать страх и сомнения в возможности довериться кому-либо еще, кроме сослуживцев.

Помимо обозначенных выше наиболее распространенных психологических проблем военнослужащих и членов их семей, существует ряд трудностей, связанных с оказанием психологической помощи данной категории [5, 6]:

1) действие синдрома избегания, в результате действия психологической травмы, усиливает одиночество и создает препятствие в установлении контакта для оказания психологической помощи;

2) стигматизация: к сожалению, все еще существуют негативные установки и убеждения вокруг обращения за психологической помощью (это для слабых, психически больных людей, психологи шарлатаны, разговор «по душам» не решает проблем и т.д.), что может мешать военнослужащим и их семьям искать и получать квалифицированную поддержку;

3) недостаток ресурсов: ограниченные возможности доступа к квалифицированным психологам и программам коррекции;

4) культурные и социальные барьеры: разные культурные и социальные нормы могут влиять на адекватное восприятие психологической помощи;

Эти проблемы требуют комплексного подхода и участия как специалистов, так и самих военнослужащих и членов их семей.

С целью разработки и апробации программы психологической коррекции психоэмоционального состояния участников СВО и их семей, в качестве пилотажного исследования нами были проведены две методики: опросник САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошников.) для оценки самочувствия, активности и настроения, а также шкала депрессии А.Т. Бека для выявления симптомов депрессии у жен участников СВО [8]. Объектом исследования являются психоэмоциональные состояния участников СВО и членов их семей, предметом психоэмоциональное состояние жен военнослужащих. В исследовании приняли участие 10 женщин в возрасте 24-43 лет, проживающих в г. Донецке и являющихся женами участников СВО. Результаты, полученные по методике САН представлены на рисунке 1.

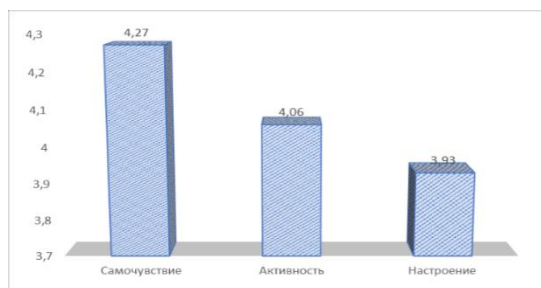


Рис.1. Средний балл показателей методики САН

В результате проведенного нами исследования по методике САН указывают на то, что самооценка самочувствия, активности и настроения характеризуется умеренными значениями, что может свидетельствовать о наличии психоэмоционального напряжения, но без явных признаков выраженной депрессии или хронического стресса. Мы можем сделать вывод, что уровень переживаемых эмоциональных нагрузок у жен военнослужащих находится на допустимом уровне, который не угрожает нормальной адаптации и позволяет сохранять способность к функционированию.

Результаты диагностики жен участников СВО по шкале депрессии А.Т. Бека представлены на рис.2

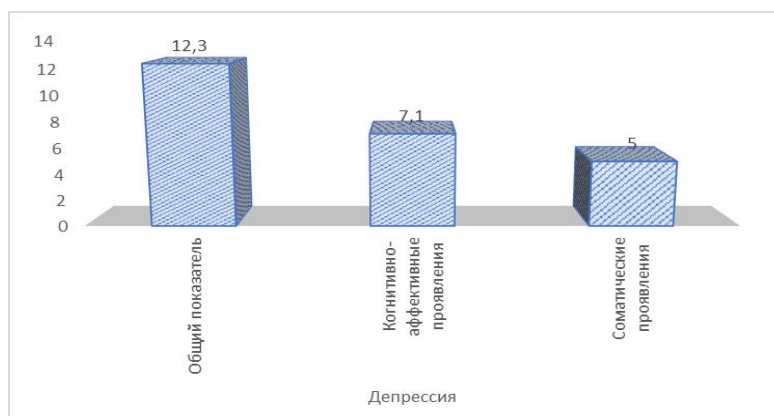


Рис.2 Средний балл показателей депрессии по шкале депрессии А.Т. Бека

Согласно шкале Бека, общий показатель депрессии в диапазоне от 10 до 18 баллов указывает на наличие субдепрессии или умеренной депрессии. Это свидетельствует о том, что у большинства женщин из выборки наблюдаются умеренные депрессивные симптомы, что может быть связано с эмоциональными переживаниями, тревогой и стрессом, вызванными ситуацией неопределенности, в которой они оказываются из-за участия мужей в СВО.

Когнитивно-аффективные проявления депрессии (7,1) включают в себя такие симптомы, как сниженная концентрация внимания, пессимизм, негативные мысли и эмоциональные расстройства, такие как тревога или раздражительность. Данный показатель находится в пределах средней нормы для субдепрессии, что подтверждает наличие умеренных проблем в эмоциональной сфере, проявляющихся в негативном восприятии ситуации и тревожности по поводу будущего.

Соматические проявления депрессии (5) также указывают на умеренные симптомы, связанные с физическим состоянием. Женщины, вероятно, испытывают такие симптомы, как усталость, бессонница или апатия, однако они не столь выражены,

чтобы указывать на тяжёлые нарушения психосоматического состояния. Это может быть связано с хроническим стрессом и эмоциональным напряжением, но без явных психосоматических заболеваний, требующих медицинского вмешательства.

Таким образом, согласно шкале депрессии Бека, у женщин наблюдается умеренная депрессия или субдепрессия. Это состояние, как правило, характеризуется тревогой, эмоциональной нестабильностью и определёнными соматическими проявлениями, но не достигает тяжёлой степени депрессии. Учитывая психоэмоциональное состояние, можно предположить, что женщины, чьи мужья участвуют в военных действиях, находятся под длительным стрессом, который оказывает негативное влияние на их эмоциональное и физическое благополучие.

Результаты проведенного пилотажного исследования указывают на то, что женщины переживают допустимые психоэмоциональные нагрузки, которые пока не вызывают дезадаптации, однако указывают на наличие субдепрессии. Данный вид депрессии протекает без клинических симптомов, однако без лечения человеку в любой момент может стать хуже, вплоть до серьезных необратимых последствий. Таким образом результаты проведенного исследования указывают на необходимость разработки комплексных программ психологической коррекции, направленных на снижение уровня стресса, повышение эмоциональной устойчивости и улучшение психоэмоциональное состояние и адаптацию участников СВО и их семей в условиях социальной нестабильности и личных переживаний.

Будущие исследования должны сосредоточиться на расширении диапазона исследования психоэмоционального состояния военнослужащих, демобилизованных и детей с расширением методического инструментария с последующей разработкой, апробации и совершенствовании программ психологической коррекции, а также на изучении долгосрочных эффектов такой помощи для поддержания психоэмоционального здоровья и улучшения социальной адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций : [эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидаящая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций] / В.В. Бойко. – 2-е издание, дополненное и переработанное. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 474 с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоций /В.К.Вилюнас. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. –496 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства /Е.П.Ильин. –Санкт-Петербург:Питер, 2001. 392 с.
4. Пригода А.В. Кризисная психологическая помощь родственникам военнослужащих, принимающих участие в специальной военной операции /А.В.Пригода// [Шаг в науку](#). 2023
5. Психолого-педагогическое сопровождение семей участников (ветеранов) специальной военной операции в образовании : методическое пособие / [Е. Ю. Брель, И. А. Горбенко, Т. Б. Киселева и др.] ; [под общ. ред. Т. Н. Сахаровой, И. А. Горбенко]. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2024. – 148 с.
6. Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.—Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. — 672 с.

THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF MILITARY PERSONNEL AND THEIR FAMILY MEMBERS: PROBLEM STATEMENT AND RESULTS OF THE PILOT STUDY

Abstract: the article outlines the main aspects of the problem of studying the psycho-emotional state of military personnel and their family members, presents the results of a study of the theoretical and methodological problems of developing this problem and finding effective ways to solve it. The author describes the results of a pilot study of the psychoemotional state of the wives of the participants of the SVO according to the SAN questionnaire of V.A. Doskin, N.A. Lavrentiev, V.B. Sharai, M.P. Miroshnikov and the Depression Scale of A. Beck. and conclusions are formulated based on the results obtained.

Key words: psychoemotional state, serviceman, wives of a serviceman, psychological trauma, PTSD, psychological correction.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПРИ РАЗНЫХ СПОСОБАХ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Потапова Ю.В.

*Научный руководитель: Есенова А. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация. Представленные материалы содержат теоретический обзор и обсуждение результатов эмпирического исследования особенностей самосознания при разных способах реагирования в конфликте у школьников подросткового возраста. В выводах отражены возможности практического применения результатов в профилактической, психокоррекционной работе со школьниками-подростками и родителями. *Ключевые слова:* самосознание, самооценка, самоотношение, конфликт, стратегия реагирования в конфликте, подростковый возраст, школьник-подросток

Введение. На современном этапе развития общества обращает на себя внимание проблема роста конфликтности среди подростков. В наше время конфликтное поведение и реакция подростка на конфликт охватили фактически каждую семью и все сферы деятельности подростка.

Поведение же подростка часто парадоксально, т.е. внутренне и внешне конфликтно. Откровенный негативизм, может сочетаться с явной конформностью, стремление к независимости – с просьбами о помощи. Сегодня он исполнен энтузиазма и энергии, а завтра мы видим, что у него опустились руки и он пассивно «плывет по течению». Эти резкие, контрастные перемены – характерные черты переходного периода от детства до того момента, когда общество признает человека взрослым. И.С. Кон указывает, что реальные взаимоотношения старшеклассников с родителями часто обременены конфликтами и их взаимопонимание оставляет желать лучшего, степень психологической близости с родителями резко снижается. Нередко обнаруженная противоречивость в поведении подростка, избегание общения со взрослыми объясняются как психологией самих родителей, так и процессом активного формирования самосознания [1].

Из-за неустойчивости психики и воздействий внешних раздражителей среды, недостаточного жизненного опыта, в этот период у подростка наблюдается эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения, недовольство с собой и окружением, высокие требования к взрослым и сверстникам. Также формируются некоторые особенности характера: упорство в достижении цели, настойчивость, стремление к преодолению препятствий. Этому возрасту присущ повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личных качеств.

Влияние особенностей самосознания (Я-концепция, образ Я, компоненты самоотношения) на формирование личности подростка сложно переоценить. Так, как отмечают отечественные авторы [2,4,5,6], самооценка подростка в значительной степени определяет уровень успеваемости, заинтересованности в учебе, мотивационную основу его поведения, и в целом, обуславливает социальную адаптацию; характер самооценки определяет формирование тех или иных качеств личности; самоотношение, как определенная установка в адрес своего «Я», регулирует «внутреннее» поведение и деятельность, имеющие непосредственное внешнее отражение.

Основная часть. Значительный вклад в разработку теоретических проблем Я – концепции личности внесли как классики отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, В.Н. Куницына, Е.Н. Андреева, В.В. Столин, У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс), так и современные авторы, изучающие жизненные проблемы подростков (Л.А. Ретуш, Т. С. Смирнова, Л. А. Струк, А.А. Горохова),

представления о счастье и одиночестве (Б.В. Красная), развитие самосознания подростка в конфликтах со взрослыми и сверстниками (О.Р. Веретина) механизмы связи самооценки и успешности обучения подростка (Э.Л. Носенко, О.А. Карабанова), психологическую защиту у подростков (Т.В. Тулупьева) и др.

Важной особенностью подросткового возраста является многократное усиление конфликтного поведения. Таким образом подросток хочет показать свою позицию как в отношениях с взрослыми, так и в отношениях с товарищами. Находясь на стыке разных возрастных «эпох», подросток недостаточно опытен и не всегда может принять самостоятельные ответственные решения, что обуславливает разнообразие причин подростковых конфликтов и необходимость помощи со стороны взрослого человека в разрешении конфликтной ситуации.

Проблема исследования состоит в исследовании характера взаимосвязей компонентов самосознания с особенностями реагирования в конфликтной ситуации школьника-подростка.

Объектом исследования является конфликтное поведение подростков, а предметом – особенности самосознания школьников-подростков при разных способах реагирования в конфликте.

Гипотеза исследования – низкая самооценка подростков будет существенно влиять на выбор и формирование стратегий избегания и приспособления в конфликте, а высокая самооценка взаимосвязана со стратегиями конкуренции и сотрудничества.

В исследовании принимали участие 54 испытуемых подросткового возраста, средний возраст которых составил 13,5 лет. В ходе исследования были использованы такие методики: «Диагностика уровня самооценки Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейна», «Диагностика самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантлеева», тест «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса.

На основании общей обработки первичных результатов методики Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейна все испытуемые были распределены в две группы с низкой (группа №1) и высокой самооценкой (группа №2).

По результатам сравнительного анализа по методике изучения самоотношения личности (В.В. Столин, С.Р. Пантлеев) обнаружено большое число существенных различий в исследуемых группах. Например, по общей шкале «Интегральное чувство за или против собственного Я» показатели среднего выше в группе испытуемых с высокой самооценкой ($t=-2,34$; $p<0,001$). Иначе говоря, подростки с высокой самооценкой, положительно оценивают свое Я, считают, что они достойны глубокого внимания со стороны других окружающих лиц, в отличие от подростков с низкой самооценкой, которые негативно оценивают свою личность, отрицательно относятся к своему поведению.

Полученные достоверные различия по таким компонентам самоотношения как шкалам «Самоуважение» ($t=-3,16$; $p<0,01$), «Ожидание положительного отношения других» ($t=-2,42$; $p<0,01$), «Самоинтерес» ($t=-2,39$; $p<0,01$), «Аутосимпатия» ($t=-4,55$; $p<0,001$) позволяют сделать вывод о том, что, во-первых, исследуемые группы сформированы верно, во-вторых, подростки с различным уровнем самооценки будут иметь специфические черты в поведении.

Подростки с заниженной самооценкой отличаются низким самоуважением, неверием в свои силы, постоянными сомнениями относительно собственных поступков, действий, испытывают отстраненность и безразличие к собственному Я, т.е. они не столь сильно заинтересованы своим внутренним миром. Вместе с тем, они в меньшей мере, чем подростки с высокой самооценкой, ожидают положительного отношения от других, полагают, что лучше понимают себя сами, нежели окружающие их люди. Кроме того, на эмоциональном уровне для них также не симпатично собственное Я, скорее они

испытывают негативные эмоции разочарования, аутоагрессии, огорчения по поводу своего внешнего вида, манер, поведения в целом.

Подростки с высокой самооценкой, напротив, обладают высоким самоуважением, ценят себя и верят в свои силы, возможности, способности. Испытывают больший самоинтерес и интенсивнее ощущают положительное отношение от других, по сравнению с группой подростков с низкой самооценкой. Другими словами, ощущаемая ценность своей личности проецируется в виде положительного отношения других к себе, основанного на симпатии, терпимости и доверии. Как указывает Е.Н. Андреева, «если подросток сам к себе испытывает повышенный интерес и внимание, то ему начинает казаться, что и другим он интересен и приятен. Можно интерпретировать данную связь по-другому, с позиции зарождения самоотношения: чем позитивнее к подростку относятся окружающие его люди, тем положительнее он относится к самому себе».

Следует отметить, что по шкале «Самообвинение» также обнаружены достоверные различия ($t=3,43$; $p<0,001$). Показатели среднего значительно выше в группе подростков с заниженной самооценкой, что свидетельствует о предрасположенности испытуемых к тому, чтобы обвинять именно себя во всем плохом, что с ними случается или только может случиться. Такие подростки считают, что причина их неудач они сами, а причина их достижений – кто-то другой. Как отмечают Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, показатель самообвинения может указывать на скрытую для самосознания, до определенного времени, неуверенность в себе.

По результатам сравнительного анализа шкал методики «Личностная агрессивность и конфликтность» статистически достоверные различия получены по параметрам: «Вспыльчивость» ($t=2,02$; $p<0,001$), «Обидчивость» ($t=3,51$; $p<0,01$), «Бескомпромиссность» ($t=-2,48$; $p<0,01$), «Подозрительность» ($t=3,40$; $p<0,01$). Значимые различия выявлены по суммарным показателям «Положительная агрессивность» ($t=2,71$; $p<0,01$), «Общая конфликтность» ($t=3,47$; $p<0,001$).

Показатели среднего по шкале «Вспыльчивость» несколько выше в группе испытуемых с низкой самооценкой, что выражается в несдержанности, излишней раздражительности таких подростков. Вероятно, неуверенность в себе способствует развитию защитной реакции по принципу «атака противника». Во второй выделенной группе уровень вспыльчивости также высок, что можно объяснить кризисными проявлениями возраста, подростковым эгоцентризмом.

Показатели среднего по шкалам «Обидчивость», «Подозрительность» значительно выше в группе испытуемых с заниженной самооценкой, что, возможно, формирует линию конфликтного общения с окружающими взрослыми, ровесниками и откладывает отпечаток на динамику уровня притязаний подростков. Таких подростков можно охарактеризовать как более замкнутых, одиноких, интровертированных, внутренне противоречивых по сравнению и с подростками с адекватной и завышенной самооценкой.

Показатели среднего по шкале «Бескомпромиссность» находятся в диапазоне средних значений, но значительно превышают результаты группы испытуемых с заниженной самооценкой. На наш взгляд, подобные результаты еще раз подтверждают выраженный подростковый эгоцентризм, описанный Д. Элкиндр, Р. Энрайтом, «путаницу ролей».

По суммарному показателю «Негативная агрессивность» среднее находится в диапазоне высоких значений и существенно отличается от этого же показателя во второй группе испытуемых. Таким образом, подростки с низкой самооценкой, свои внутренние противоречивые мысли, рассуждения, предположения и т.п. трансформируют в отрицательную плоскость в случае конфликта, в отличие от подростков с высокой самооценкой, у которых данный показатель находится в зоне средних значений. Как подчеркивает Е.А. Андреева негативные самоощущения подростка, обусловленные неумением управлять эмоциями и переживаниями по поводу себя, зачастую нейтрализуются

путем переноса неприемлемых собственных свойств, чувств и желаний на других, что выражается в таких защитных механизмах как проекция и др.. А это, в свою очередь приводит к общей и внешней, и внутренней конфликтности подростков [5].

По суммарному показателю «Общая конфликтность» показатели среднего в обеих выделенных группах находятся в зоне средних значений, однако, у подростков с заниженной самооценкой конфликтность несколько выше, что, по-видимому, отрицательно влияет как на личность подростков, так и на динамику самооценки, самоотношения, Я – концепции в будущем.

По результатам сравнительного анализа методики К. Томаса существенные различия получены по шкалам «Конкуренция» ($t=-3,16$; $p<0,01$), «Приспособление» ($t=2,42$; $p<0,001$), «Избегание» ($t=2,39$; $p<0,01$), «Сотрудничество» ($t=-2,26$; $p<0,01$).

По шкалам «Конкуренция» и «Сотрудничество» средние значения существенно выше в группе подростков с высокой самооценкой, что выражается в поведении как игнорирование мнения других людей, стремление сохранить свой идеальный образ посредством активной позиции сопротивления. Кроме того, высокая самооценка способствует закреплению стратегии сотрудничества, которая выражается в желании при конфликтной ситуации найти альтернативу, которая удовлетворяла бы интересы обеих сторон.

По шкалам «Избегание» и «Приспособление» показатели среднего наоборот, выше в группе подростков с низкой самооценкой, что свидетельствует о боязни идти на оправданный риск в конфликте, сфокусированность на неудачах, отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; а также в поведении таких подростков можно отметить стремление принести в жертву собственные интересы ради другой стороны.

Проведенный корреляционный анализ позволил сформулировать следующие выводы по группе подростков первой группы:

- подростки, обладающие низкой самооценкой, отличаются в конфликтном поведении вспыльчивостью, обидчивостью, подозрительностью и бескомпромиссностью (при $p<0,05$).
- низкая самооценка подростков этой группы обуславливает стратегию избегания в конфликте ($p<0,05$). Низкий уровень аутосимпатии обуславливает стратегию избегания в конфликте ($p<0,05$). Склонность видеть себя причиной собственных неудач, проступков (шкала самообвинения), отрицательное отношение в целом к себе (шкала S), сниженный самоинтерес влияет на закрепление стратегии приспособления в конфликте ($p<0,01$).
- показатель общей конфликтности подростков первой группы можно объяснить низкой самоуверенностью ($p<0,01$), установкой на отрицательное отношение окружающих относительно самих подростков ($p<0,05$).

Проведенный корреляционный анализ позволил сформулировать следующие выводы по группе подростков второй группы:

- высокий уровень самооценки подростков этой группы положительно коррелирует со стратегией конкуренции в конфликте (при $p<0,01$).
- высокая аутосимпатия подростков этой группы взаимосвязана с несколькими стратегиями реагирования в конфликте - сотрудничество (при $p<0,05$), и конкуренция (при $p<0,05$). Подобные результаты могут объясняться тем, что подростки с высокой самооценкой в ситуации конфликта могут реагировать по-разному, используя иногда противоположные по направленности стратегии, тогда как подростки с низкой самооценкой используют чаще «деструктивные» стратегии реагирования.
- преобладающая стратегия конкуренции у подростков второй группы взаимосвязана с выраженной самоуверенностью (при $p<0,05$), что подчеркивает соревновательную позицию в конфликте таких подростков.

- высокий уровень самооценки подростков второй группы отрицательно взаимосвязан с показателем общей конфликтности (при $p < 0,05$), т.е. чем выше, адекватнее самооценка подростка, тем больше вероятности, что общая конфликтность будет ниже.

Выводы. Таким образом, отчетливо выраженными для подростков с низкой самооценкой являются такие типы реагирования в конфликте как избегание и приспособление. В средней степени выражена стратегия компромисса. Не свойственно проявлять в конфликте стратегию конкуренции. В группе подростков с высокой самооценкой ведущей является стратегия конкуренции, на втором месте – стратегия сотрудничества, на третьем – компромисс. Абсолютно не свойственно проявлять избегание и приспособление.

Таким образом, определяемая нами гипотеза о том, что низкая самооценка подростков будет влиять на выбор стратегий избегания и приспособления в конфликте, а высокая самооценка взаимосвязана со стратегиями конкуренции и сотрудничества полностью подтвердилась. Полученные результаты исследования могут быть использованы при составлении комплекса психолого-педагогических мероприятий по оптимизации конфликтного поведения школьников-подростков, поддержанию внутренней учебной мотивации и психокоррекционной работе по социально-психологической адаптации подростков с заниженной самооценкой, а также в работе с родителями по преодолению трудностей в общении с детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.]; под общей редакцией Л. А. Головей. — 2-е изд., испр. — Москва: Издательство Юрайт, 2020 — 424 с.
2. Смирнова, Т. С. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте / Т. С. Смирнова, А. А. Ручкина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 4 (108). — С. 706-708. — URL: <https://moluch.ru/archive/108/26212/> (дата обращения: 07.12.2024).
3. Столин В.В. Самосознание личности. — М., 1998. — 306с.
4. Струк, Л. А. Исследование самооценки подростков / Л. А. Струк. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 22 (417). — С. 655-659. — URL: <https://moluch.ru/archive/417/92368/> (дата обращения: 03.12.2024).
5. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. Учебное пособие. — 2002 – 69 с.
6. Ундуск Е.Н. Осознание противоречий в самоотношении как путь разрешения проблем в подростковом возрасте // Проблемы Науки. 2013. №3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznanie-protivorechiy-v-samootnoshenii-kak-put-razresheniya-problem-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 14.12.2024).

FEATURES OF SELF-AWARENESS IN DIFFERENT WAYS OF REACTING TO CONFLICT IN ADOLESCENT SCHOOLCHILDREN

Annotation. The presented materials contain a theoretical review and discussion of the results of an empirical study of the characteristics of self-awareness in different ways of responding to conflict in adolescent schoolchildren. The conclusions reflect the possibilities of practical application of the results in preventive, psychocorrective work with adolescent schoolchildren and parents.

Key words: self-awareness, self-esteem, self-attitude, conflict, conflict response strategy, adolescence, teenage student

Potapova Yu.

Scientific supervisor: Esenova A., senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: vatkapink@gmail.com

УДК 373.2.035

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Хащивская Ю.В.

*Научный руководитель: Есенова А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»*

Аннотация: Статья посвящена изучению многогранного влияния художественной литературы на развитие личности. В работе подробно анализируется воздействие литературы на когнитивную, эмоциональную и моральную сферы личности. Рассматриваются механизмы, посредством которых чтение художественных произведений способствует развитию эмпатии, критического мышления, воображения, а также расширению лексического запаса и углублению понимания социальных процессов. В статье представлены современные исследования, доказывающие значимую роль чтения в формировании нравственных ориентиров и мировоззренческой позиции личности. Подчеркивается важность поощрения чтения в образовательном процессе и повседневной жизни для всестороннего развития личности.

Ключевые слова: Возрастная психология, психология личности, развитие личности.

Введение. В эпоху стремительного развития цифровых технологий и визуальной культуры, роль художественной литературы как фактора развития личности часто недооценивается. Однако, именно чтение способно активизировать воображение, развивать критическое мышление и формировать эмпатию – качества, которые приобретают особую значимость в современном мире. Настоящая статья ставит своей целью проанализировать воздействие художественной литературы на развитие когнитивных, эмоциональных и моральных аспектов личности, а также подчеркнуть ее непреходящую ценность в формировании полноценного и гуманного человека.

Основная часть. Влияние литературы на человека – сложный и многогранный процесс, обусловленный уникальным взаимодействием между конкретным произведением и восприимчивостью читателя. Для эффективного использования литературы в воспитательных целях необходимо учитывать как характеристики произведения, так и особенности личности читателя.

Художественная литература, в отличие от других форм искусства, имеет уникальную способность отражать жизнь в ее целостности и глубине. Она представляет собой обобщенный взгляд на человеческий опыт, вызывая у читателя широкий спектр чувств и эмоций. Эти чувства не только остаются личными, но и приобретают общественный характер, очищаясь от случайных и преходящих аспектов.

Для того, чтобы литература оказывала действительно глубокое влияние, она должна резонировать с личным опытом читателя. Когда читатель обнаруживает в произведении отклик на свои собственные мысли и чувства, поверхностные эмоции трансформируются в более глубокие и значимые переживания. Этот процесс соотнесения приводит к расширению кругозора и углублению понимания человеческой природы.

Читательские чувства, также как жизненные, всегда содержат в себе импульс к действию, к активности. Этот импульс может приводить читателей к определенным поступкам, однако, взрослых читателей он, прежде всего, заставляет осмысливать изображенную в произведении действительность и оценивать достоинства произведения. [4, с.120].

Поверхностное знакомство с литературой может сформировать у читателей "литературную личность". Она проявляется в суждениях и поведении, но не отражает истинной сущности индивида. Переход от поверхностных чувств к глубоким зависит от отношения к литературе.

"Наивное" отношение к литературе, когда читатель воспринимает ее как реальность, приводит к внешним действиям, а не к рефлексии. Напротив, понимание литературы как вымысла изолирует литературные чувства от повседневной жизни, препятствуя их интеграции в мировоззрение и поведение.

Таким образом, читательские чувства имеют мощный потенциал для влияния на действия и миропонимание. Однако глубина и продуктивность этого влияния во многом зависит от отношения читателя к художественной литературе и уровня его литературной компетентности.

Отношение к литературе как к отражению действительности подразумевает признание ее правдивости и соответствия потребностям читателей. Для глубокого воздействия необходимо не только прочитать произведение, но и обдумать его, уметь полноценно воспринимать его суть и послыл.

Художественная литература выступает мощным инструментом расширения кругозора, она предоставляет читателю эмоциональный опыт, формирует его вкус и доставляет эстетическое наслаждение. Главное влияние литературы заключается в формировании глубоких чувств, подталкивающих к размышлениям, выработке мировоззрения и определению принципов поведения. Однако воздействие литературы зависит не только от самого произведения, но и от читателя, его культурного уровня, жизненного опыта и субъективного восприятия.

Чтобы литература в полной мере раскрыла свой воспитательный и художественный потенциал, читатель должен активно участвовать в процессе чтения, задавать себе вопросы, критически осмысливать прочитанное и сопоставлять его со своим жизненным опытом. Только глубокое погружение в художественное произведение позволяет в полной мере ощутить его влияние и извлечь из него уроки и эстетическое наслаждение.

В исследовании З.М.Усмановой, в котором рассмотрено несколько примеров художественных произведений, описывается следующее влияние личности читателя.

Чтение литературы оказывает значительное влияние на человека. Читая художественную литературу, человек погружается в увлекательный мир слов и образов. Это обогащает его словарный запас, развивает воображение и способность выражать свои мысли. Кроме того, знакомство с различными литературными произведениями расширяет кругозор читателя, позволяет ему взглянуть на мир с разных точек зрения и сформировать собственные ценности.

Чтение исторических романов, в частности, дает уникальную возможность изучить историю не только через факты и хронологию, но и через призму человеческих переживаний и судеб. Сопереживая персонажам, читатель глубже осознает влияние прошлого на настоящее, что помогает ему критически осмыслить происходящее вокруг.

Литературные произведения играют важную роль в воспитании. Они не только развлекают и обогащают, но и несут в себе воспитательную функцию. Роман Екатерины Шереметьевой "Вступление в жизнь" рассматривается как руководство для педагогов, так как поднимает важные вопросы о воспитании детей. Он помогает понять, как формируются личности, и как правильно направлять процесс их развития.

Произведение Оноре де Бальзака "Отец Горио" служит ярким примером негативных последствий чрезмерного удовлетворения потребностей детей. История отца Горио иллюстрирует, как такое поведение может привести к воспитанию эгоистов и иждивенцев. Роман учит, что важно соблюдать баланс в воспитании: удовлетворять разумные потребности детей, но не потакать всем их капризам.

Роман "Республика ШКИД" Г. Белых, Л. Пантелеева, написанный на основе личного опыта авторов в послереволюционный период, стал ценным воспитательным инструментом. Он прививает подрастающему поколению важные ценности, такие как товарищество, дисциплина и стремление к знаниям.

Художественная литература с исторической подоплекой также играет существенную воспитательную роль, особенно для молодежи. Роман "Авлодлар довони" П. Кодирова рассказывает об исторической саге потомков Бабура. Подобные произведения помогают молодым людям проникнуться историей и культурой своего народа, формируя у них чувство гордости и патриотизма.

«В контексте вышесказанного следует отметить, что на общество и его членов большое воздействие оказывает художественная литература. На человека, прочитавшего произведение У. Хошимова "Войти и выйти" неизгладимое влияние оказывают события, описываемые в этом романе, охватывающие время довоенного, военного и послевоенного периодов.

В заключении необходимо привести выводы в пользу положительного воздействия литературы на общество:

«Во-первых - чтение художественной литературы обогащает духовный мир читателя, увеличивает словарный запас каждого человека;

Во-вторых - художественная литература оказывает воспитательное воздействие на личность;

В-третьих - художественная литература положительно влияет на становление нравственных, этических, эстетических ценностей человека;

В-четвёртых - художественная литература соответствующего направления напутствует на бережное отношение к национальным традициям определённого общества.» [6, с.6]

Джон Рёскин (1819-1900), Лев Толстой (1828-1910) и Теодор Адорно (1903-1969) в своих работах выделяли некоторые аспекты негативного влияния литературы на формирование личности:

Травматизация психики. Откровенные сцены насилия или порнографии способны нанести урон хрупкой детской психике, что может повлечь за собой тяжёлые, а порой и трагические последствия.

Закрепление невротических моделей поведения. Установки вроде «Любовь непременно связана со страданием: чем сильнее боль, тем глубже чувства» могут подтолкнуть впечатлительных людей с неустойчивой психикой к отношениям с абьюзерами, тиранами или неподходящими партнёрами.

Идеализация литературных персонажей. Это препятствует полноценной самореализации в реальной жизни, а в крайних случаях способно привести к невротическим расстройствам.

Тем не менее, влияние литературы на личность неоднозначно: она способна воспитывать нравственные ценности, учить эмпатии, развивать память, речь и мышление, открывая перед читателем новые горизонты самопознания и понимания мира.

Ограниченный взгляд на мир: Литература часто представляет ограниченный набор перспектив и мировоззрений. Это может привести к тому, что читатели упустят из виду другие важные точки зрения и предвзято относятся к некоторым группам или идеям.

Литературные произведения часто изображают идеализированные или преувеличенные события. Это может привести к нереалистичным ожиданиям в отношении жизни или отношений, вызывая разочарование и недовольство. Также литература может использоваться для распространения определенных идеологий или пропаганды. Это может подавлять критическое мышление и превращать читателей в пассивных приемников информации. Чрезмерное погружение в литературу может привести к зависимости и эскапизму. Вместо того, чтобы справляться с реальностью, читатели могут убегать в вымышленные миры, что может препятствовать личностному росту и ответственности.

Чрезмерное чтение литературы может отвлечь от реальных социальных взаимодействий. Это может привести к ослаблению социальных навыков и затруднениям в формировании личных отношений. Чрезмерное погружение в мир литературы действительно может отвлечь внимание от реальной жизни, снижая активность в социальных взаимодействиях. Когда читатель проводит значительное количество времени в компании вымышленных персонажей, он рискует утратить навыки общения, которые формируются только в живых взаимодействиях. Эти навыки включают в себя умение считывать эмоциональные сигналы, вести беседы и строить доверительные отношения.

Кроме того, литературное увлечение может заменить реальные связи, создавая иллюзию общения. Чтение книг может показаться более удобным и безопасным вариантом, чем взаимодействие с людьми, особенно для интровертов. Однако такой выбор зачастую приводит к чувству одиночества и изоляции, так как настоящие отношения безусловно требуют усилий, терпения и эмоциональной вовлеченности.

В конечном итоге, необходимо найти баланс между чтением и реальной жизнью. Литература может обогатить наш внутренний мир, но важно не забывать о значимости живого общения. Умение формировать и поддерживать социальные связи — это навык, который требует практики и времени, и его нельзя заменить никакой книгой.

Литература, которая не отражает или не представляет культурную идентичность читателя, может вызвать чувство чуждости или отчуждения. Это может негативно повлиять на самооценку и принадлежность.

Однако, несмотря на потенциальные риски, следует отметить, что именно через литературные произведения можно анализировать сложные аспекты человеческой природы и общества. Книги предоставляют читателю возможность увидеть жизнь с различных точек зрения, что способствует расширению кругозора и углублению понимания разнообразия человеческих чувств и переживаний. Это может помочь в выработке критического мышления и способности к сопереживанию.

Стоит также отметить, что положительное влияние литературы может проявляться в сфере формирования идеи о здоровых межличностных отношениях. Произведения, в которых показаны примеры поддержки, доверия и взаимопонимания, могут служить моделью для читателя, способствуя стремлению к созданию таких же значимых связей в реальной жизни.

В дополнение, литература может стать источником утешения и поддержки в трудные времена. Связь с литературными героями, проходящими через похожие испытания, создаёт ощущение, что человек не одинок в своих переживаниях, что способствует эмоциональному исцелению и укреплению духа. Таким образом, литература, несмотря на возможное негативное влияние, остаётся важным инструментом личностного роста и развития.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования подчеркивают непреходящую ценность художественной литературы как инструмента развития личности. Понимание механизмов влияния чтения на когнитивные, эмоциональные и моральные сферы личности позволяет нам более эффективно использовать потенциал литературы в образовательном процессе, а также в повседневной жизни. Поощрение чтения, особенно среди молодежи, должно стать важной частью усилий по формированию полноценного и гуманного общества. Однако, не стоит забывать и о возможном неблагоприятном влиянии литературы на неокрепшую психику ребёнка. Стоит помнить об этом и заранее анализировать новую литературу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: пособие к спецкурсу. – М., 1979.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.] : Питер, 2008. — 398 с. — (Мастера психологии). — Библиогр.: с. 386-389.
3. Левидов, А.М.. Автор-образ-читатель / А. М. Левидов; [Предисловия В. Н. Месяцева и В. Г. Иванова, И. И. Тихомирова]. — 2-е изд., доп. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1983. — 350 с. : 8 л. ил. : 21 см.
4. Никифорова, О. И. Психология восприятия художественной литературы [Пер. с рус.] / Ольга Никифоровна. — Таллинн : Валгус, 1985. — 167 с. : 20 см.
5. Тельканова Г. А. Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений. 2015. URL: <https://multiurok.ru/blog/vozzrastnyie-osobiennostivospriiatiia-uchashchimisia-litieraturnykh-proizviedienii.html?ysclid=m3w6ue2m9h590204530> (дата обращения: 25.11.2024).
6. Усманова И. А. Воздействие художественной литературы на воспитание личности // Nazariy va amaliy tadqiqotlar xalqaro jurnali. 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-hudozhestvennoy-literatury-navospitanie-lichnosti> (дата обращения: 25.11.2024).
7. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М., 1964.

THE INFLUENCE OF FICTION ON PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract: The article is devoted to the study of the multifaceted influence of fiction on personality development. The work analyzes in detail the impact of literature on the cognitive, emotional and moral spheres of personality. The article examines the mechanisms by which reading works of fiction promotes the development of empathy, critical thinking, imagination, as well as the expansion of vocabulary and a deeper understanding of social processes. The article presents modern research proving the significant role of reading in the formation of moral guidelines and a person's worldview. The importance of encouraging reading in the educational process and daily life for the comprehensive development of personality is emphasized.

Key words: Age psychology, personality psychology, personality development.

Khashchivskaya Yu.

Scientific supervisor: **Esenova A.**, senior lecturer

Donetsk State University

E-mail: juliavenua2005@gmail.com

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Вестник студенческого научного общества
ФГБОУ ВО «ДонГУ»
2025. – Вып. 17**

**Том 2
Социально-гуманитарные науки
(Педагогические и психологические науки)**

Часть 3

Оригинал-макет подготовлен *А.А. Дегтярева*

Подписано в печать 17.04.2025
Формат 60×84/8. Бумага офисная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 25,07

Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Свидетельство о внесении субъекта
издательской деятельности в Государственный реестр
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.