

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных статей по материалам
X международной научно-практической конференции
10-11 июня 2021 года

г. Йошкар-Ола
2021

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»



**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных статей по материалам
X международной научно-практической конференции
10-11 июня 2021 года

Йошкар-Ола
2021

УДК 159.9.07
ББК 88.8

Печатается по решению Ученого Совета АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (Протокол № 6 от 24.06.2021)

Научный редактор сборника –
канд. пед. наук, доц. И.А. Загайнов

Ответственный редактор сборника –
канд. филол. наук, доц. О.Г. Купцова

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. Блинова М.Л., канд. пед. наук, доц. Загайнов И.А., канд. филол. наук, доц. Баланчук О.Е., к.филол. наук Купцова О.Г., д-р пед. наук, проф. Швецов Н.М., д-р психол. наук, проф. Попов Л. М., к. биол. наук Григорова Е.В.

Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции (10-11 июня 2021 года) / под ред. И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2021. – 195 с.

Сборник научных статей «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» издан по материалам X Международной научно-практической конференции, проводимой на базе Межрегионального открытого социального института 10-11 июня 2021 г. В сборник вошли статьи преподавателей, педагогов-психологов, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений, педагогических работников образовательных учреждений Российской Федерации и Республики Беларусь.

Представленные материалы посвящены актуальным проблемам психологического сопровождения образования и основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

Мнения, высказанные в материалах сборника, не обязательно совпадают с точкой зрения редакции.

УДК 159.9.07
ББК 88.8

© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2021

Особенности коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Альминова Л.В., Козина И.Б.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

В современном мире потребность человека в общении с другими людьми является значимым фактором в формировании личности, способной организовать межличностное взаимодействие, решить различные коммуникативные задачи. Кроме того, взаимодействие с окружающими предполагает успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве. Немаловажным является тот факт, что общение на социальном уровне обязательно и его наличие не зависит от желания индивида, в связи с этим вопросы межличностного взаимодействия в современном мире являются предметом изучения исследователей различных отраслей знания.

Для достижения результативности обмена информацией, а также для комфортного общения существуют правила речевого этикета, невербальные знаки и символы, понятные каждому члену общества. Вследствие ряда факторов таких, как небольшой круг общения, недостаточный социальный опыт, отставание в развитии, отсутствие речевой инициативы у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью закономерно возникают трудности в общении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Опираясь на труды психологов, дидактиков и методистов, в той или иной мере исследовавших отдельные аспекты исследуемой проблемы, а также собственные теоретические поиски, можем говорить о прямой зависимости успешности социально-психологической адаптации детей в обществе от уровня развития коммуникативных навыков. Современные исследователи сходятся во мнении, что недостаточный уровень коммуникативной готовности детей приводит к трудностям, которые сложно преодолеваются и имеют серьезные последствия в процессе образования и воспитания учащихся.

Вышеперечисленные аргументы подтверждают мысль об актуальности поднятой проблемы, вследствие чего, на наш взгляд, особое значение приобретает разработка эффективных путей формирования коммуникативных навыков, что несомненно является важным условием для развития личности ребенка, его социализации и адаптации в обществе. В качестве изначального пункта в научной характеристике формирования коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обоснованно используется обращение к определению понятий.

Исследуя коммуникативные навыки младших школьников, опираемся на следующие определения. Навык – это действие, доведённое до автоматизма с помощью многократного числа повторений. Особенность выполнения такого действия – отсутствие постоянного контроля и внимания со стороны [4, с. 10]. Следует отметить, что для эффективного овладения навыком необходима сознательная отработка отдельных элементов действия.

Термин «коммуникация» появился в научной литературе относительно недавно, но, несмотря на это обстоятельство, до настоящего времени трактуется достаточно широко. Коммуникация, по определению М.Ю. Трофимова, является сложным многоплановым процессом установления и развития контактов, который вызван потребностью в обеспечении совместной деятельности и включает в себя обмен информацией, определение стратегий взаимодействия, а также обратную связь [5, с. 26].

Одновременно следует обратить внимание на то, что коммуникация, взаимовосприятие и взаимодействие – составные части общения, которые предполагают совместную деятельность людей, способную усовершенствовать их качества и развивать их.

Кроме того, наличие потребности в общении является условием обеспечения естественного восприятия детьми примера окружающих людей, стремления организации своей деятельности таким образом, как предлагают окружающие, открытости взаимодействиям взрослого человека. Недостаточная потребность в общении, в свою очередь, стимулирует замкнутость, пассивность учащихся.

В этом контексте представляется убедительным мнение Л.С. Выготского об ограниченности представлений об окружающем мире, слабости речевых контактов, незрелости интересов, снижении потребности в речевом общении, которые представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных навыков и пути их формирования у умственно отсталых обучающихся [3, с. 74].

Кроме того, вербальные средства общения, наряду с экспрессивно-мимическими и предметно-действенными, соответствуют операциям, с помощью которых осуществляются действия общения – целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него как на свой объект.

Уместно обратить внимание на то, что в данную группу средств коммуникации Л.Б. Беряева включает вопросы, ответы, реплики и т.п. Учитывая исключительную значимость вербальных средств коммуникации в плане психического, эмоционального и социального развития индивида, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование коммуникативно-речевых возможностей обучающихся с лёгкой умственной отсталостью, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими [1, с. 47].

По мнению учёных, трудностями формирования коммуникативных навыков, которые испытывают обучающиеся с умственной отсталостью, являются: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, к ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантических уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств [2, с. 98].

Вышеизложенное подчеркивает мысль о том, что общение учеников с интеллектуальной недостаточностью с другими детьми и со взрослыми не

только ограничено, но протекает без должной активности, вяло. Нарушения общения, в свою очередь, усугубляют нарушение познавательной деятельности.

Таким образом, анализ источников по проблеме исследования подтвердил, что формирование коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения обучающихся, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Исследования проводились на базе ГБОУ Республики Марий Эл «Школа № 1 г. Йошкар-Олы». Мы изучали степень сформированности коммуникативных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в количестве 6 человек. Возрастная категория детей - 8 лет, все они являются учащимися 2 класса. По данным ПМПК учащиеся имеют лёгкую умственную отсталость.

Цель исследования:

- диагностика коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;
- анализ полученных результатов;
- определение уровней развития и особенностей развития коммуникативных навыков у данной категории детей.

Проведение эксперимента опиралось на принципы диагностики, разработанные в трудах Л. С. Выготского, С.Д. Забрамной, Л.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко и др.:

- 1) принцип комплексного изучения психики ребёнка;
- 2) принцип системного подхода;
- 3) принцип динамического подхода;
- 4) принцип выявления и учета потенциальных возможностей;
- 5) принцип качественно-количественного подхода;
- 6) принцип единства диагностики и коррекционной помощи.

Для оценки сформированности коммуникативных навыков использовали следующие диагностические методики:

1. Коммуникативный лист (Л.М. Шипицына, М.И.Лисиной)
2. Диалог по картинке (В.И. Яшиной)
3. Рукавичка (Г.А. Цукерман)
4. Совместное складывание картинки (Д.И. Бойкова)
5. Лицевые маски (Л.И. Савва)

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам формирования коммуникативных навыков учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, мы пришли к мысли о том, что коммуникативные навыки обучающихся характеризуются рядом специфических особенностей. Данные, полученные в ходе эксперимента свидетельствуют о том, что учащиеся в большинстве случаев плохо ориентируются в условиях общения, что выражается в отсутствии желания осуществлять коммуникацию.

Следует отметить, что на основе полученных результатов в ходе выполнения заданий и проведенного наблюдения, нацеленных на обнаружение проблем в общении, были определены уровни сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, характеризующиеся различными умениями, реализующимися в общении.

Первоначально была выделена первая группа участников эксперимента с достаточным уровнем сформированности коммуникативных навыков. Необходимо подчеркнуть, что достаточный уровень реализуется в умении поддерживать общение, выражать уважительное отношение в общении со своими сверстниками, взрослыми, интерес к друзьям, состоянию их здоровья, поддерживать зрительный контакт с собеседником, выражать свои предпочтения в различных сферах и задавать вопросы на интересующие темы.

Во вторую группу были объединены учащиеся со средним уровнем коммуникативных навыков. Недостаточный уровень сформированности навыков общения выражается в том, что учащиеся не всегда уважительно относятся друг к другу, могут допустить в беседе по отношению к сверстнику высказывание, содержащее нелицеприятную оценку. Иногда неохотно делятся своими вещами, при этом, игнорируя правила поведения, без разрешения могут взять чужие. Кроме того, младшие школьники усвоили лишь некоторые, минимальные правила общения (здороваются, задают вопросы, не мешают партнёру выполнять задания), в диалог в соответствии с ситуацией стараются не вступать.

К третьей группе с низким уровнем коммуникативных навыков были отнесены учащиеся, которые не употребляют в речи вежливых слов (здороваются/прощаются), не извиняются, не способны выразить просьбу в соответствии с ситуацией общения. К сверстнику обращаются: «Эй», или вообще никак не обращаются. Не смотрят собеседнику в глаза, не могут работать в паре, инициатива сверстника или взрослого не учитывается и не поддерживается. Учащиеся этой категории более импульсивны, действуют путем проб и ошибок, причём ребёнок не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям, что ведёт к резкому ухудшению качества достигаемых результатов, возникновению внешних трудностей.

При описании результатов исследования мы сочетали представление данных статистики по экспериментальной группе с описанием результатов исследования особенностей проявления различных аспектов коммуникативных навыков в межличностном взаимодействии у отдельных учащихся.

Результат проведённого нами первичного психодиагностического исследования показал недостаточность развития всех компонентов коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, принявших участие в экспериментальной работе.

Следовательно, этой категории детей необходимо совершенствование коммуникативных навыков, как одного из ведущих компонентов социальной компетентности, вследствие чего необходимо грамотно организовать психолого-

педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей, что, несомненно, будет способствовать более успешному овладению навыками коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетанова С. С. Развитие коммуникативных навыков обучающихся возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 3. С. 97-107.
2. Вечер М. В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной отсталостью // Ярославский педагогический вестник. 2016. С. 81-85.
3. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. СПб.: КАРО, 2013. 336 с.
4. Патрушева И. В. Педагогика и педагогика игры. М.: Юрайт, 2017. 134 с.
5. Серова Е. Ю. Развитие коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью средствами театральной деятельности // Царскосельские чтения. 2013. С. 100-103.

Организация групповой деятельности школьников: психологические аспекты

Арапова П.И.

*Московский городской педагогический университет
Институт педагогики и психологии образования
г. Москва, Российская Федерация*

Деятельностный уровень воспитания предполагает ценностное взаимодействие школьников с миром. В силу сложности этого процесса современный педагог не всегда может организовать такое взаимодействие. В немалой степени этому препятствует недостаточное понимание психологических закономерностей функционирования малой группы и, как следствие, психологических аспектов организации групповой деятельности, которые сопровождают каждый ее этап:

- целевой – цель и задачи организуемой деятельности;
- содержательный – опыт ценностных отношений, которые присваивает школьник;
- операционно-деятельностный – технология организации, влияющая на характер взаимодействия участников деятельности;
- оценочно-результативный – критерии и показатели результата, позволяющие объективно оценить эффективность организованной деятельности.

В социальной психологии малая группа – это контактная группа, немногочисленная по составу, начиная с диады, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов.

Психолог Ш. Бюлер выделяет следующие ее особенности:

- взаимоотношения, взаимовлияния ее членов, без чего группа не существует;
- определенность ролей, которые исполняют отдельные индивиды;
- общность целей, деятельности и организации;
- наличие у членов группы чувства «мы», единства группы;
- сплоченность (степень которой зависит, с одной стороны, от силы взаимного притяжения между ее членами, а с другой – от интереса, вызываемого деятельностью в группе) [3].

Важное, сопряженной с понятием «малая группа» понятие «совокупный субъект», относится, прежде всего к общности людей, занятых совместной деятельностью. Выделяются следующие основные признаки совместной деятельности:

- наличие единой цели для всех участников деятельности;
- общее стремление действовать сообща;
- объединение, совмещение или сопряжение индивидуальных деятельностей;
- разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределение между участниками;
- координация индивидуальных деятельностей;
- заинтересованность всех участников деятельности в едином конечном результате [1].

На этапе целеполагания важны выделение и осознание цели как самим педагогом, так и побуждение школьников к субъективному формулированию цели. Цель – мысленно предвидимый результат деятельности. Сложность этого процесса обозначена А.Н. Леонтьевым: «выделение и осознание целей представляет собой отнюдь не автоматически происходящий и не одномоментный акт, а относительно длительный процесс апробирования целей действием» [2].

Цель групповой деятельности должна быть сформулирована на уровне конкретного достижимого результата после анализа взаимоотношений школьников в классе и их уровня воспитанности. Например, организуя «Практикум по этикету» у младших школьников, можно сформулировать цель следующим образом: «Формировать у младших школьников потребность соблюдении норм культуры поведения» или, проводя беседу на тему «Кто такой здоровый человек?», можно сформулировать цель: «Содействовать осознанному отношению младших школьников к здоровому образу жизни».

Планируя групповую деятельность с формулирования цели, педагог тем самым отвечает на вопросы: ради чего организуется деятельность, на формирование каких отношений она направлена?

Когда педагог не осмысливает цель либо формулирует ее после проведения групповой деятельности, он организует деятельность, которая в этом случае представляет собой хаотичный набор действий. Для такого педагога главное, чтобы детям было интересно, особое значение он придает развлекательности, внешнему эффекту групповой деятельности [1].

Побуждение школьников к субъективному формулированию цели предполагает совместное с ними обсуждение темы и предполагаемой цели, т.е. осознание ближайшего результата, на достижение которого направлена данная деятельность. Опыт постановки осознанной цели обогащает апробирование школьниками целей действием, развивает способность к предвидению последствий этих действий. Способ определения целей через результаты деятельности школьников способствует тому, что деятельность приобретает характер самодеятельности, и именно самодеятельность становится мотивом, побуждающим школьников действовать. Доминирующая модальность обращения педагога: «Мы постараемся...», «Мы попробуем с вами...» способствует диалогу как необходимому условия перехода деятельности в самодеятельность. На практике совместное целеполагание присутствует не всегда, встречаются случаи, когда цель не озвучивается или объявляется без обсуждения ее с учащимися.

На содержательном этапе особое внимание необходимо уделить прогнозированию отношений школьников по поводу деятельности. Групповая деятельность – это активная форма отношений по достижению воспитательной цели, направленной на формирование у школьников ценностного отношения к жизни, к человеку и становление их субъектной позиции в процессе группового сотрудничества. На практике нередко организуемая педагогом деятельность базируется на интересе школьников, а не на связи «Я» - объект. В результате нет социальной ориентации и школьник оказывается в тупике собственного «Я». Деятельность превращается в «говорение», что рождает формализованный подход и формальный результат.

Задача педагога – вовлечь школьников в процесс смыслообразующей деятельности, когда происходят:

- мотивирование деятельности с позиции ценностей жизни;
- осмысление социального значения произведенного;
- интерпретация полученного результата как продукта совместных усилий;
- осмысление результата с точки зрения будущей жизни [4].

Прагматизация современного общества ориентирует на язык цены, поэтому педагогу важно поднимать школьников от прагматического уровня к отношенческому и символическому. Например, яблоко на прагматическом уровне – то, что можно съесть, что имеет цену; яблоко на отношенческом уровне – то, чем можно угостить, проявив тем самым заботу; яблоко на символическом уровне – символ молодости, «молодильное яблоко», символ жизни.

Присвоение ценностей происходит в ситуациях осознанного выбора, когда в процессе группового обсуждения каждый участник группы аргументирует свою точку зрения. Общение педагога со школьниками предполагает взаимообмен ценностями в ходе диалога, когда педагог выражает свое персональное отношение: «Мне близка ваша точка зрения...»; «Благодаря вам я задала себе вопрос...». Этот уровень общения требует от педагога ценностного восприятия явлений жизни, предъявления ценностей. В то же время обращает на себя внимание распространенное среди педагогов некорректное предъявление

ценностей через запреты. Например, «Нельзя лгать», для сравнения предъявление ценности правды может звучать следующим образом: «Важно говорить правду. Тогда тебе верят».

Продуктивными формами диалога являются социально-ролевые игры, их спектр большой и представлен как разработками психологов, так и педагогов. Сотрудничество школьников может происходить в малых группах, сменных по составу, с ролевым обменом групп, например: «разработчики», «аналитики», «эксперты».

Все более активно в педагогическую практику входит дискурсия как метод коллективного осмысления проблемы, позволяющий сочетать индивидуальный опыт, индивидуальные знания школьников, их аналитические способности, индивидуальные особенности восприятия жизни, разные мировоззренческие позиции и ценностные отношения.

Цель дискурсии – развитие у школьников способности размышлять о жизни, умения ставить вопросы к возникающим проблемам собственной жизни. Так, мудрость древних римлян позволяет современному человеку осмыслить разные стороны жизни, тем самым продолжается диалог через века. Известные крылатые латинские фразы не теряют актуальности и могут быть использованы в групповой деятельности со школьниками как эпиграф, название формы групповой деятельности, тезис для дискурсии, сократовской беседы и т. д.: *Per aspera ad astra* (Через тернии к звездам); *Labor omnia vincit* (Труд побеждает все); *Ipsa se velocitas implicat* (Поспешность сама себя задерживает) и т.д. Дискурсия требует от педагога навыка дискуссионного общения.

На операционно-деятельностном этапе педагог обращается к технологии организации, влияющей на характер взаимодействия участников деятельности. Технология организации групповой деятельности может быть выстроена на основании следующего алгоритма:

- актуализация мотивов, которая способствует мотивационной включенности;
- проблематизация, которая способствует осознанию противоречивости явлений жизни;
- осмысление, которое способствует выстраиванию личностных смыслов;
- групповой анализ, который способствует выявлению причинно-следственных связей;
- рефлексия, самоанализ, который способствует формированию собственного образа действий [1].

Данная технология разработана и апробирована нами в работе с педагогами. Типичные трудности, которые встречаются в работе с педагогами следующие: недостаточное внимание уделяется актуализации мотивов, вследствие чего снижаются психологический настрой и мотивационная включенность школьников; проблематизация не всегда осуществляется на необходимом уровне обобщения, встречается репродуктивный уровень или констатация сути явления с обращением к словарному значению; на этапе осмысления не всегда удается выйти на дискуссионный характер диалога для

более глубокого понимания сущности явления; как правило, успешно осуществляется групповой анализ и рефлексия, которые для педагогов являются привычными вследствие опыта их организации на уроках.

Оценочно-результативный этап у педагогов часто сводится к упрощенному стереотипному варианту оценивания: «молодец», «большой молодец», что активно встречается и у студентов педагогического вуза. Кроме того, негативные оценки, к которым прибегают педагоги, нарушают пространство детского сотрудничества и напрямую влияют на характер выбора школьника. Он совершает действие, понимая, что его может ожидать наказание со стороны педагога: как только прерывается внешний контроль, теряется способность принимать решения и совершать самостоятельный выбор [1]. Обобщенный вариант оценивания, который позволяет подвести итоги, не всегда бывает содержательным, может отличаться схематичностью, например, «Мы с вами сегодня хорошо поработали. Вы большие молодцы». Для сравнения: «Мы с вами, дорогие мыслители, задумались о ценности времени в жизни человека. Уверена, что мы будем стремиться ценить свое время и время другого человека.» Такой уровень обобщения итожит то, что сделано и необходимо для выстраивания положительных перспектив у школьников.

Итак, подводя итоги, можно сделать следующий вывод: понимание педагогами психологических закономерностей функционирования малой группы и, как следствие, психологических аспектов групповой деятельности способствует продуктивному диалогу со школьниками, когда происходит интериоризация общечеловеческих ценностей и формирование личностно значимого образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арапова П.И.* Организация групповой деятельности. М.: МГПУ, 2016. 60 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005. 352 с.
3. *Руденский Е. В.* Социальная психология. М.-Новосибирск, 1997. 222 с.
4. *Щуркова Н.Е.* Система достойного воспитания: метод. пособие педагога-практика. М.: АСТ, 2020. 256 с.

Организационные условия рекреационно-оздоровительных услуг в санаторно-курортных учреждениях

*Блинова М.Л., Мухина К.С.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Роль рекреации (оздоровления) всегда была и, конечно же, будет оставаться одной из значимых. Вышедший из прежней советской санаторной системы, санаторно-курортный комплекс укрепился в рыночных отношениях, а также внедрил коммерческие отношения и стал играть значимую роль в развитии курортных территорий.

Санаторно-курортная деятельность имеет длительные исторические традиции и является достаточно сложным делом в управлении, но крайне перспективным [1]

Важными задачами организации санаторно-курортных услуг являются:

- выделение и анализ технологий рекреационно оздоровительного туризма, а также особенностей их практического применения;
- изучение структуры и особенностей рекреационно-оздоровительных услуг;
- раскрытие основных вопросов и определение роли ресурсной составляющей санаторно-курортных услуг.

Некоторые специалисты утверждают рассматривать деятельность санаторно-курортных учреждений в рамках самостоятельного вида экономической деятельности, однако более обоснованным, в данном случае, будет функционирование общим комплексом организаций, которые осуществляют такие виды деятельности как:

- санаторно-курортные учреждения, такие как санатории, санатории-профилактории, бальнеологические учреждения, грязелечебницы, детские лагеря санаторного типа)
- организации для отдыха (пансионаты отдыха, дома отдыха, турбазы, детские оздоровительные лагеря и т.д.);
- гостиницы и другие организации для коллективного размещения;
- организации общественного питания, расположенные на курортных зонах;
- туристско-экскурсионные фирмы, которые относятся к сфере туризма;
- организации, которые оказывают услуги для отдыха, развлечений, культуры, спорта и туризма.

Они основательно относятся к множеству различных видов деятельности: [2]

1. Деятельность санаторно-курортных учреждений.
2. Деятельность гостиниц, кемпингов, детских лагерей, турбаз, ресторанов.
3. Деятельность туристических агентств.
4. Деятельность по организации отдыха и развлечений, культуры и спорта.

Все эти организации объединяет лишь то, что они оказывают услуги больным или просто отдыхающим, однако их деятельность существенно отличается.

Следовательно, санаторно-курортный комплекс можно определить, как объединение различных организаций, специализирующихся на оказании рекреационных и санаторно-оздоровительных услуг, располагающихся в курортных зонах, а также использующих в своей деятельности природно-оздоровительные ресурсы при сохранении своей видовой специализации.

Таким образом, структура санаторно-курортного комплекса должна включать в свой состав организации, различных сфер деятельности, расположенные в зонах курорта и предназначенные для размещения и обслуживания отдыхающих, которые прибыли на курорт с различными целями [1].

Перечислим все то, что должно входить в состав структуры санаторно-курортного комплекса:

- К санаторно-курортным организациям относятся учреждения, и предприятия, расположенные как на территории курортных зон, так и в лечебно-оздоровительных местностях и за их пределами, осуществляющие рекреационно оздоровительную деятельность с использованием природных лечебных факторов. Министерство здравоохранения в качестве официального определения использует термин «санаторно-курортные учреждения».

- Санаторно-курортные учреждения являются лечебно-профилактическими и предназначены для оказания санаторно-курортной помощи, то есть оказание различной медицинской помощи, оказываемой населению с использованием природных лечебных факторов (климата, минеральных вод, грязей) в сочетании с правильным питанием, лечебной физкультурой и другими. К управлению санаторно-курортными организациями относят помимо санаторно-курортных учреждений, также учреждения отдыха (пансионаты, дома отдыха, кемпинги, детские лагеря) и курортные гостиницы.

Классификация организаций санаторно-курортного комплекса:

1. По медицинскому профилю разделяется на общий и специализированный. Данный профиль определяется наличием лечебных и природных факторов, материальной базой, а также кадровым составом. В СКО общего профиля нет отбора специализированных пациентов, специализированные СКО осуществляют лечение заболеваний в рамках специализации [3]

2. По возрастному профилю классифицируются на взрослые, взрослые с детьми, детские и молодежные. Отбор для приема направлен на возраст и семейный состав.

3. По расположению подразделяются на местные и на курортах, так как часть санаторно-курортных учреждений расположены вблизи местности природных и лечебных ресурсов.

4. По собственности бывают государственные, частные, смешанной формы, иностранные.

5. По типу организаций подразделяются на санатории, санатории-профилактики, пансионаты с лечением, детские учреждения с лечением, базы отдыха, курортные гостиницы, водолечебницы, грязелечебницы и др.

Курортные ресурсы. Для организации санаторно-курортного комплекса используют всевозможные курортные ресурсы. В эти ресурсы входит совокупность природно-климатических факторов и специально созданные объекты, которые предназначены для рекреационных мероприятий, а также они определяют перспективы развития в разных регионах санаторно-оздоровительных комплексах, которые необходимы для укрепления здоровья нашего населения. Главный фактор ресурсного потенциала различных курортов составляют природно-лечебные факторы. К ним относят климат, лечебные грязевые ванны, минеральные воды и др. По данным признакам

курорты делят на бальнеологические, грязевые и с другими особенными природными ресурсами. Во многих случаях на курортах используется сразу несколько природных факторов.

Санаторно-курортная деятельность недопустима без обеспечивающей санаторно-курортной инфраструктуры [1]. В эту инфраструктуру входят обслуживание питания, транспорта, развлекательные мероприятия, торговля, учебные заведения и так далее.

Санаторно-курортный комплекс и его предприятия формируют рынок разных услуг. Клиенты данных услуг делятся на две категории, в зависимости от цели прибытия: люди, прибывшие для реабилитации и лечения в санаторно-курортные организации и люди, прибывшие на отдых.

Принципы организации лечебной работы санаторно-курортного комплекса:

- близкая связь с предыдущим лечением в стационаре или поликлинике;
- один из эффективных заключительных этапов медицинской реабилитации;
- строго регламентированное ограничение количества пациентов медицинским профилем санатория;
- обязательное предварительное обследование больных пациентов, с выявлением точного диагноза, для того, чтобы значительно уменьшить или совсем исключить диагностическую работу и создать предпосылки для на самого раннего прибытия и начала курортной терапии;
- также строго индивидуальный срок пребывания для каждого больного в санаторно-курортном учреждении;
- наличие квалифицированных специалистов определенного профиля, необходимой лечебно-диагностической базы, а также особого комплекса лечебных мероприятий, которые будут соответствовать реабилитационному профилю санаторно-курортного учреждения;
- рекомендованная профилактическая направленность курортной реабилитационной медицины.

В санаторно-курортных комплексах сроки лечения зависят от характера заболевания и природно-лечебных средств того или иного курорта, чаще всего в санаториях они составляют от 21 до 24 суток.

Кроме лечения отдыхающему в санаторно-курортном учреждении оказываются другие различные услуги.

Следует отметить такую базовую услугу, как размещение и питание. Размещению в последние годы стало уделяться значительное внимание [5]. Санаторий 21 века должен предлагать услуги как одноместного, так и двухместного размещения, со всеми коммунальными удобствами, кондиционером, телевидением, холодильной камерой, а также телефоном и хорошим интернетом. Питание, в данном случае, специализируется по системе диетического меню. Если говорить о пансионатах, то там режим питания более свободный и зачастую осуществляется по типу «шведского стола». Более того, в санаторно-курортных организациях развивают

различные точки питания такие как, рестораны, бары, кафе, услугами которых можно воспользоваться за дополнительную плату.

Развлечения также подчинены режимным требованиям, в особенности это касается употребления алкогольных напитков. По российскому законодательству, торговля и распространение спиртных напитков на территории лечебно-оздоровительных учреждений строго запрещена.

Данные требования являются стандартными для санаториев, в прочем в последние годы начинается существенная либерализация реабилитационной составляющей этих услуг, ослабление требований к охраняемому режиму, а также режиму дня. Большинство коммерческих организаций, сохранив рекреационную направленность, переходят на гостиничную структуру услуг. Также по этому типу строится хозяйственная структура домов отдыха и пансионатов. Во всех отношениях наблюдается явная тенденция постепенного перехода от классических санаториев [4].

Следует отметить важность правильной организации рекреационно-оздоровительных услуг для современного общества. В настоящий момент от этих услуг зависит здоровье населения всего региона, и, конечно же, здоровье будущего поколения.

Кроме того, важно развивать рекреационно-оздоровительные услуги так, чтобы не отставать от других развитых регионов, городов, и даже стран, ведь рекреационно-оздоровительные услуги широко разнообразны и необходимы в жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаврильчак Н. И.* Стратегические направления организации и развития международного туризма. СПб.: Изд-во СПбГАСЭ, 2003. 11 с.
2. *Дурович А. П., Кабушкин Н.И., Сергеева Т.М.* Организация туризма: учеб. пособие. М.: Новое знание, 2003. 693 с.
3. *Лебедева И. С., Шильцова Т.А.* Развитие санаторно-курортной отрасли как компонента социально-экономического. Москва, 2014. 69 с.
4. *Полухина А. Н., Талалаев М.В.* Проблемы развития предпринимательства в сфере туризма в регионах России: монография. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2014. 230 с.
5. *Умнов А. Г.* Региональный туризм: только ли в деньгах счастье. М., 2004. 41 с.

Применение технологий на уроках физической культуры в школе

Блинова М.Л.

*Марийский государственный университет
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Физическая культура играет серьезную роль в школьный период жизни каждого человека. Эта роль заключается не только в создании и формировании разностороннего физического развития и укрепления здоровья обучающихся, но и в развитии и совершенствовании двигательных навыков и способностей. Активные физкультурные занятия оказывают плодотворное влияние на полноценное развитие детей школьного возраста. Особенно в подростковый

период приходится пик естественного развития. Именно в этот период становления можно эффективно повысить физические способности и способности организма. Если в этот период не уделять особого влияния на развитие ловкости и пластичности, то в будущем развить эти навыки будет достаточно сложно, и эта неловкость и неуклюжесть движений может сохраниться на всю жизнь. Этот школьный возраст является наиболее комфортным и благоприятным для изучения разнообразных двигательных способностей и навыков, что позволит им в дальнейшем развить определенный уровень двигательной активности и умственной работоспособности. Данный уровень работоспособности способен успешно освоить программу учебного материала и программу физической культуры [5].

Физическая культура в воспитании детей подросткового возраста направлена на решение оздоровительных задач: укрепление иммунитета и повышение сопротивляемости к неблагоприятным факторам внешней среды, и всех систем организма, становление правильной осанки и развитие мышечной массы, укрепление всех систем организма; проведение занятий физической культуры на свежем воздухе; оптимальное развитие физических способностей, развитие силовых качеств, выносливости, гибкости и ловкости; воспитать умение самостоятельно тренироваться и вести здоровый образ жизни.

Основными средствами физического воспитания обучающихся подросткового возраста, которые основываются на общих принципах физического воспитания, являются: принцип многостороннего развития личности, который основывается на средствах физического воспитания, обеспечивающих наибольший эффект развития этих сторон; принцип взаимосвязи физического воспитания, ориентированные на трудовую и военную деятельность; принцип оздоровительной направленности, предусматривающий и направленный на укрепление здоровья и всех систем организма. Этот принцип включает в себя такие средства физических упражнений, которые направлены на развитие и формирование физических качеств и умений.

Как правило, в настоящее время, на уроках физической культуры используются средства, предусмотренные школьной программой для 9-11 классов: гимнастика, легкая атлетика, ходьба на лыжах, плавание и игры.

Все эти средства оказывают благотворное влияние на физическое развитие организма подростка, активизируют жизнедеятельность всех систем его организма и снимают нервное напряжение.

Для эффективного проведения уроков по физической культуре мы предлагаем внедрять элементы фитнес-технологий в учебный процесс [3].

Фитнес-технологии – это современное направление в области физической культуры, которое изучает двигательные механизмы человеческой системы и их влияние на организм в целом. Целью внедрения элементов фитнес-технологий на уроках физической культуры является стремлений помочь обучающимся вести здоровый образ жизни. Все уроки и занятия с применением элементов фитнес-технологий основаны и соответствуют принципам максимальной пользы и выгоды для здоровья и безопасности.

Исследования показывают, что обучающиеся мотивированы на занятия по физической культуре в том случае, если на уроках применяются элементы фитнес-технологий в любой части урока, как подготовительной, так и заключительной.

Для привлечения обучающихся к занятиям физической культуры с использованием элементов фитнес-технологий стоит обращать внимание на их вкусы и предпочтения, а также индивидуальные интересы и способности. Например, современные девушки стремятся к формированию красивого и стройного тела, уметь красиво и грациозно двигаться. Поэтому они отдают предпочтение упражнениям на растяжку, танцевальным движениям и упражнениям на мышцы спины [4].

Занятия с использованием элементов фитнес-технологий развивают и укрепляют двигательную активность и здоровье обучающихся, а также формируют интереса для самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Задачами занятий являются:

- развивать и совершенствовать двигательные и функциональные возможности основных систем организма;
- формировать у обучающихся необходимые навыки и знания по ведению здорового образа жизни и их сознательное применение с целью сохранения и укрепления здоровья;
- обучать обучающихся приемам расслабления и духовного совершенствования.

Спектр применения упражнений с использованием элементов фитнес-технологий очень широк и разнообразен, это могут быть либо полноценные уроки физической культуры, либо включенные в часть урока.

Для решения задач основной части урока можно применять специально разработанные комплексы упражнений (силовые, танцевальные, виды аэробики, шейпинг и др.), а также направленные на развитие выносливости, гибкости и других двигательных способностей. В заключительной части занятия для снятия напряжения в мышцах и повышения эмоционального состояния применяются элементы стретчинга и растяжки [1].

Подготовительная часть урока может достигать 15-20 минут и состоять из 3-4 комплексов различных упражнений с элементами аэробики [6].

Для проведения подготовительной части урока целесообразно использовать движения, приближенные к бегу и прыжкам. Как правило, это движения из классической и танцевальной аэробики, направленные на разработку и совершенствование голеностопного сустава, а также для подготовки сердечно-сосудистой системы к дальнейшей работе на уроке физической культуры.

При составлении комплексов упражнений и выбора способов организации занятий для формирования интереса обучающихся к урокам физической культуры можно руководствоваться двумя методами: свободный и структурный. В свободном методе можно использовать импровизацию движений. При разучивании движений учащиеся, как правило, повторяют движения за

учителем, слушая его команды. В структурном используются уже заранее подготовленные комплексы упражнений [4].

Необходимо учитывать, какие упражнения нравятся ученикам и какие лучше выполняются, а также учитывать особенности возраста и функциональные возможности организма. Одновременно с характером выполнения упражнения определить и их темп [2].

Для начинающих обязательно проводится ознакомительный урок, на котором каждое движение или комбинация разучивается отдельно под счет, а далее уже под музыку. На вводном ознакомительном уроке изучается особенность каждого упражнения, обсуждаются ошибки, которые допускают обучающиеся при выполнении того или иного упражнения. Процесс изучения комбинаций может длиться несколько месяцев, в зависимости от физической подготовленности обучающихся. Для более четкого закрепления упражнений необходимо изменять исходные и конечные положения, при этом одновременно менять ритм и темп музыки.

При изучении базовых элементов и их разновидностей на начальном уровне необходимо обучать правильности постановки ног, спины и плеч, и выполнять движения в медленном темпе, а затем уже в среднем и быстром темпе. И только когда техника ног освоена, можно добавлять движения руками.

Нетрадиционное современное применение средств и методов оздоровительной направленности на уроках физической культуры приводит к следующим положительным результатам:

- укрепляется опорно-двигательный аппарат;
- совершенствуются дыхание, и укрепляется сердце;
- развиваются физические способности учащихся и повышается их работоспособность;
- улучшаются процессы самоконтроля и саморегуляции;
- увеличивается посещаемость уроков;
- улучшается общее эмоциональное состояние и здоровье учащихся.

Уроки физической культуры с использованием элементов фитнес-технологий являются одним из эффективных способов формирования интереса обучающихся к урокам, они помогают сформировать у учащихся жизненную потребность в личном физическом самосовершенствовании, развитии у них интереса к занятиям, укреплению и сохранению здоровья в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аэробика в школе. Учебно-методическое пособие / под ред. Н.Г. Михайлов, Э.И. Михайлова. М.: Советский спорт, 2014. 124 с.
2. Базовая аэробика в оздоровительном фитнесе: уч. пособие. М.: ООО УИЦ ВЕК, 2006. 72 с.
3. Блинова М.Л., Хиснутдинов Н.Р. Здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях // Проблемы развития студенческого спорта и боевых искусств. 2019. С. 60-63.
4. Бурлакова О.В., Лисицкая Т.С. Пилатес-фитнес высшего класса. Секреты стройной фигуры и восстановления. М.: Центр полиграфических услуг «Радуга», 2015. 208 с.
5. Гилев Г.А., Попков А.И., Романовский С.К. Актуальность двигательной активности студентов вне сетки учебного расписания // Культура физическая и здоровье. 2014. №1(48). С.59-62.

б.Лукина С.М., Коваль Т.Е., Ярчиковская Л. В. Инновационные технологии – основные принципы проектирования и реализации оздоровительных программ // Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития. 2015. Издательство: ООО «Золотое сечение». С. 104-110.

Особенности оценочной тревожности студентов на разных этапах обучения в вузе

Босенко Ю.М.

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»,
г. Краснодар, Россия*

Тревожность является показателем неблагополучия личностного развития и, в свою очередь, оказывают на него отрицательное влияние [2, с. 275; 4, с.130]. Такое же негативное воздействие на перспективу личностного развития оказывает и возникающая вследствие тревожности, не чувствительность к реальному неблагополучию, неуверенность, «запущенность», возникающая под воздействием запущенных механизмов [6, с. 285; 7, с. 167]. Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности [1, с. 45]. Также, тревожность рассматривается как источник агрессивного поведения. Это отмечается в анализе поведения, как детей, так и взрослых. Кроме того, исследования ряда авторов показали, что тревожность ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении, связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения [3, с. 27; 5, с. 111; 6, с. 285].

В исследовании оценочной тревожности по опроснику Ч. Спилбергера участвовали обучающиеся ФГБОУ ВО Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма 1, 4 курса бакалавриата и 2 курса магистратуры. Общее количество респондентов 168 человек.

В исследовании предполагалось, что с возрастом происходит снижение уровня оценочной тревожности у обучающихся.

Для подтверждения гипотезы было проведено сравнение показателей оценочной тревожности у представителей каждого пола, обучающихся на 1, 4 курсе бакалавриата и 2 курсе магистратуры.

В группах юношей нами были установлены достоверные различия по показателям оценочной тревожности. То есть наблюдается динамика увеличения различий между юношами, обучающимися на разных курсах.

Сравнение показателей оценочной тревожности юношей первого курса с четвертым курсом не выявило никаких достоверных различий.

Сравнение показателей оценочной тревожности у юношей четвертого курса с выпускниками магистратуры, показало, что с возрастом происходит снижение на достоверном уровне оценочной тревожности только по показателю «беспокойство».

А сравнение показателей оценочной тревожности у юношей первого курса с выпускниками магистратуры выявило достоверное снижение показателей тревожности с возрастом – показатель «общего уровня», «беспокойство», «эмоциональность».

Таким образом, мы видим, что у юношей наблюдается возрастная динамика изменения показателей оценочной тревожности, что соответствует их благополучному личностному развитию. На это указывает наличие у юношей второго курса магистратуры, низких показателей экзаменационной тревожности в отличие от юношей первого курса бакалавриата, у которых диагностируется средний уровень выраженности показателей оценочной тревожности. Личность со средним уровнем тревожности склонна переживать эмоциональный дискомфорт в зависимости от стрессогенных ситуаций, что способствует дезадаптации их в процессе обучения.

Возможно, это связано с тем, что одной из самых распространенных учебных проблем, связанных с тревогой, является проблема перегрузки. Переутомление ведет к неудачам, а опыт неудач, накапливаясь, рождает страх, неуверенность, эмоциональную нестабильность и новые неудачи. К таким проблемам в процессе обучения относят и экзамены. Наверно поэтому у юношей первого курса наблюдается несколько завышенные результаты по показателям оценочной тревожности.

В группах девушек наблюдается иная картина, в отличие от юношей.

Сравнение группы девушек обучающихся на разных курсах, мы видим, что с возрастом не выявило ни каких достоверных различий по показателям оценочной тревожности. Таким образом, в группе девушек не прослеживается на достоверном уровне тенденция изменения показателей оценочной тревожности. Хотя показатели оценочной тревожности, как и в группе юношей, с возрастом несколько снижаются, но при этом показатели находятся на среднем уровне, как на первом курсе бакалавриата так и на втором курсе магистратуры.

Анализ группы девушек и юношей первого курса, показал достоверное более высокие значения показателей девушек над юношами, по шкале оценочной тревожности - «эмоциональности». Анализ группы девушек и юношей четвертых курсов бакалавриата не продемонстрировал нам не каких достоверных различий между искомыми показателями. Анализ группы девушек и юношей, обучающихся на втором курсе магистратуры, показал достоверное более высокие показатели девушек по сравнению с юношами, по интегральной составляющей оценочной тревожности и показателю «эмоциональности». Возможно, это связано с тем, что девушки в силу своих гендерных особенностей более склонны к переживаниям и эмоциональным проявлениям в стрессовых ситуациях, к которым и относятся экзаменационные, в отличие от юношей, которые склонны к анализу ситуации, в том числе и стрессовой и поиску рационального решения.

Таким образом, нами было установлено, что с процессом приобретения профессионального образования у обучающихся, наблюдается тенденция снижения различий по показателям экзаменационной тревожности между

девушками и юношами. Это связано с тем, что девушки на протяжении всего периода обучения не испытывают чувство незащищенности, в большей степени, чем юноши-спортсмены, у них нет потребность в помощи, поддержке со стороны близких, чувство зависимости от них.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берилова Е.И.* Особенности эмоциональной сферы спортсменов юношеского возраста // Рудиковские чтения-2020. 2020. С. 45-49.
2. *Босенко Ю.М., Распопова А.С.* Динамика субъектных показателей личности спортсменов на разных этапах обучения в вузе // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма. 2020. С. 272-276.
3. *Габрелян С.Г., Распопова А.С.* Особенности школьной тревожности в подростковом возрасте // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека. 2015. С. 26-30.
4. *Дробышева К.А.* Особенности взаимосвязи характеристик образовательной среды и тревожности в подростковом и юношеском возрасте // Тезисы докладов XLIV научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа. 2017. С. 130-131.
5. *Дубовова А.А., Харитонова И.В., Коновалова Т.С.* Ассертивность как фактор межличностных отношений обучающихся по направлению подготовки 49.03.01 "Физическая культура" // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование. 2020. С. 111-112.
6. *Распопова А.С.* Психологическая безопасность образовательной среды как предпосылка конструктивного самоотношения студентов военного и спортивного вузов // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2019. № 1. С. 285-286.
7. *Распопова А.С.* Психологическое благополучие спортсменов в условиях образовательной среды вуза физической культуры // Социально-экономические и гуманитарные аспекты физической культуры и спорта. 2020. С. 167-170.

Музейная педагогика в дошкольном образовании как источник личностного развития воспитанников

Бочкарева О.П.

*Звениговский детский сад «Светлячок» комбинированного вида
г. Звенигово, Российская Федерация*

Норкина Е.Л.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Обеспечение качества дошкольного образования – важная часть федеральных программ развития образования [4]. Развивающая среда образовательной организации является одним из факторов повышения качества образовательного процесса. Другой фактор заключается в позиции субъектов образовательного процесса по отношению к развивающей среде.

Развивающая среда дошкольной образовательной организации взаимодействует с социальными явлениями и интегрирует лучшие практики социализации личности. Одним из направлений социального включения личности является музейная педагогика. В последние десятилетия музейная

педагогика приобретает большую популярность в системе дошкольного образования.

Музейная педагогика возникла как технология приобщения подрастающего поколения к историко-культурному наследию. Цели музейной педагогики и дошкольного воспитания совпадают в направлении творческого развития личности. На сегодняшний день музейную педагогику рассматривают как инновационную педагогическую технологию в сфере личностного воспитания детей, создающую условия погружения личности в специально организованную предметно-пространственную развивающую среду.

Включение музейной педагогики в образовательный процесс дошкольной организации основано на фундаментальных психологических закономерностях развития. В реализуемом проекте авторы опирались на концепцию развивающего обучения. Источник развития человека отечественная психология находит в потребностях человека. Л.И. Божович в своих исследованиях проводит параллель между психологическими новообразованиями и возникающими в разные периоды жизни потребностями [2].

Стержневыми потребностями человека на протяжении жизни остаются потребность в познании нового, в развитии, в преобразовании окружающей среды и внутреннего мира. Музейная педагогика обладает ресурсами для удовлетворения этих потребностей и, соответственно, развития дошкольника.

Музейная педагогика дает возможность осуществлять нетрадиционный подход к дошкольному образованию. Подход, основанный на естественном интересе детей к исследовательской, поисковой деятельности. Задача педагога, практикующего музейную педагогику – создание условий для выработки у воспитанников позиции созидания. В противовес позиции стороннего наблюдателя позиция созидателя превращает ребенка в заинтересованного исследователя. Из позиции созидателя дошкольник приходит к позиции личной ответственности в отношении к прошлому, настоящему и будущему наследию. Позиции не столько механического запоминания исторического и прочего материала, а его понимания и эмоционально-нравственной оценки.

В течение учебного года в детском саду проводилась большая работа по музейной педагогике в рамках проекта. В условиях детского сада невозможно создать экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела. Поэтому в проекте создавались экспозиции, которые называли «мини-музеями». Часть слова «мини» отражает возраст детей, для которых они предназначены, размеры экспозиции и четко определенную тематику такого музея.

Мини-музеи стали особым, специально организованным пространством детского сада, способствующим расширению кругозора и воспитанников, и педагогов. В проекте ставились задачи по повышению образованности, воспитанности, приобщению детей к вечным ценностям. В группах были организованы мини-музеи на разнообразные темы, например: «Матрешки», «История вещей», «Колокольчики», «Лошадки», «Посуда», «Народная культура и традиции Гжель», «Марийское творчество», «Книги».

Процесс создания мини-музея начинался с обсуждения темы, сбора и подготовке экспонатов при помощи родителей, создании экспозиции или выставки в группе. Например, в мини-музее «История вещей» родители выставили ценные старинные вещи, которые представили детям эпоху народной крестьянской культуры.

Психологическое сопровождение реализации проекта включало сочетание эмоциональных и интеллектуальных способов воздействия на детей. Педагоги организовывали экскурсии на экспозиции и выставки Звениговского районного краеведческого музея и Дома народного творчества. Работники данных музеев оказывали большую помощь. В мини-музеев в группах сотрудники государственных учреждений культуры проводили занятия и мастер-классы по народному творчеству. В разнообразных видах детской деятельности педагоги раскрывали воспитанникам значимость и практический смысл изучаемого материала.

С позиций теории развивающего обучения педагоги предоставляли детям возможность самореализоваться в соответствии с индивидуальными склонностями и интересами. Важная особенность работы мини-музея в группе – это обеспечить участие воспитанников. Таким образом, дошкольники чувствуют свою причастность к общему делу. В настоящих музеях трогать экспонаты запрещено, а в мини-музеев групп таких ограничений не существовало. Напротив, детям разрешали осматривать экспонаты. Мини-музеи дети могли посещать каждый день, было разрешено самостоятельно менять, переставлять экспонаты. В обычном музее ребенок занимает роль пассивного созерцателя, а в мини-музее он – соавтор, творец экспозиции.

Работа с детьми в музее включала в себя: проведение бесед, рассматривание предметов, творческая работа детей по итогам проведения занятий в мини-музее. За время реализации проекта дети выполняли рисунки, читали стихи на тему мини-музея и составляли рассказы.

В проекте мы подняли и проблему геймификации жизни ребенка. Современные дети всё больше времени проводят за компьютерными играми, телевизором, и это вызывает тревогу за полноценное разностороннее психическое и социальное развитие. Родители, в силу своей занятости, мало времени уделяют воспитанию у детей любви и интереса к чтению. В то же время посредством чтения художественной литературы ребёнок познаёт прошлое, настоящее и будущее мира, учиться анализировать в нём закладываются нравственные и культурные ценности.

Для обогащения предметно-развивающей среды группы и воспитательно-образовательного пространства новыми формами работы в группе был создан мини-музей «Книжки» Его цель – способствовать воспитанию у дошкольников интереса и любви к чтению, развитию познавательной активности и творческих способностей детей.

Таким образом, совместная деятельность детей, их родителей, сотрудников детского сада и музеев города учит дошкольников ценить и беречь наследие предшествующих поколений и умело ими пользоваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байдина Е.А.* Мини-музей в ДОУ как средство патриотического воспитания // Справочник старшего воспитателя. 2013. № 2. С. 32-37.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. *Малюшова Н.* Здравствуй, музей // Дошкольное воспитание. 2009. №11. С. 24-29.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 09.03.2021).

Современные системы профессиональной подготовки педагогов в Великобритании

Бурлаченко А.Д.

*Марийский государственный университет
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

В основе современного педагогического образования Великобритании лежат наиболее существенные и значимые педагогические традиции, которые отражают национальные особенности образования Англии. Ценностное содержание педагогических традиций определяется системой ценностей, в которую входят категории, отражающие духовно-нравственную сферу английского социума и представляющие для него аксиологическую значимость. Анализ педагогических традиций Англии дает понимание факторов, способствующих развитию национальной системы образования.

Система подготовки учителей сформировалась в Великобритании значительно позже, чем в других европейских странах. В 80 - 90 - гг. XX века правительство Великобритании осуществляло реформы на всех уровнях системы образования, придавая большое значение новым подходам к подготовке учителей. Причинами, обусловившими процессы активных изменений в области педагогического образования, были децентрализация управления, разобщенность деятельности учебных заведений, отсутствие единого учебного плана и единых требований к учителю, несоответствие содержания образования учителей реальным требованиям школ. Великобритания к концу XX века пришла к централизации и усилению роли государства в образовании, расширению университетского сектора, стандартизации и унификации содержания подготовки учителей, разнообразию моделей подготовки и партнерству вузов со школами. Большое внимание уделяется вопросам повышения качества непрерывного педагогического образования, совершенствуются структура и содержание подготовки, развиваются системы повышения квалификации и мобильность педагогических кадров, внедряется научно - исследовательская деятельность в подготовку и профессиональное развитие учителей и пр.

Исследование структуры системы педагогического образования в Великобритании позволило выявить деление на три уровня. Первый уровень

включает неуниверситетские и университетские программы педагогического образования на двух образовательных уровнях: доступном (на базе среднего образования) и послестепенном (на базе степени бакалавра, полученной в высшем учебном заведении).

В первом случае основным требованием, предъявляемым к абитуриентам, является успешное окончание общеобразовательной школы, подтвержденное аттестатом о среднем образовании. Что касается послестепенного уровня, то здесь для поступления необходимо быть обладателем степени бакалавра либо приравненной к ней степени, полученной в системе высшего образования Великобритании. Все абитуриенты проходят вступительное собеседование, призванное выявить их мотивированность выбора учительской профессии.

Университеты традиционно играют немаловажную роль в подготовке педагогических кадров. В настоящее время подготовка учителей сосредоточена в высших учебных заведениях университетского сектора.

Все учебные заведения, реализующие образовательные программы подготовки учителей, обязаны пройти аккредитацию в Агентстве по подготовке учителей по результатам инспекторских проверок уполномоченных организаций, например, Управления по стандартам в образовании.

Отличительной особенностью системы подготовки учителей в Великобритании является наличие большого количества образовательных маршрутов для получения профессии педагога. В настоящее время существует семь образовательных меню университетских квалификаций для получения высшего педагогического образования:

1. Степень бакалавра педагогики (Bachelor of Education) - четырехлетний курс обучения в педагогическом колледже при университете, ориентированный на предметную специализацию и готовящий учителя начальных классов.

2. Трехлетний полный курс обучения на соискание степени бакалавра педагогики с отличием или без отличия. Он предполагает изучение 6 предметов, менее четкую ориентацию на предметную специализацию. Степень бакалавра гуманитарных наук (Bachelor of Arts) или бакалавра естественных наук (Bachelor of Science) со статусом квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status) и определенной специализацией могут быть присвоены после дополнительного года обучения.

3. Сокращенный двухлетний курс обучения на соискание степени бакалавра педагогики. Он предлагает подготовку учителей средней школы по тем предметам, по которым существует недостаток педагогов в стране.

4. Трех/четырёхлетний полный курс на соискание степени бакалавра гуманитарных наук или бакалавра естественных наук со статусом квалифицированного учителя. В данном случае делается акцент на предметную специализацию; практика работы в школе осуществляется в конце курса, так что студенты, осознавшие, что им не подходит профессия учителя, могут отказаться от педагогического курса и завершить свое образование.

5. Сертификат постдипломного обучения на педагогическом факультете университета (Postgraduate Certificate in Education). Продолжительность курса

составляет один год, обучение осуществляется после получения степени бакалавра гуманитарных и естественных наук. Чаще всего данный курс ориентирован на подготовку учителя средней школы.

6. Двухлетний вечерне-заочный курс на соискание сертификата постдипломного обучения (Two-year part-time Postgraduate Certificate in Education). Изучается ограниченное число предметов, по которым наблюдается нехватка педагогов. Курс рассчитан в основном на студентов, не имеющих возможности обучаться по программе полного курса.

7. Двухлетний полный курс на соискание сертификата постдипломного обучения, связанный с переменой специализации (Two-year fulltime subject conversion Postgraduate Certificate in Education course). Курс рассчитан на тех, кто хочет преподавать предмет, не являющийся его предметом специализации.

Кроме этого, начиная с 1990-х гг., с целью доступа к педагогическому образованию и преодоления острейшего дефицита педагогов на рынке труда были разработаны и внедрены альтернативные образовательные программы, ведущие к получению статуса квалифицированного учителя. Среди них программы подготовки учителей на базе школ (School Centered Initial Teacher Training), реализуемые с 1994 г. школьными консорциумами по подготовке учителей (School-based teacher education consortiums) и отражающие тенденцию более широкого вовлечения средних учебных заведений в педагогическое образование; программы «быстрого маршрута» (The Fast Track programmes), существующие с 2000 г. и предназначенные для обладателей университетской степени, а также квалифицированных учителей. Целью одногодичного углубленного курса обучения является подготовка потенциальных организаторов и администраторов образования; программа подготовки учителей без отрыва от профессиональной деятельности (Employment-based route) была разработана для взрослых старше 24 лет, имеющих хорошую базовую подготовку в предметной области (реализуются в основном в Англии и Уэльсе, результаты обучения требуют отдельной сертификации в Шотландии); программа для учителей, получивших образование за рубежом и работающих в школе (The Overseas Trained Teacher Programme).

Второй уровень непрерывного педагогического образования в Великобритании включает теоретическую и практическую подготовку стажера в процессе «пробного года», период адаптации выпускника университета или колледжа к условиям школы. Хотя уже в 1970—1980-е гг. в официальных документах признается необходимость «пробного года» как одного из звеньев непрерывного педагогического образования, организация стажировки выпускников педагогических учебных заведений и в 1990-е гг. продолжает выдвигать массу нерешенных вопросов. Эти проблемы широко обсуждались в теоретических работах британских исследователей (Бернхаум Дж., Блом Р., Патрик Х., Райд К., Трефффорд Н. и др.). Одновременно именно в 1990-е гг. были сделаны эффективные попытки разрешения данных проблем в педагогической практике.

Стажировка в британских педагогических исследованиях характеризуется как процесс, в результате которого выпускники педагогических учебных заведений получают развивающую поддержку для того, чтобы продемонстрировать свои умения и способности в период первого года преподавания. Выпускник вуза в этот период называется стажером. Данная программа, направленная на становление учителя как специалиста, имеет большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения, педагогической поддержке и совершенствовании умений и навыков учителя. Эта образовательная модель в качестве образца предлагается всем органам образования с целью обеспечения более высокого уровня прохождения стажировки учителей.

Третий уровень непрерывного педагогического образования включает прохождение краткосрочных и долгосрочных курсов при институтах педагогики высших учебных заведений (например, при Институте педагогики Лондонского университета), независимых консультативных группах, Департаменте образования и науки, учительских центрах, местных органах образования, школах.

Изучение системы непрерывного педагогического образования Великобритании позволяет сделать вывод, что она складывалась под воздействием разнообразных факторов, сформировавшихся под влиянием исторических традиций, философских концепций, потребностей экономики, уровня производительных сил страны, состояния образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абазовик Е.В.* Развитие непрерывного образования и системы повышения квалификации учителей в Великобритании. // Гуманитарное знание: сборник научных статей. Вып. 9. СПб.: Астерион, 2008.
2. *Абазовик Е.В.* Модели подготовки учителей в Великобритании // Педагогическое образование в переходный период: результаты исследований 2009 года. СПб.: Изд-во «Лема», 2010.
3. *Ромаева Н.Б., Стрункина Ю. В.* Педагогическое образование в Великобритании и России в контексте Болонского процесса // Экономические и гуманитарные исследования регионов. Ростов-на-Дону, 2012. №2. С. 33-39.
4. *Сабирова Д. Р.* Развитие концепции непрерывного педагогического образования в британских педагогических исследованиях во второй половине XX в. // Высшее образование в России. М, 2007. № 5. С. 119-124.
5. *Сабирова Д. Р.* Общая характеристика основных тенденций развития профессионального педагогического образования в Англии на современном этапе // Педагогическое образование: гуманистические традиции и новаторство. Казань: КГПУ, 1999. С. 317-318.

Взаимосвязь проявлений перфекционизма со стилями семейного окружения

Ведьгун А.А.

*Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь*

Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) очень часто рассматривают как редкое заболевание, которое встречается менее пяти случаев на тысячу взрослых человек. Информация о природе этого расстройства была весьма ограничена. Долгое время считалось, что не существует никаких эффективных методов лечения данного заболевания. Но, на нынешнем этапе изучения этого расстройства картина проясняется. Оказалось, что данным заболеванием страдает гораздо больший процент населения.

В данной работе на теоретическом уровне дано структурное представление понятию симптоматического проявления обсессивно-компульсивного расстройства, затем было проведено исследование на выявление статистически достоверные взаимосвязи между симптоматикой обсессивно-компульсивного и его связи с проявлением такого личностного качества, как перфекционизм. Заключительной частью исследования стало выявление связи между проявлениями перфекционизма со стилями семейного воспитания.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивное расстройство, расстройство, симптоматика, взаимосвязь, перфекционизм, семейное воспитание.

Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) относят к приобретенным болезням, которые по статистике составляют от 1,9 до 3,3 % населения. Главными клиническими проявлениями этой болезни являются obsessions (повторяющиеся нежелательные мысли, образы, эмоциональные переживания и побуждения) и compulsions (стереотипные, часто переходящие в ритуальные действия или психические акты), которые нездоровые лично воспринимают как «защитные». Время от времени отдельно выделяется обсессивное (преобладание навязчивых мыслей) и отдельно компульсивное (когда проявляются в большей степени навязчивые действия) расстройства [1, с. 33].

Обсессивно-компульсивное расстройство в равной степени может быть у женщин и мужчин. Ананкастные черты часто выступают в основе личности. Развивается обычно в детском или юношеском возрасте. Течение данного заболевания вариабельно. При отсутствии выраженных депрессивных симптомов заболевание может деформироваться в хроническое. Страх загрязнения является классическим примером этого заболевания. Данный страх проявляется в выраженном ощущении дискомфорта при соприкосновении больного с грязными, по его мнению, предметами. Чтобы избавиться себя от этих мыслей, человек начинает мыть руки. Но даже если ему в какой-то момент кажется, что он достаточно вымыл руки, любое соприкосновение с «грязным» предметом заставляет его начать свой ритуал заново. Эти ритуалы позволяют пациенту достичь временного облегчения состояния. Больной осознаёт бессмысленность этих действий, но сопротивляться им он не в состоянии [2].

Психологи говорят о том, что люди, у которых развито обсессивно-компульсивное расстройство личности, имеют некоторые особенности мышления:

– они уверены, что могут контролировать все, даже собственные мысли: мысль – это часть личности, так как её появление означает то, что она уже присутствовала в подсознании и мозг давно её обдумывал;

– эти люди верят в то, что мысль материальна. Представив что-то страшное человек верить в то, что это обязательно произойдет;

– зачастую, для таких людей характерен перфекционизм. Человек не позволяет себе ошибаться, считает, что должен быть идеален.

В процессе исследования перфекционизма часто поднимался вопрос о том, нужно ли считать перфекционизм выраженным здоровым стремлением к самореализации, самосовершенствованию или необходимо считать эту характеристику навязчивым стремлением к несуществующему идеалу. С. Петерс говорил о том, что для высоких достижений человеку необходимо ставить перед собой большие цели, которые требуют упорства и труда. Он так же подмечал, что такие завышенные требования к себе могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на жизнь человека. Изучавшие спортсменов, В.Паркер и Адкинс предложили рассматривать желание быть идеальным невротическим в тот момент, когда стандарты, установленные человеком для себя становятся нереалистично высокими. С. Петерс был не согласен с этими авторами и считал, что перфекционизм развит у талантливых и одарённых людей, которые стремятся максимально развить свои способности. Л. Сильверман считал, что на оценку перфекционизма в первую очередь влияет культура.

В.Роделл описывает как положительные, так и отрицательные аспекты перфекционизма: в положительной форме перфекционизм может обеспечить человека силой, которая подталкивает и приводит к большим достижениям. В.Роделл приводит примеры людей искусства, которые стремятся улучшить результаты своего труда, неоднократно возвращаясь к, уже, казалось бы, конечному результату и, совершенствуя его, стремятся максимально приблизиться к своему пониманию об "идеальном результате" [3].

Настойчивость, требовательность к себе, с которой многие творческие люди стремятся как можно точнее и полнее, воплотить свои идеи, по мнению В.Роделла, являются положительными проявлениями перфекционизма. Устанавливать для себя высокие стандарты – не плохо, но опасно, особенно когда перфекционистские тенденции сочетаются с "карающей" позицией окружающих или самого человека [3].

Основной целью исследования является выявление уровня симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства у студентов разных факультетов, а также, при наличии симптоматики, определение факторов, повлиявших на её возникновение. Заключительной частью нашего исследования является выяснение связей возникновения проявлений перфекционизма с особенностями социального климата семьи. Социальный климат семьи определяют правила и закономерности поведения, которые устоялись в семье и оказывают влияние на взаимоотношения членов семьи. Существуют семейные правила, которые устанавливаются открыто. Некоторые правила являются скрытыми и проявляются из ситуаций, которые происходят в семье неоднократно. Скрытые правила очень важны, так как они устанавливаются негласно. Правила определяют, что в семье можно делать, а что нельзя, что считается плохим и

хорошим, то есть являются элементом семейной идеологии, благодаря которому и формируется тот самый социальный климат семьи [4].

На данном этапе исследовательской работы выявлялась связь проявлений перфекционизма и особенностей стиля семейного воспитания и социального климата семьи. Для эмпирического исследования взаимосвязи симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и у студентов, а также изучения взаимосвязи выявленной симптоматики с проявлением перфекционизма использовались следующие методики:

1. Симптоматический опросник SCL-90-R.

Симптоматический опросник SCL-90-R (англ. Symptom Check List-90-Revised) – клиническая тестовая и скрининговая методика, предназначенная для оценки паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц.

2. «Опросника перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой.

Опросник определения перфекционизма был создан Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой. Содержит в себе 29 утверждений. Шкалы идентифицированы как «Высокие стандарты и притязания», «Критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах» и «Постоянное сравнение себя с другими при ориентации на самых успешных».

3. «Шкала семейного окружения (ШСО)».

Данная шкала предназначена для оценки социального климата в семьях всех типов. В основе ШСО лежит оригинальная методика Famil Environmental Skale (FES), предложенная Р.Х. Мусом в 1974 г. Методика ШСО была адаптирована С.Ю. Куприяновым в 1985 году. ШСО включает 10 шкал, каждая из которых представлена девятью пунктами, которые характеризуют семейное окружение личности.

В результате исследования, при помощи данной (1) методики, было выявлено, что 72 % испытуемых имеют слабо выраженные тенденции к навязчивым непроизвольно возникающим мыслями и действиям.

Умеренный уровень симптоматического проявления обсессивно-компульсивного расстройства имеют 16 % испытуемых. 10 % испытуемых имеют повышенный уровень проявления симптоматики, а 2 % имеют ярко-выраженную тенденцию к навязчивым состояниям, многократно и непроизвольно возникающим в сознании, и/или навязчивым влечениям, которые имеют непреодолимый характер и возникающим вопреки воле, чувствам и разуму человека.

Корреляционный анализ по Спирмену установил статистически достоверную взаимосвязь критического отношения к себе и сомнений в собственных силах с уровнем симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства студентов университета; коэффициент корреляции $r = 0,49$ при уровне достоверности $p = 0,01$. Так же статистически достоверная связь была установлена между проявлениями симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и таким качеством, как постоянное сравнение себя с другими при ориентации на самых успешных. Коэффициент корреляции составил $r = 0,56$ при

уровне достоверности $p = 0,01$. Коэффициент корреляции для взаимосвязи симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и показателей шкалы «Высокие стандарты и притязания» составил $r = -0,025$ при уровне достоверности $p = 0,861$, что говорит о невозможности использования данных результатов в исследовании.

Наиболее значимые взаимосвязи были выявлены между симптоматическим проявлением обсессивно-компульсивного расстройства и такими проявлениями перфекционизма, как критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах, а также склонность к постоянному сравнению себя с другими при ориентации на самых успешных. Это означает, что человек, который критичен по отношению к себе и своим действиям, сомневается в собственных знаниях, умениях и навыках, а также постоянно сравнивает себя и свои действия с действиями других, зачастую имеющих большой успех в какой-либо сфере деятельности, людей, имеет огромную вероятность возникновения проявлений обсессивно-компульсивной симптоматики.

В результате исследования нами была установлена статистически достоверная связь между таким симптоматическим проявлением перфекционизма как критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах и показателями личностного роста семьи. Были выявлены статистические связи со следующими шкалами: «ориентация на достижения», что означает то, в какой степени разным видам деятельности в семье придают характер достижения и соревнования ($r = -0,27$ при $p = 0,02$); «ориентация на активный отдых», то есть то, насколько семье свойственны активный отдых и спорт ($r = -0,31$ при $p = 0,009$).

Данные результаты исследования означают, что человек, в семье которого в большей степени присутствует активный отдых, в меньшей степени критичен по отношению к себе и своим действиям. В меньшей степени на проявления перфекционизма влияют активность членов семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферы деятельности и уровень семейного уважения к этическим и нравственным ценностям и положениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шкала семейного окружения (ШСО). Методика Famil Environmental Skale (FES). Р.Х. Мус, адаптация С.Ю. Куприянова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/650-shkala-semejnego-okruzeniya-shso-metodika-famil-environmental-skale-fes-r-kh-mus-adaptatsiya-s-yu-kupriyanova> (дата обращения: 14.11. 2020)
2. Federici A. Consistency between self-report and clinician-administered versions of the Yale-Brown Obsessive-Compulsive Scale // Journal of Anxiety Disorders. 2010. Vol. 24, No7. Pp. 29-33.
3. The Etiology of Obsessive-Compulsive Disorder [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/283063248_The_etiolog_y_of_Obsessive-Compulsive_Disorder (дата обращения: 21.04.2018).
4. Silverman L.K. A developmental model for counseling the gifted. Denver, 1993. 30 p.

**Различия в психологической готовности к обучению в школе
у детей старшего дошкольного возраста,
посещающих и не посещающих развивающие центры**

Галимова Р.З.

*Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
г. Нижнекамск, Российская Федерация*

В настоящее время практически во всех городах есть, так называемые школы раннего развития, дошкольные академии, обучающие центры, где детям с раннего возраста в игровой форме прививаются знания, умения и нормы поведения, которые в будущем пригодятся в школьном обучении [1]. Мы задались вопросом, насколько, дети, проходящие обучение в подобных центрах психологически готовы к обучению в школе?

После проведения тестирования с целью определения пространственного восприятия у детей, и обработки полученных данных, были получены результаты, так расположились показатели ведущей руки, внимательности и скорости выполнения задания у респондентов, посещающих детский развивающий центр, и у респондентов, не посещающих детский развивающий центр. Так по ведущей руке были получены следующие данные: в группе респондентов, посещающих детский развивающий центр, больше детей, ведущая рука у которых левая, чем в группе респондентов, не посещающих детский развивающий центр (20% и 10% соответственно). Отсюда можно предположить, что в группе респондентов, посещающих детский развивающий центр, больше детей правополушарных, т.е. тех детей, у которых творческое начало доминирует над логическим мышлением.

Остальные респонденты 80% и 90% соответственно с ведущей правой рукой. По показателю внимательности можно сказать, что внимательность выше у детей, посещающих детский развивающий центр, чем у детей, которые не посещают подобные центры (75% и 60% соответственно). Отсюда можно предположить, что занятия в развивающих центрах помогают детям дольше удерживать внимание на занятии, а значит, дети больше вникают в программу обучения и лучше усваивают учебный материал.

По показателю скорости работы по предложенному заданию можно сделать следующие выводы: у респондентов, посещающих детский развивающий центр, хороший показатель скорости выявлен у 70%. У респондентов, не посещающих детский развивающий центр, такая скорость определилась тоже у значительного количества детей - у 65% респондентов.

Это говорит о том, что различий между этими группами по скорости работы над предложенным заданием практически нет. Показатели пространственного восприятия у респондентов, посещающих и не посещающих ДРЦ, показатель аккуратности выше в группе респондентов, посещающих детский развивающий центр, чем у респондентов, не посещающих детский развивающий центр (55% и 40% соответственно). Здесь можно сказать, что навыки аккуратности, которые прививаются в ДРЦ, более устойчивые, чем те,

которые прививаются в детских садах. По показателю отвлекаемости от выполнения задания можно сказать, что различия в данных группах не выявлено. Так в обеих групп 35% детей не могут долго и сосредоточенно работать, им нужен отдых.

Показатель уточнения по заданию проявился у половины респондентов (50%), не посещающих ДРЦ, и у пятой части респондентов, посещающих ДРЦ (20%). Это говорит о том, что дети, которые посещают ДРЦ чаще детей, которые посещают только детский сад, сталкиваются с подобными заданиями и больше информированы в подобных материалах. Им проще самостоятельно находить пути решения и без помощи и уточнений взрослого достигать поставленной цели. Показатели процесса узнавания у респондентов, посещающих и не посещающих ДРЦ, в %

В процентном отношении показатели процесса узнавания у респондентов, посещающих ДРЦ и у респондентов, не посещающих ДРЦ. Так высокий показатель выявлен у 75% респондентов, посещающих ДРЦ и у 55% респондентов, не посещающих ДРЦ.

Отсюда можно сказать, что данные дети хорошо справились с заданием, им не составило труда узнать предложенные фигуры, что говорит о том, что процесс узнавания у них на высоком уровне.

Тогда как у четвертой части респондентов (25%), посещающих ДРЦ и у 45% респондентов, не посещающих ДРЦ, низкий уровень узнавания. Здесь можно говорить о том, что данным детям сложно зафиксировать в памяти и вспомнить то, что они увидели совсем недавно, отсюда и процесс узнавания у них очень слабый.

Показатели уровня произвольного внимания и регуляции деятельности у респондентов, посещающих и не посещающих ДРЦ, высокий показатель уровня произвольного внимания и регуляции деятельности выявлен у 60% респондентов, посещающих ДРЦ, и у 35% у респондентов, не посещающих ДРЦ. Отсюда можно сказать, что занятия в обучающих детских центрах с помощью определенных методик улучшают произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста.

Низкий показатель развития произвольного внимания проявился у примерно одинакового количества респондентов обеих групп (10% и 15% соответственно). Остальные респонденты (30% посещающих ДРЦ и половина (50%) респондентов, не посещающих ДРЦ) набрали баллы, указывающие на средний уровень произвольного внимания и регуляции деятельности.

Отсюда можно предположить, что данные респонденты отличаются высокой степенью моторной расторможенности, быстрым истощением внимания, они не могут долго сосредоточиться на целенаправленной деятельности, также можно отметить у них слабую пространственную ориентировку.

Показатели концентрации внимания у респондентов, посещающих и не посещающих ДРЦ, проявился у 55% респондентов, посещающих ДРЦ, и у 40% респондентов, не посещающих ДРЦ. Это говорит о том, что данные респонденты

могут продолжительное время удерживать внимание на определенном виде деятельности.

Тогда как средний уровень концентрации внимания выявлен у 30% респондентов, посещающих ДРЦ, и у 40% респондентов, не посещающих ДРЦ. Здесь можно заключить, что данным респондентам сложно дается продолжительное время сконцентрироваться на определенном виде занятия.

Низкий уровень проявился у 15% респондентов, посещающих ДРЦ, и у 20% респондентов, не посещающих ДРЦ. Отсюда можно сказать, что данным респондентам в силу слабости концентрации внимания или в силу других обстоятельств (например, при желании быстро пройти обследование), практически невозможно долгое время производить определенный вид работы, им нужна разгрузка.

Сравнительный анализ Стьюдента показателей пространственного восприятия, уровня произвольного внимания и регуляции деятельности и уровня умственного развития у детей старшего дошкольного возраста, посещающих и не посещающих детские развивающие центры выявил значимые различия по показателям внимательности (2,961), скорости (3,014), уточнения (4,752), контроля (4,380), процесса узнавания (3,017) и развитие мышления (3,187). Такие показатели, как концентрация внимания (2,639), умственное развитие (2,627) и произвольность психической деятельности (2,456) попали в зону неопределенности.

По результатам проведенного исследования можно сказать, что у респондентов, которые посещают детские развивающие центры, по сравнению с респондентами, которые не посещают детские развивающие центры, а только занимаются в детском саду, лучше развиты такие психические процессы, как внимательность, скорость при выполнении задания, контроль над качеством проведенной работы, процесс запоминания и узнавания, а также развитие мышления. Т.е. респонденты, занимающиеся в детских развивающих центрах более подготовлены к обучению в школе, потому что они уже вовлечены в учебный процесс с помощью определенных методик, и им будет проще адаптироваться под новые условия жизнедеятельности.

Тогда как респонденты, не посещающие детские развивающие центры, отличаются от респондентов, посещающих подобные центры тем, что им сложнее воспринимать материал и условия работы, отсюда они часто переспрашивают и уточняют, правильно ли они поняли поставленную задачу.

Таким образом, дети, посещающие детские развивающие центры, по сравнению со своими сверстниками, которые посещают только детский сад, по показателям внимательности к предложенному заданию, скорости выполнения, контролем над качеством выполненного решения, а также процессу узнавания и развитию мышления опережают.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будницкая И.И., Катаева А.Б. Ребенок идет в школу. М., 2004. 194 с.

Особенности творческого воображения у детей с ОНР

*Галиуллина А.Р., Заболотских О.П.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Развитое воображение является одним из показателей готовности ребенка к школе, но задержка речевого развития приводит к отставанию в развитии его мышления и воображения. Именно речь освобождает ребенка от власти непосредственных впечатлений, позволяет выйти за их пределы.

У детей с нарушениями речи несколько иначе развивается воображение (психологическая основа творчества). Рисунки таких детей отличаются бедностью замысла и содержания. Они плохо понимают переносные значения слов, метафор и испытывают трудности в составлении творческих рассказов. Дети с ОНР чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания.

В. П. Глухов исследовал воображение у детей с общим недоразвитием речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками [1].

Воображение детей с ОНР отличается стереотипностью, для них свойственно: использование штампов, однообразность, инертность, им требуется значительно больше времени для включения в работу. Это проявляется в однообразных рисунках, медленном темпе создания объектов, недостаточной детализации воссоздаваемых образов, инертности. У детей с ОНР отмечаются стереотипные решения проблемных ситуаций, что говорит о недостаточно развитой оригинальности воображения.

Важно отметить, что наглядная и словесная опора не являются для детей с ОНР «пусковым механизмом» для разворачивания творчества. У дошкольников с ОНР редко проявляются фантазия, выдумка в разных видах деятельности. Это сказывается на особенностях их нервной деятельности: наблюдаются инертность, медлительность, плохая переключаемость с одного на другое. У них отсутствуют живость воображения, легкость при возникновении новых образов, которые не отличаются яркостью и оригинальностью. Вместе с этим наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, неадекватная самооценка, неравномерность в формировании мотивационной стороны деятельности.

В. И. Селиверстов считает, что для детей с ОНР характерны недостаточная подвижность, быстрая истощаемость процессов воображения. У них отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, представления детей о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Они затрудняются, если нужно придумать новую поделку или постройку [4].

Из-за быстрого наступления утомления дети не могут завершить начатое дело, у них отмечается сниженный интерес к процессу и результату деятельности, а часто он и вовсе отсутствует. Дошкольники с ОНР не умеют слушать инструкцию, которую дает педагог на занятиях, им хочется быстрее начать действовать. Однако, приступив к деятельности, они не знают, с чего начать: нарушения проявляются уже на этапе ориентировки в задании. Отсутствие умения планировать приводит к лишним и хаотичным действиям.

По ходу выполнения работы дети часто обращаются с уточняющими вопросами к педагогу, но не придерживаются обозначенных взрослым правил, они не замечают и не исправляют допущенных ошибок. Самоконтроль у них почти не развит, наблюдается некритическое отношение к результату своего труда.

Чем сложнее нарушения речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он оказывается беспомощным в создании новых образов. Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности у дошкольников с ОНР: низкая речевая активность в ходе игр, неумение организовать сюжетно-ролевую игру, отказ от участия в играх вербального характера.

У детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает смысл действиям в игре, переводит действия с предметно-манипулятивного на уровень игровой деятельности, делает игру мотивированной. В основе этих трудностей, прежде всего, лежит бедность образной сферы: недостаточная обобщенность и обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного опыта, малая эмоциональная окрашенность действий. В связи с трудностями, возникающими у детей с ОНР в процессе создания новых образов, в игре эти дети отдают предпочтение бытовой тематике. Нередко их игры носят стереотипный характер, сюжеты мало обогащаются. Замысел игры оказывается нестойким, и она распадается. Возможности общения дошкольников между собой в силу речевого дефекта ограничены.

Дети с ОНР также испытывают трудности в использовании ролевой речи в творческих заданиях, связанных с созданием собственного замысла. Некоторые только с помощью взрослого, после вербального описания характерных особенностей персонажей, способны к поиску средств выразительности образов в ролевых играх. При этом дети недостаточно владеют техникой целостно – пластического воплощения образов воображения во внешнюю форму. Следовательно, особенностью воображения детей с общим недоразвитием речи является несформированность предпосылок творческого воображения.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Дети с общим недоразвитием речи имеют ряд психологических особенностей и отклонений в познавательной сфере, что

существенно сказывается на уровне развития творческого воображения данной категории дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. 1985.
2. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. 2007. №16.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2011.
4. Селиверстов В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы. М., 2003.

Исследование зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения

*Ганеева А.Р., Карандаева Т.А.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Одним из источников знаний об окружающем мире является восприятие, возникающее от соприкосновения органов чувств с различными признаками и свойствами предметов.

Восприятие - психический процесс отражения предметов и явлений объективного мира в совокупности их различных частей и свойств, действующих в данный момент на органы чувств. Восприятие дает целостный образ предмета. Основой познавательной деятельности ребенка является чувственное познание, опирающееся на зрительное восприятие, благодаря которому человек получает до 85% информации о внешнем мире.

Для успешного освоения знаний об окружающем мире необходимо, чтобы органы чувств ребенка функционировали нормально. При отсутствии или частичном поражении органа чувств ребенок может не получать или получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

Зрительное восприятие у детей с нарушениями зрения сохранно лишь частично и является не вполне полноценным. При обучении детей с нарушением зрения разнообразные средства наглядности применяются в значительно большей степени, чем в работе с нормально видящими детьми. Это обусловлено тем, что нормально видящий ребенок с раннего детства овладевает необходимой информацией об окружающем мире без каких-либо специальных условий. Ребенок, имеющий глубокую зрительную патологию, нуждается в целенаправленном обучении способам ознакомления с окружающим миром. Без использования специальных средств наглядности это невозможно, так как непосредственное чувственное восприятие многих предметов или явлений часто бывает затруднено или недоступно.

У слабовидящих детей наблюдается обедненность зрительных впечатлений. Недостатки в зрительной ориентировке затрудняют накопление непосредственного чувственного опыта и обедняют представления ребенка об

окружающем мире, что нередко предопределяет и весь ход психофизического развития ребенка с нарушением зрения.

«Существует ошибочное мнение о том, что уровень слуха, осязания и обоняния у дошкольника с нарушением зрения выше, чем у зрячего ребенка. Правильно подобранные и организованные игры и упражнения помогут ребенку с нарушением зрения избежать трудностей в получении и использовании при помощи сохранных органов чувств информации, которая поступает к нему из окружающего мира. Это свидетельствует о том, что существует необходимость в тренировке органов чувств ребенка с косоглазием и амблиопией с самого раннего детства» [1; с.242].

В нашем исследовании участвовали 10 детей старшей группы с нарушенным зрением. Для оценки уровня развития зрительного восприятия предметов и их изображений была использована диагностика Л.И. Плаксиной [3; с.64]. В нее включались следующие разделы:

1. Восприятие цвета.
2. Восприятие формы.
3. Восприятие величины.
4. Пространственное восприятие
5. Восприятие и воспроизведение сложной формы.

Диагностика представляла собой серию игровых заданий на восприятие всех информативных признаков, а также восприятие целостного образа предмета. Диагностика проходила в специально отведённом месте (в кабинете дефектолога), чтобы дети не мешали друг другу. Для каждого ребёнка были созданы индивидуальные условия с учётом зрительного диагноза ребёнка и его зрительными возможностями.

В ходе диагностики были использованы такие методические приёмы как: объяснение, вопросы, показ, игровые задания. При проведении диагностических заданий дети вели себя неуверенно, много ошибались.

По результатам эксперимента было выявлено, что у 5 детей (50%) низкий, у 4 (40%) – средний, у 1 ребенка (10%) высокий уровень развития зрительного восприятия.

Проведенная диагностика показала, что половина группы, а именно 50% (5 испытуемых), имеет низкий уровень развития зрительного восприятия. Дети неправильно выполняли задания, либо выполняли, но после многочисленных ошибок.

Дети, имеющие средний уровень развития зрительного восприятия ошибались, но, используя подсказки, выполняли задания правильно.

Высокий уровень показал только 1 ребенок (10%). Его нарушение зрения не значительно влияет на процесс развития зрительного восприятия.

Исходя из выше описанного, можно сделать вывод, что у 90% детей экспериментальной группы зрительное восприятие фрагментарное, не чёткое, не целостное и требует дальнейшего развития.

Результаты проведенной диагностики позволили сделать вывод о том, что зрительное восприятие детей с нарушениями зрения проявляется в следующих особенностях:

- сниженной активности восприятия;
- неполноте и неточности отражения;
- ограниченной избирательности восприятия;
- слабой апперцепции;
- затруднениях в осмыслении и обобщении воспринимаемого.

Наличие таких особенностей у детей с нарушениями зрения указало на целесообразность осуществления коррекционной работы по развитию зрительного восприятия у данной категории детей.

Работа по развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения строится комплексно. Работа по формированию зрительного восприятия ведется на всех занятиях, расширяются представления детей о сенсорных эталонах, формируются способы сенсорной ориентировки и поэтапного обследования предметов. Особенности коррекционных занятий по развитию восприятия являются применение различных методик - психофизиологических и психолого-педагогических. Занятия включают использование изображений: черно-белых, цветных, контурных, силуэтных, штриховых, использование технических средств обучения и коррекции: проекционной методики, специализированных компьютерных программ. Содержание занятий определяется программой.

При обучении детей с нарушениями зрения необходимо учитывать, что они развиваются по тем же законам, что и нормально видящие дети, но имеют свои характерные особенности [2; с.23].

На основании теоретического анализа и результатов проведенного эксперимента мы сделали следующие выводы. При нарушениях зрения отмечается редуцирование некоторых особенностей восприятия, проявляющееся в сниженной активности восприятия, неполноте, неточности отражения, ограниченной избирательности, слабой апперцепции, затруднениях в осмыслении и обобщении воспринимаемого. Это предполагает организацию специальной работы по коррекции и развитию зрительного восприятия слабовидящих детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карандаева Т.А., Савинова В.Е. Использование игр и упражнений для развития осязания и мелкой моторики у детей 5-6 лет с косоглазием и амблиопией.// Образ технологического будущего России. 2019. С. 241-245.
2. Карандаева Т.А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие. Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2013. 172с.
3. Плаксина Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида. М.: ЗАО «Элти-Кудиц», 2016. 90 с.

Исследование особенностей эмоциональной сферы детей с нарушением зрения

*Гизатуллина Р.Л., Карандаева Т. А.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Эмоциональная сфера играет важную роль в жизни детей с нарушениями зрения. У слепых и слабовидящих детей конфигурация эмоций и чувств аналогична конфигурации зрения, и они выражают одни и те же эмоции и чувства, хотя их степень и уровень развития могут отличаться от зрения. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и, прежде всего ребенка [1]. Эмоции и чувства человека, являясь отражением его истинного отношения к важным для него вещам и темам, не меняются под влиянием нарушения зрения, поскольку области восприятия сужаются, а потребности и интересы меняются.

Слово «эмоции» в переводе с латыни означает возбуждение, волнение и потрясение. Когда человек удовлетворяет свои потребности, он получает положительные эмоции, а если невозможно их удовлетворить, то отрицательные. Долгое время ученые считали эмоции феноменом, унаследованным от далеких предков животных. По свидетельству А.Г. Литвака изучение эмоциональной сферы связано с трудностями объективного изучения эмоций и чувств и недооценкой значимости эмоциональных переживаний в их развитии [2].

Чувства можно разделить на положительные и отрицательные. По стандарту мобилизации ресурсов человеческого тела различают напряженные и ослабленные эмоции, которые действуют противоположным образом. Если напряженные эмоции вызывают увеличение энергии, роста и активности, то воображаемые чувства вызывают противоположные чувства. Чувства различаются в зависимости от потребности - более низкие эмоции, вызывающие общие чувства, такие как чувство голода, жажды, холода или жары, и более высокие чувства, связанные с социальными отношениями.

Следует отметить, что «важными моментами эмоционального развития ребенка дошкольного возраста являются:

- а) освоение социальных форм выражения эмоций;
- б) формирование чувства долга, эстетических, интеллектуальных и моральных чувств;
- в) речевое развитие, благодаря которому эмоции становятся осознанными;
- г) эмоции являются показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия.

У нормально развивающихся детей 6-7 лет происходят качественные изменения в развитии эмоций, в том числе и положительных, появляется предвосхищение тех или иных эмоций, в связи с чем, существенно оказывается влияние на мотивацию их поведения и деятельности, что нельзя сказать о детях с нарушениями зрения. Уже в дошкольном возрасте они имеют достаточно высокий процент эмоциональных нарушений.

Для детей с нарушениями зрения характерны те же эмоции, что и для зрячих детей, и проявляются они одинаково, однако степень и уровень их развития могут быть низкими и не соответствовать возрасту детей» [3, с.643].

Помимо знаков эмоций, у них есть свои функции - мотивационные, организационные, коммуникативные, сигнальные и защитные, которые развиваются единым образом и позволяют защитить себя. Глубина внутренней жизни человека проявляется в эмоциональных сценах, а одинаковые раздражители вызывают у разных людей разные и непохожие реакции.

Развитие эмоционального поля людей с нарушением зрения во многом отличается от людей с нормальным зрением. Младенцы, рожденные с полным нарушением зрения, несколько менее эмоциональны, поскольку их связь с миром ограничивается осязанием и восприятием звуков. Отсутствие зрительных образов приводит к повышенной чувствительности нервных окончаний и увеличению слуховых рецепторов. Слабовидящим детям очень трудно жить в современном мире. Эмоциональное поле должно быть очень сильным, поскольку здоровые дети сегодня очень строги к детям-инвалидам. Эмоции обычно играют большую роль в жизни детей: они помогают им воспринимать жизнь и взаимодействовать с ней. Это проявляется в поведении и особенно это актуально в раннем детстве, когда словесное общение невозможно. По мере взросления ребенка его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. Из основных эмоций (страх, радость и другие) он вовлечен в сложный набор эмоций: он счастлив и зол, счастлив и удивлен, ревнив и грустен. Меняется и внешний вид чувств. Это уже не плачущий ребенок от страха и голода.

Многие дети с нарушением зрения переживают, что они не такие, как дети с нормальным зрением, у них есть определенные отклонения. По степени тяжести переживания тревоги мальчики и девочки имеют разный уровень тревожности. В дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны. Многие считают, что слепота - болезнь, от которой можно только выжить. Однако важно понимать обратное. Нарушения зрения обычно развивают другие чувства, такие как сенсорное и слуховое. Иногда все проблемы людей с ослабленным зрением связаны с их опасением отличаться от других. В процессе развития происходит изменение эмоциональной сферы ребенка. Нарушение зрения влияет на развитие чувств и их яркую окраску из-за состояния сенсорного поля и накопления сенсорного опыта. Но в процессе компенсации дефектов умственного развития, изменений в эмоциональной сфере слабовидящие дети сознательно контролируют и управляют своим настроением и поведением.

У ребенка повышается способность чувствовать и контролировать эмоции. Но сама эмоциональная сфера качественно не развита, и она требует развития. Нарушения в их формировании могут в первую очередь приводить к трудностям в общении, особенно у детей с нарушениями зрения.

Было выявлено, что процесс общения у детей с патологией зрения находится на низком уровне и неорганизованный. У детей дошкольного возраста без специальной подготовки мы представляем о мимике, пантомиме и жестах

характеризуются бедностью и фрагментарностью. Следствием инициативы у тревожных детей является то, что другие дети имеют способность контролировать их, что приводит к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, тенденции избегать отношений, а также к усилению отношений и неуверенности, связанной с этой сферой. Кроме того, отсутствие позитивных отношений со сверстниками может привести к стрессу и тревоге, что может привести к чувству заниженной самооценки.

Очень часто ребенок с регрессом, не зависящий от сочувствия и помощи сверстников, проявляет эгоизм и отворачивание. В любом случае это плохо, поскольку может привести к негативному отношению к детям и людям в целом, мести, враждебности и желанию чувствовать себя одиноким.

Эмоциональный порог и личностное развитие слепого ребенка полностью зависит от окружающей среды и воспитания. Ребёнок может вырасти как независимым, эмоционально-развитым человеком, но также эгоистичным и эмоционально неустойчивым.

Третий вариант возможен, если ребенок растет в среде, где люди относятся к слепым холодно, потому что дети резко отстают от «домашних» сверстников уже к концу первого года жизни.

Развитие эмоциональной сферы - это то, что составляет эмоциональную сферу ребенка, его самооценку и уровень потребности в жизни. Основа компенсации слепоты - общение со сверстниками и близкими друзьями, знание и принятие своих недостатков и возможностей.

Можно выделить следующие особенности аффективной области у слабовидящих детей:

1) понятие жестов низкое. Из-за снижения остроты зрения они используют информацию в определенных ситуациях, например, как вспомогательное средство, указывающее направление движения. Спонтанно, на основе имитации, дети не могут научиться жестам, их надо учить жестам;

2) у детей с нарушением зрения может наблюдаться бедность мимики. У таких детей выраженность эмоций ниже, чем у их обычных сверстников, поскольку у них мало опыта работы с эмоциональными состояниями;

3) дети дошкольного возраста, страдающие плохим зрением, не обладают подвижностью выразительных элементов движений тела, умением использовать общую моторику для выражения своего настроения и желаний, не обращают внимания на чужие страдания и неприятности.

Психологи, занимающиеся развитием слепых и слабовидящих людей, отмечают, что дефекты зрения могут привести к развитию отрицательных черт личности, таких как негативность, лень, внушаемость и другие. Однако при правильной организации воспитания и обучения слабовидящего ребенка формирование положительных качеств личности, импульс к общению и обучению будет практически независимым от ситуации визуального аналитика.

Таким образом, в формировании основных черт личности на первый план выходят социальные факторы, их действия связаны со временем возникновения и глубиной зрительной патологии или являются полностью независимыми.

Нарушение зрения влияет на диапазон избирательного состояния ребенка от окружающей действительности, сужая его до глубины патологии. Однако интерес к определенным видам деятельности, которые можно успешно выполнять без визуального контроля, оказался таким же глубоким, устойчивым и эффективным, как и у обычных людей. Различие между слабовидящими людьми проявляется только в динамике формирования различных черт личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Эмоции и их развитие в детском возрасте. Т. 2. М., 1982. 327с.
2. *Литвак А.Г.* Психология слепых и слабовидящих. М.: Капо, 2006: 336 с.
3. *Karandaeva T.A., Borisova E.Y., Kozina I.B.* Emotional Sphere Development of Children Aged 6-7 with Visual Impairments 36th IBIMA Conference proceedings of International Business Information Management Association Conference, 4-5 November, 2020, Granada, Spain. Pp. 642-646.

Повышение качества работы учреждения дошкольного образования посредством специально организованного процесса психолого-педагогического сопровождения развития ребенка

Григорян Н.П.

*МБОУ «НОШ мкр. Южные ворота Томского р-на Томской обл.»,
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
г. Томск, Российская Федерация*

Дошкольное образование, априори, рассматривается как старт в образовательной парадигме развития ребенка. Именно от того, какие ресурсы будут активированы в ребенке в дошкольном возрасте, будет зависеть его успешность в дальнейшем.

Современные требования к обеспечению качественного дошкольного образования весьма обширны. Так, общие требования зафиксированы в гл.7 ст.64 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [1]: «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста», а в гл.7. ст.65 конкретизированы требования к образовательным программам. В данной статье подчеркнута направленность образовательного процесса на учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

В отечественной системе дошкольного образования родители могут в пределах своих запросов, желаний и потенциальных востребований к ребенку выбрать вариант получения дошкольного образования. Отметим, что в соответствии с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении [2] и рядом других нормативных документов сегодня доступны государственные и негосударственные учреждения дошкольного образования, возможно получение дошкольного образования в рамках семейного образования;

учреждения могут быть общеразвивающего вида, комбинированного, центрами развития ребенка и др. И вместе с тем, как отмечает Е.В Мигунова, «среди современных вызовов, связанных с процессами глобализации и информационным взрывом, особо выделяется кризис традиционной модели детства» [3., с.41].

Объектом нашего исследования выступает выявление ресурсов муниципального дошкольного учреждения в направлении обеспечения наиболее полноценного процесса развития воспитанников. Как показывает практика, несмотря на широкую вариативность в выборе формы получения детьми дошкольного образования, родители по-прежнему заинтересованы в получении своими детьми дошкольного образования в детских садах, аргументированно полагая, что в специально организованном воспитательно-образовательном пространстве ребенок не только будет находиться под присмотром, но и получит широкие возможности по сохранению и поддержанию здоровья, освоит в соответствии с возрастными нормами и рекомендациями знания, а главное – получит значительный опыт социального взаимодействия с взрослыми и ровесниками, научится ориентировать в обществе, сопоставлять личные интересы с интересами других людей.

В рамках своей компетенции учреждение дошкольного образования организует и обеспечивает предметно-развивающую среду по познавательному, речевому и художественно-эстетическому воспитанию детей, обеспечивает целостность образовательного процесса. При организации различных предложений по направлениям развития дошкольников мы исходим из ряда принципов. Прежде всего из принципа уважения к личности ребенка и принципа поддержки разнообразия детства. Образовательная программа дошкольного учреждения насыщена занятиями по различным направлениям, но уникальность запросов детей и их законных представителей – шире любых предложений. Дошкольное образование «...должно строиться на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности» [4, с. 121]. Именно поэтому в списке предложений появляются дополнительные образовательные услуги, которые могут быть предоставлены учреждением, в том числе дополнительные услуги в области психолого-педагогического развития, способные удовлетворить высокие требования родителей (законных представителей) воспитанников, а также технологизировать управление внутренними ресурсами учреждения.

В рамках данного материала остановимся на ресурсах учреждения по реализации комплексного сопровождения развития ребенка в формате реализации индивидуального образовательного плана воспитанника. Опыт нашей работы по сопровождению ребенка позволяет не только реализовать право каждого ребенка на индивидуальное развитие в соответствии с потребностями, способностями и возможностями, но и педагогу развивать свои профессиональные и личные качества, а руководителю – обеспечить корректное и эффективное взаимодействие детей, педагогов и родителей. Данный проект был разработан нами на основе изучения и обобщения опыта реализации

коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, который в рамках разработческого этапа был унифицирован с учетом целевых ориентиров, предъявляемых к выпускнику учреждения дошкольного образования на этапе завершения данного уровня обучения.

Итак, опишем специфику и логику реализации модуля сопровождения индивидуального образовательного плана развития воспитанника. Во-первых, данный модуль позволяет более полноценно реализовывать социальную функцию, а именно в наиболее полной форме способствовать развитию ребенка и удовлетворять запросам родителей или законных представителей воспитанников. Во-вторых, модуль обеспечивает системность реализации психологической функции, а именно: поддерживает развитие ребенка (задача создания и поддержания благоприятной развивающей среды для каждого), обеспечивает занятость ребенка любимым делом, обеспечивает профессиональное сопровождение (педагог-психолог, логопед, др., в том числе на условиях договора о дополнительных платных образовательных услугах). В-третьих, реализует собственно образовательную функцию, в рамках которой ребенок получает возможность познания новых сфер деятельности. Например, в нашем учреждении организованы занятия по иностранному языку, по детской робототехнике, песочной анимации, а также дополнительные занятия по развитию творческих способностей детей (театрализация, декламация и др.).

Особо отметим, что предлагаемый модуль – территория организованного взаимодействия и творчества как представителей учреждения, так и родителей, и детей, он не связан рамками образовательных программ, но вместе с тем позволяет систематизировать и технологизировать работу с детьми, учитывая, в случае необходимости, особые запросы (в частности, в отношении детей с ОВЗ).

Итак, опишем основные параметры модуля сопровождения.

Первым элементом модуля выступает диагностический. В нем отражаются прогнозные цели и задачи развития воспитанника по основным направлениям работы (социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, речевое, познавательное и физическое развитие, мониторинговые процедуры), определены формы и методы индивидуальной работы с ребенком.

Второй элемент – коррекционно-развивающий, в рамках которого фиксируется не только частная задача по каждому направлению развития, но и конкретное наполнение процесса индивидуального развития воспитанника. Например, в рамках развития речи может быть рамочно прописано содержание работы логопеда, работа воспитателя по формированию звуковой культуры речи (звук [п] с указанием/приложением конкретных упражнений), подготовка к участию в утренниках и праздниках и пр.

Итоговый элемент – это выводы и мнения всех участников (в том числе родителей) по итогам учебного года, рекомендации для нового этапа обучения и развития ребенка.

Обратим внимание, что логика реализации данного модуля сегментирована на несколько уровней: уровень учреждения (воспитатели, специалисты – педагог-психолог, логопед, педагог по физической культуре,

музыкальный руководитель и пр.) и родительский уровень. Мы убеждены, что только в тесном сотрудничестве и при соблюдении единых требований и ожиданий детский сад и родители могут решить важные задачи развития детей.

Практика использования разработанного нами модуля сопровождения индивидуального образовательного плана развития воспитанника дошкольного учреждения показала свою эффективность: она позволила сфокусировать внимание на индивидуальных запросах в отношении каждого ребенка, сохранив при этом общие требования в отношении организации системы дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амбарова П.А., Макарова Т.Г.* Дополнительные образовательные программы как способ повышения качества дошкольного образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. №2(53). С. 119-125.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/ (дата обращения: 9.05.2021)
3. *Мигунова Е.В.* Модернизация дошкольного образования в условиях глобальных вызовов // Вестник Новгородского государственного университета. 2013. №74 Т. 2. С.40-43.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2011 г. № 2562 “Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении” [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70019644/> (дата обращения 23.05.2021)

Универсальные компетенции в системе профессиональной компетентности специалиста

Егорова И.А.

*ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»
г. Таганрог, Российская Федерация*

Вопросы становления профессиональной компетентности специалиста рассматриваются в современной науке достаточно давно. Пик интереса к исследованию данной проблемы пришелся на середину 90-х годов XX века, когда Россия готовилась к вступлению в Болонский процесс, что требовало перестройки всей системы высшего образования и переориентацию его с формирования знаний, умений и навыков на формирование компетенций.

Дополнительные требования к современной системе образования выдвигает процесс цифровой трансформации, основными тенденциями которого являются технологизация и роботизация производства, устаревание ряда трудовых функций и появление новых профессий, распространение нестандартных (например, удаленных) форм занятости, более гибкие образовательные и профессиональные траектории, позволяющие осуществлять быстрые переходы от одной профессии к другой и обратно, формируя таким образом феномен транспрофессионализма. Особое место в данном процессе занимает развитие цифровых и надпрофессиональных компетенций, являющихся универсальными для любых профессий, - саморазвитие, самоорганизация,

целеполагание, планирование, стрессоустойчивость, работа в команде и другие [1, 3].

Наряду с технологическими инновациями, влияющими на цифровую трансформацию экономики в «Атласе новых профессий», разработанном Агентством стратегических инициатив и Московской школой управления Сколково, отмечаются современные социальные тенденции развития мира профессий будущего. Они заключаются в глобализации, росте сложности систем управления, конкуренции, требований к экологичности.

Все эти изменения требуют новых подходов к формированию и развитию профессиональной компетенции специалистов.

Компетентностный подход в качестве результата образования постулирует не сумму усвоенной информации или обученность определенным умениям и навыкам, а способность человека действовать в различных, в том числе нестандартных, проблемных ситуациях [2].

Наиболее часто в список необходимых универсальных компетенций включают системное мышление, межотраслевое взаимодействие, проектирование и управление проектами, работу в условиях неопределенности и динамично меняющейся среды, мультикультурность и мультиязычность, работу с людьми и клиентоориентированность.

Развитие системного мышления необходимо, с одной стороны, для того, чтобы разбираться в сложных системах, вычлняя основные элементы, взаимосвязи и проблемные места, определять процессы и механизмы, действующие в данных системах; с другой стороны – чтобы включаться в совместные межотраслевые проекты со специалистами других профессий.

Важную роль при этом имеет готовность и способность к межотраслевым коммуникациям, для которой необходим широкий кругозор, эрудиция, умение разбираться не только в собственной профессиональной сфере, но и в смежных областях, социальных процессах и технологических изменениях.

Умение управлять проектами и процессами уже сегодня необходимо каждому работнику, чтобы «видеть» и понимать свое место в происходящих процессах. В будущем же эта компетенция получит еще более важную роль, поскольку станет необходимой для решения текущих задач в многоуровневой и многомерной профессиональной деятельности.

Работа в условиях неопределенности и быстрых изменений среды требует управления временем и другими ресурсами, гибкости, многовариантности в принятии решений, стрессоустойчивости и высокой толерантности к изменениям.

Компетенции мультиязычности и мультикультурности соответствуют современной тенденции глобализации. Участие в процессах международного сотрудничества, трансграничного обмена информацией, изучение зарубежного опыта требуют владения одним или более иностранным языком (чаще всего упоминается английский как язык международного общения). Понимание национальных и культурных особенностей других стран, умение адекватно их

воспринимать и интерпретировать будут способствовать эффективному взаимодействию и плодотворному сотрудничеству с зарубежными партнерами.

Работа с людьми перестает быть характеристикой только определенных профессий (учитель, врач, юрист и др.) и становится частью любой профессии. Действительно, умение устанавливать контакты, сотрудничать, договариваться, обсуждать интересы собеседников, разрешать разногласия, вовлекать в совместную деятельность необходимо как в деловом взаимодействии с коллегами, так и при работе с клиентами. Особое место в рамках данной компетенции занимает клиентоориентированность. Вежливое, дружелюбное отношение к клиентам, персональный подход, внимание к их потребностям и проблемам становятся стандартами обслуживания во многих компаниях и требуют соответствующих компетенций от сотрудников.

Но все же центральным моментом в компетентностном подходе является формирование ценностно-смысловой компетенции с её обеспечением механизма профессионального самоопределения, освоения своего физического, интеллектуального и духовного развития, личного самосовершенствования. Для того чтобы сформировались ценности и смыслы профессиональной деятельности, необходимо при обучении включать будущих специалистов в ситуации, где от них требуется поставить задачу, найти средства и способы её решения, осуществить его, а затем провести оценку и контроль эффективности собственных действий, рефлексию результатов и последствий сделанного. В результате такой организации образовательного процесса высокий уровень профессиональной компетентности формируется именно за счет саморегуляции профессиональной деятельности, инициативы, ответственности, стремления к профессиональному саморазвитию и повышения собственного трудового потенциала [4].

Овладение такими компетенциями позволит работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность.

Успешное формирование и дальнейшее становление универсальных компетенций является залогом профессионального развития, конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Включение их в систему профессиональной компетентности позволит не только не допустить профессиональных деформаций, но и добиться профессиональных успехов и социального признания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лебедева Е.* Временная транспектива как фактор преадаптации к неопределенности профессионального будущего // EurasianUnionScientists. 2021. 1 (12 (81), С. 13-17. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.1.81.1149> (дата обращения: 29.05.2021).
2. *Серигов Г.Н.* Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. №3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/postanovka-i-reshenie-problem-neprepryvnogo-obrazovaniya-obzor-dostizheniy-nauchnoy-shkoly> (дата обращения: 29.05.2021).

3. Синкевич И.А., Тучкова Т.В. Организационно-психологические условия формирования социальной компетентности у обучающихся ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-psihologicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsialnoy-kompetentnosti-u-obuchayuschih-sya-vuza> (дата обращения: 05.06.2021).
4. Шумакова А.В. Роль непрерывного самообразования в профессиональном развитии выпускников вуза // МНКО. 2019. №6 (79) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-neprepryvnogo-samoobrazovaniya-v-professionalnom-razvitiivypusknikov-vuza> (дата обращения: 29.05.2021).

Анализ художественных произведений, как фактор коррекции внимания у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Егубанова Е. А.

*ГБОУ РМЭ «Савинская школа-интернат»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Одним из условий успешности в учебном процессе является развитое произвольное внимание. Недостаточный уровень его развития и как следствие отклонения в развитии внимания препятствуют формированию других когнитивных процессов (памяти, мышления, воображения), усвоению знаний и формированию личности младшего школьника в целом.

Особенности внимания младших школьников раскрыты в трудах отечественных психологов (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина.)

Особенности внимания слепых и слабовидящих школьников изучал А. Г. Литвак, Л.М. Солнцева, М.И. Земцова, но как указывается во многих педагогических источниках, внимание, как сторона психической деятельности слепых, исследовано еще недостаточно [1]. Однако его большое значение для компенсации дефектов зрения отмечается почти всеми тифлопсихологами и педагогами, поскольку отсутствие зрения вносит свои специфические особенности в развитие и проявление внимания:

- низкий уровень развития внимания, обусловленный узостью интересов к окружающему миру;
- снижена устойчивость внимания;
- рассеянность внимания;
- затруднения в сфере восприятия отрицательно сказываются на объеме, переключаемости и устойчивости внимания. В целом развитие внимания слепых подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития [2].

На начальном этапе работы, в начале учебного года, была проведена диагностика обучающихся с нарушениями зрения второго класса.

Для изучения свойств внимания детей с дефектами зрения применялись стандартизированные методики: «Поставь значки», «Запомни и расставь точки», наблюдение за процессом деятельности слепых детей.

Основными критериями отбора методик являлись:

- соответствие возрастным и индивидуальным возможностям детей;

- возможность адаптации методик к условиям работы в группе детей с нарушениями зрения (укрупненный плоскочечатный шрифт, использование наглядных пособий). Так для определения объема внимания слепых детей использовалось поле, поделенное на квадраты с помощью прибора «Школьник», вместо точек использовались пуговицы. Для определения переключения и распределения внимания предлагалась работа на слух, на основе методики «Поставь значки». Педагог убеждался, что дети поняли какой значок и в какую фигуру надо поставить и затем проводил обследование. Так же использовался метод наблюдения. Наблюдение проводилось во время чтения художественных произведений.

Выявлено, что из шестерых обучающихся у двоих обучающихся развито произвольное внимание, еще у двоих обучающихся произвольное внимание слабое, а у оставшихся двоих обучающихся – непроизвольное внимание. В основном все дети имеют средний уровень объёма внимания, но низкий, и средний уровень распределения и переключаемости внимания.

Основой для формирования внимания обучающихся начальных классов со сложной структурой дефекта были взяты сказки: русские народные сказки, марийские народные сказки, авторские сказки.

При первоначальном наблюдении было выявлено, что не все дети знают сказки. Для обучающихся начальной школы, сказка является более понятным и интересным произведением. Сказка способ познания мира и выработки поведения в определённых ситуациях, она способствует развитию всех психических процессов, базовых эмоций, личностных характеристик ребёнка, взаимоотношений, характеров. Анализ содержания сказок на начальном этапе обучения, помогает корректировать проблемы в развитии личности, которые имеются у данной группы детей (неусидчивость, вспыльчивость, неадекватное поведение). Сказки небольшие по объёму и поэтому доступны для самостоятельного чтения, что важно для учащихся начальной школы, которые только что научились читать.

В качестве основных видов деятельности, формирующих личность и основные свойства внимания, были выбраны следующие: чтение с последующим разбором текста, викторины и тесты по прочитанным сказкам, беседы, дидактические игры, разгадывание загадок, коррекционно-развивающие мероприятия, рисование по прочитанным произведениям (арт-терапия).

При работе по развитию и коррекции свойств внимания, формированию личностных характеристик большой интерес вызвала игровая технология. В рамках игровой технологии был подготовлен комплекс дидактических игр способствующих активизации академических компетенций и внимания обучающихся. Все игры связаны с сюжетами сказок.

Дидактическая игра «Узнай по описанию» способствует коррекции устойчивости внимания, так как заставляет внимательно слушать описание героя и замечать детали описания. Специфика данной игры заключается в предварительной работе и связана с уроками литературного и внеклассного

чтения. На уроках литературного чтения, и во время внеклассного чтения ребята знакомятся с различными произведениями, персонажами произведений. Затем, обучающиеся по представленному описанию (описание может быть вербальным или написанным) какого-либо персонажа или места события, должны были назвать героя, сказку, например: «Эта очень маленькая девочка родилась в чашечке цветка и имела прекрасный голос. Назовите имя этой девочки, и из какой она сказки». Коррекции переключаемости внимания способствовала игра «Найди героев сказки». Детям предлагалось из набора сказочных персонажей найти тех, которые относятся к определённой сказке. Для слепых детей использовались пальчиковые персонажи сказок, картинки сказочных героев изготовленных рельефно-точечным шрифтом, изготовленных самими детьми с помощью пластилина и бархатной бумаги. Дидактическая игра «Растерянные буквы» способствовала коррекции распределения внимания. Содержание данной игры заключалось в том, что обучающиеся должны прочитать слово, в котором буквы поменялись местами. В нижнем ряду под каждой буквой – цифра, которая подсказывает, какой по порядку буква в этом слове. Необходимо расставить буквы в соответствующем порядке. Для слепых обучающихся применялся рельефно-точечный шрифт. Дидактическая игра «Перепутанное предложение» способствовала коррекции переключаемости внимания, объёма внимания. Детям предлагалось для чтения предложение, в котором спрятались сказочные герои из разных произведений. Необходимо было назвать полное имя героя и назвать произведение, в котором он встречается, например: ленивый человек пас на поляне семерых козлят, рядом рыбак ловил рыбу. (Емеля, - сказка «По щучьему велению по моему хотению», козлята - «Волк и семеро козлят», рыбак - «Золотая рыбка»).

Как прием коррекции и развития внимания были использованы викторины, мероприятия-соревнования, тестовые методики, что позволяло активизировать мыслительную деятельность обучающихся, вспомнить сюжет сказки и ее героев, поддерживать интерес, создавать эмоциональный настрой и заинтересованность обучающихся, а так же более внимательно читать, или слушать произведение.

Применение метода аналогий, позволяло анализировать сказки с точки зрения нахождения похожих героев. При изучении марийских сказок, находили аналогичных героев в авторских и русских народных сказках.

Для формирования свойств внимания был использован метод арт-терапии. Обучающиеся с помощью карандашей, красок, а незрячие с помощью пластилина передавали один из понравившихся сюжетов сказки. Данная работа позволяла выяснить, насколько внимательно ребёнок читал, слушал сказку, и как он её прочувствовал.

С целью выявления эффективности работы со сказкой, как фактора коррекции внимания, в конце учебного года был проведён повторный педагогический мониторинг, с использованием тех же методик. Оценивая уровень сформированности внимания, получили следующие результаты: из шестерых обучающихся произвольное, устойчивое внимание сформировано у четверых обучающихся, слабое произвольное у двоих обучающихся. Высокий

уровень распределения и переключения внимания сформирован у двоих обучающихся, у троих обучающихся средний уровень распределения и переключения внимания, у одного обучающегося уровень распределения и переключения внимания снижен.

Анализируя уровень развития внимания, можно сделать вывод, что применяемые методы и приёмы работы со сказкой позволили сформировать произвольное, устойчивое внимание у большинства детей, скорректировать объем внимания, неумение концентрировать внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Развитие произвольного внимания слепых младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/240/44049.php> (дата обращения: 11.04.2021 г.)
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
3. Григорьева Л. П. «Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями» // Дефектология 2002. № 1; 2003. № 2.
4. Кравцова М. Развитие внимания в начальной школе // Школьный психолог. 2003. № 46. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200304602> (дата обращения: 11.04.2021 г.)

Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

*Журавлева Е.А., Козина И.Б.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Письменная речь – это особый вид психической деятельности, формирующийся только при направленном обучении. Овладение письменной речью является обязательным условием для успешного усвоения школьной программы. Сейчас наблюдается тенденция существенного повышения численности детей, для которых усвоение программы русского языка становится серьезной проблемой.

На этапе внедрения инклюзивного образования эта проблема становится особенно острой для детей с ОВЗ. Именно поэтому нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) выходит на первый план, как актуальная и важная тема для изучения. У детей с ЗПР, как правило, выражено недоразвитие познавательной деятельности, нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Такие дети испытывают значительные трудности в овладении навыком чтения и письма, и это является основной причиной неуспеваемости в школе. Становится понятным, как важно своевременно выявить и предупредить имеющиеся нарушения письменной речи, тем самым облегчить учебный процесс на последующих этапах обучения.

На сегодняшний день уже изучена симптоматика, механизмы и причины дисграфии, структура речевого нарушения, разработаны методологические подходы и методы коррекции различных видов дисграфии. И все же проблема профилактики нарушений письма у дошкольников с ЗПР недостаточно освещена

в специальной литературе и является важной при определении направления логопедической работы при обучении грамоте детей с ЗПР.

Анализ специальной литературы выявил, что у дошкольников с ЗПР одним из показателей готовности к обучению в школе является наличие сформированных предпосылок к овладению письмом. Соответственно, их недостаточность является причиной возникновения недостатков овладения письменной речью младшими школьниками с ЗПР.

Стойкие нарушения письма, не связанные с незнанием грамматических правил, а обусловленные недоразвитием или частичным повреждением тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма, называют дисграфией.

По мнению таких авторов, как Ю.Г. Демьянов [2], В.А. Ковшиков [2], И.Ф. Марковская [4], у младших школьников с ЗПР дисграфия выражается большим количеством буквенных замен, что свидетельствует о наличии определенных видов дисграфии. При проведении обследования данными авторами, выявились смешанные виды дисграфии с большим разнообразием ошибок. И.Ф. Марковская [4] объясняет расстройства письма у младших школьников с задержкой психического развития тем, что таким детям присуще повышенная истощаемость и нестойкость внимания, недостаточность слуходвигательных основ речи и слабость речеслуховых связей, недоразвитие эмоциональной сферы, недостаточность фонематического слуха, нарушение высших психических функций. Автор считает, что дисграфия у таких детей связана с дезавтоматизацией навыка письма и нестойкостью внимания, а также с трудностями различения детьми фонем, неполноценностью графических образов букв.

В своих исследованиях М.Ш. Адилова [1] отмечает, что нарушение психомоторики детей с ЗПР вызывает трудности в усвоении моторных навыков, которые формируются при обучении письму.

Е.В. Мальцева [3] нарушения письма связывает с дефектами устной речи детей с ЗПР. Автор отмечает, что в письменных работах школьников с нарушениями речи содержится большое количество ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью у детей лексики, грамматического строя речи и фонематического анализа.

Автор В.И. Насонова [5] связывает характер ошибок и затруднения в письме у детей с ЗПР с нарушениями слуходвигательных, зрительно-двигательных или слухозрительных связей. Однако у одних детей выражена недостаточность звукового анализа, у других — значительные трудности соотнесения звуков с буквами.

Можно выделить следующие факторы, при которых возникают трудности в овладении письмом, перерастающие в дисграфию, у младших школьников с ЗПР:

– методы и темпы обучения, которые не соответствуют особенностям ребенка и не учитывают его индивидуальное развитие;

- мотивация к учебной деятельности и письменной речи формируется долго с большим отставанием от нормы;
- низкий, в отличие от сверстников с нормальным развитием, уровень абстрактного мышления, аналитико-синтетической деятельности, навыков символической деятельности, которые необходимы для овладения письменной речью;
- недостаточно сформирована способность к произвольным, волевым действиям;
- слабость психических процессов (восприятие, память, внимание);
- специфические особенности лингвистического развития отрицательно сказываются на речемыслительной деятельности.

При многочисленных исследованиях письма у детей с ЗПР, как правило, структура нарушений в своем большинстве выражается в разной, индивидуально для каждого ребенка, степени недоразвития вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за процесс письма. Из чего следует, что логопедическая работа с детьми с ЗПР должна строиться на использовании специфических средств и методов коррекционно-развивающей работы. Так как, на практике доказано, что дети с данным заболеванием имеют недоразвитие речевой деятельности, низкую познавательную активность, замедленные процессы приема и переработки сенсорной информации, незрелость мышления, низкий уровень внимания, работоспособности, процессов памяти, эмоционально-волевою незрелость.

Для исследования особенностей нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития мной была проведена диагностика устной и письменной речи. Исследование проводилось на базе МОУ «Красногорская средняя общеобразовательная школа № 2». В нем приняли участие дети с ЗПР 2-х классов. Экспериментальное исследование показало значительное отставание таких детей от нормы.

Диагностика устной и письменной речи детей с ЗПР выявила зависимость нарушений письма от дефектов устной речи. В ходе эксперимента в качестве одного из методов был использован метод беседы. В процессе беседы выявились следующие показатели: низкий уровень речевой активности детей, словарного запаса, недостаточная сформированность у детей лексики, грамматического строя речи и фонематического анализа.

Анализируя полученные данные, можно выделить следующие виды ошибок на письме у детей с ЗПР 2-го класса:

- замены и смешения букв, которые объясняются трудностями при их запоминании, что может быть связано с недостаточностью зрительной, кинестетической, аудиальной памяти;
- затруднение при переводе звука в букву и наоборот;
- переводе печатной буквы в письменную;
- пропуски гласных букв;
- трудности в обозначении границ предложения с помощью заглавных букв и точек;

– написание слов слитно.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Для детей с ЗПР характерен медленный темп письма и быстрая утомляемость, нарушение самоконтроля и произвольной регуляции деятельности при письме, низкий уровень зрительной, слуховой памяти, процессов внимания. Все эти нарушенные процессы вызывают трудность сосредоточения, повышенную отвлекаемость детей и ведут к неполноценному осуществлению процесса письма.

У таких детей важно выявить ЗПР в дошкольном возрасте и своевременно начать проведение коррекционной работы. А в дальнейшем продолжить обучение в специальной школе или специальных классах по адаптированной образовательной программе, учитывающей особенности развития детей с ЗПР, при наличии учителей, имеющих специальную подготовку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адилова М. Ш. Особенности психомоторики детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Дефектология. 1988. № 4. С. 28
2. Демьянов Ю. Г. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1967. № 11. С. 22-32.
3. Мальцева Е. В. Недостатки речи у детей с ЗПР младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1991 43 с.
4. Марковская И. Ф. Клинико-нейрофизиологическая характеристика задержки психического развития церебрально-органического генеза // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / М.: Педагогика, 1982. 210 с.
5. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов в затруднении овладения чтением и письмом у детей с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1979. 35 с.

Применение педагогических технологий в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи

Загайнов И.А., Блинова М.Л.

Марийский государственный университет

Межрегиональный открытый социальный институт

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

В статье мы рассматриваем применение су-джок терапии с детьми в коррекционной работе. Положительные стороны су-джок терапии заключаются в том, что данный метод доступен абсолютно для всех как в материальном плане (массажеры можно приобрести недорого в аптеке или же заказать в интернет-магазинах), так и по освоению (любой человек может изучить местоположение необходимых точек и простую технику воздействия).

Для того, чтобы заниматься данным методом можно не обязательно иметь какую-то специальную подготовку. Будет достаточно ознакомиться с грамотно составленным самоучителем, в котором будет содержаться атлас зон подобия, также подробное изложение воздействия на эти зоны.

Одним из наиболее положительных моментов, касающихся данной технологии является её безопасность. В су-джок не используются иголки, либо

какие-то тепловые методы, которые тоже оказывают положительное влияние на организм, затрагивая кожные покровы, но требуют того, чтобы их выполнял профессиональный специалист.

Су-джок затрагивает только нейтральные способы воздействия на кожу таких, как массажирование, втирание эфирных масел и уникальный корейский способ семянотерапии, которое является высшей ступенью метода су-джок терапии и одним из самых эффективных приёмов по передаче энергии.

Единственным противопоказанием к применению метода су-джок терапии может быть травма, ожог или каких-то инфекции кожного покрова (грибковые заражения).

Метод су-джок терапии универсален, его можно использовать как при проведении занятий педагогом, так и дома родителями. Также данный метод можно легко совмещать с другими методами и упражнениями по психоречевому развитию ребенка (кинезиологические упражнения, пальчиковые гимнастики, упражнения на развитие звукопроизношения, фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматических категорий).

Су-джок терапия – это «система лечения организма, профилактики заболеваний и продления жизни» [7].

Как видно, из определения данного термина, что данная технология, пришедшая из восточной медицины, имеет широкий спектр положительного воздействия на организм, включая заболевания сердца, головных болей, гипертонии, вегетососудистой дистонии, мочеполовую систему, работа с позвоночником и дыхательной системой.

Одну из главных ролей в су-джок терапии играет не только развитие на биологически активные точки на руках и стопах, но и сферы концентрации энергии, которые называются «бель-меридианами».

Очень важно, чтобы энергия была в каждом участке тела человека, когда происходит влияние на биологически активные точки на руках и стопах, то вся энергия устремляется в данных поражённый участок и насыщает его, увеличивается кровообращение, запускается процесс саморегуляции организма.

Су-джок терапия не так давно стала использоваться в комплексе с другими методами обучения педагогами в специальной коррекционной работе по развитию речи, мелкой моторики рук, психических процессов, познавательной и эмоционально-волевой сфер. Су-джок терапия относится к нетрадиционным и здоровьесберегающим технологиям обучения. Массаж происходит с применением массажеров, имеющих выступающие колючие шипы и тугая пружинка.

Институтом физиологии детей и подростков было доказано, что между моторной сферой и речевыми центрами в коре головного мозга присутствует тесная взаимосвязь и они оказывают сильное влияние друг на друга. Действительно, как многим уже известно, отделы мозга, которые отвечают за развитие моторики и речи, находятся в тесном контакте.

Данный метод часто используется при коррекции речевых нарушений так, как через массаж ладоней и пальцев рук происходит воздействие на речевые

отделы в коре головного мозга. Применяется при автоматизации звуков, звуковом анализе и слоговой структуре слова, развитии лексико-грамматических компонентов и умений правильно использовать предлоги, улучшение навыков пространственной ориентировки, на занятиях по развитию высших психических функций (память, внимание) и фонематического слуха.

На занятиях необходимо обратить основное внимание на кончики пальцев (в особенности кончики больших пальцев) так, как оказывая воздействие именно на данные места, происходит активизация участков головного мозга. Необходимо массажировать так, чтобы у детей появилось на кончиках пальцев устоявшееся чувство тепла.

Подобные упражнения на занятиях следует проводить индивидуально и в комплексной работе с другими приёмами и методами коррекционной работы. Например, половину времени отводить на занятие конкретно по развитию звукопроизношения, а остальную часть на упражнения с использованием метода су-джок терапии.

Формирование мелкой моторики рук является одним из важных пунктов для успешного овладения ребенком навыка письма, выполнение мелких манипуляций, жестов и тонких действий, во время выполнения необходимых в жизни навыков и умений (пользоваться столовыми приборами, одеваться, обуваться, застёгивать пуговицы, завязывать шнурки, застёгивать молнию), при осуществлении видов продуктивной деятельности (рисование, аппликация, конструирование, моделирование, рисование, лепка), во время игровой деятельности.

Одним из хороших преимуществ метода су-джок терапии является его безопасность. Даже если воздействие на биологически активные точки происходит неверным способом, то это не принесет никакого вреда, а просто не произойдет необходимого эффекта и результата.

Су-джок терапия активно помогает в работе мелкой моторики рук, также при повышении ловкости, двигательной активности мышечной системы, физической выносливости, умственной работоспособности, координации движений, улучшает чувство ритма и настроение ребенка.

Массаж при помощи шариков с колючими шипами проводят на тыльной стороне ладони, пальцах, подушечках пальцев, а тугую пружину, которая может хорошо растягиваться надевают и проводят на пальцах. Самое главное, чтобы добиться положительного эффекта нужно выполнять манипуляции с массажерами достаточно активно, нельзя оставлять пружину на каком-то из пальцев неподвижной, потому что нарушится циркуляция крови, а это скажется негативно на самочувствии ребенка.

Исследователь Л. А. Ивчатова активно использует метод су-джок терапии в работе с детьми для развития речи и мелкой моторики рук (найти подходящий дом, игра «звуковые домики» [6], при развитии лексико-грамматического строя, игры «поймай звук» [6] и составь слово, также при автоматизации звуков, задания на примере каких-то сказок).

Дети на занятиях, с применением су-джок массажеров, выполняют определенные действия с шариками, имеющими колючие шипы и тугими пружинами, при этом обязательно должны повторять за педагогом то, что он произносит. Тем самым, проявляется влияние развития мелкой моторики рук на улучшение уровня речевого развития.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети с общим недоразвитием речи имеют ряд особенностей развития не только речи, но и высших психических функций (память, восприятие, внимание, мышление), моторной и эмоционально-волевой сфер, игровой и продуктивной деятельности.

Из-за недоразвития речи дети испытывают большие трудности при речевом контакте с окружающими, выражении своих мыслей, бедность словарного запаса, недостаточность в формировании лексико-грамматических категорий, ошибки при дифференциации звуков. Доказано, что существует взаимное влияние моторной и речевой сфер друг на друга из-за их близкого нахождения в коре головного мозга.

Мелкая моторика у детей данной речевой патологии значительно нарушена и нуждается в коррекции развития. Наблюдается слабая координация движений, отсутствие содружества пальцев при выполнении каких-то мелких и тонких манипуляций, страдают такие качества, как ловкость, скорость, выносливость, недостатки при статическом равновесии.

Применение метода су-джок терапии, пришедшего из восточной медицины, активно используется для развития речи, моторной сферы, высших психических функций. Данный метод отличается простотой в применении и безопасностью. При помощи массажа рук и стоп специальными шариками и пружинами происходит воздействие на биологически активные точки организма, улучшается кровообращение, повышается тонус мышц и достигается положительный эффект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Н. И., Башкатова И.А. Су-Джок терапия при коррекции речевых нарушений у детей // Образование и воспитание. 2017. № 5. С. 16-18.
2. Агеева В. Н. Нетрадиционные подходы к развитию речи детей младшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2012. № 8. С. 4-8.
3. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2009.
4. Аммосова Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе // Логопед. 2004. № 6. С. 78-82.
5. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: АСТ Астрель, 2007.
6. Ивчатова Л.А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36-38.
7. Пак Ч. Вопросы теории и практики Су-Джок терапии: Серии книг по Су-Джок терапии. М: Су Джок Академия, 2009. 208 с.

Особенности формирования ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения дошкольного возраста

*Замброва К.И., Карандаева Т.А.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Успешность интеграции ребенка с нарушениями зрения в обществе во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, в группе детского сада, на игровой площадке.

Умение ориентироваться в пространстве – сложный процесс, который подразумевает слаженное взаимодействие системы анализаторов: зрительных, осязательных и двигательных. Восприятие пространства основывается на восприятии величины и формы предметов с помощью синтеза зрительных, мышечных и осязательных ощущений, а так же на восприятии объема и удаленности предметов [1].

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуются особенностями психофизического становления, что выражается в малой двигательной активности, трудностях развития моторной сферы.

Недостатки в формировании пространственной ориентировки, имеющиеся у детей с нарушениями зрения, в перспективе могут оказать влияние на их самостоятельность и активность во всех без исключения сферах жизни. Неполноценность пространственных представлений у дошкольников с нарушениями зрения проявляется в нарушении представлений о схеме тела, представлений об образе пространства, в котором нужно ориентироваться. Дети испытывают трудности в понимании предлогов и наречий, отображающих отношения пространства. Пространственная ориентировка – одна из важных и сложных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушениями зрения [2].

Л. И. Солнцева в своих исследованиях показала, что «развитие представлений у детей с нарушениями зрения происходит в замедленном темпе и информативно беднее, чем у детей с сохранным зрением. При зрительной ориентировке в находящемся вокруг пространстве процессы анализа и синтеза проходят у детей рассматриваемой категории так же, как и у нормально видящих детей. Сначала они выделяют единичные признаки и свойства, определяющие объект, делают попытки к анализу, сравнению их, а затем делают вывод, но на этом и завершается сходность» [4, с.167].

Л. И. Плаксина отмечает, что в результате нарушения зрительных функций снижен зрительный контроль, отсюда ошибки определения детьми формы, величины, пространственного положения предметов [3].

Ориентировка в пространстве - это довольно сложный процесс, который характеризуется высокой степенью абстрактности. Овладение умениями ориентироваться в пространстве для детей со зрительными дефектами дошкольного возраста является довольно сложным процессом. Для овладения навыками ориентировки в пространстве необходимо создавать специальные

условия обучения, которые позволят ребенку самостоятельно ориентироваться в окружающем его мире.

Следует отметить, что «низкое зрение используется тем эффективнее, чем лучше развиты у человека, в том числе и у ребенка, представления об окружающем мире. Причем это могут быть представления разных модальностей. Однако развитие детей с остаточным форменным зрением идет при непрерывно нарастающих возможностях использования дефектного зрения, которое больше всего применяется в процессе социально-бытовой и пространственной ориентировки» [5, с. 658].

Целью нашего исследования было определение уровня сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Исследование, в котором принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №5 «Хрусталик» компенсирующего вида г. Йошкар-Олы»,

Для диагностики сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в данном исследовании применялись следующие методики:

- 1) «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина);
- 2) «Практическая ориентировка» (Л. И. Плаксина);
- 3) «Пространственно-арифметический диктант» (Е. К. Вархотова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова).

После проведенного исследования, был подсчитан средний балл по каждой методике, также выявлен уровень развития пространственной ориентировки у каждого испытуемого.

Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод, что у 60% детей выявлен низкий уровень развития пространственной ориентировки. У 40% детей - средний уровень развития пространственной ориентировки, ни у одного ребенка не было выявлено высокого уровня развития пространственной ориентировки.

Анализируя результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

- описывая пространственные характеристики окружающего предметного мира, дети со зрительными дефектами использовали приблизительные понятия;
- часто у дошкольников со зрительными дефектами отмечались трудности в соотношении пространственных представлений со словом;
- у детей возникали трудности при ориентировании на микроплоскости;

Пространственные представления у детей старшего дошкольного возраста характеризуются неточностью, недифференцированностью, непрочностью, что не позволяет ребенку с нарушениями зрения самостоятельно ориентироваться, активно включаться в процесс познания окружающего мира.

Мы полагаем, для того чтобы достичь высоких результатов в коррекционной работе, необходимо выстроить учебный процесс, используя на

занятиях специально подобранные игры и упражнения по развитию ориентировки в пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Одинокова Н. А.* Предупреждение трудностей пространственного ориентирования у детей со зрительными нарушениями // Наука и социум. 2018. №9.
2. *Пилипенко А. В.* Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учеб. пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. 45 с.
3. *Плаксина Л. И.* Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999. 54 с.
4. *Солнцева Л. И.* Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста». М.: «Полиграф сервис», 2000. 124 с.
5. *Karandaeva T. A., Deniskina V.Z., Kozina I. B., Borisova E. Y.* Study of visual capabilities of persons with residual form vision // Proceedings of SOCIOINT 2019- 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities 24-26 June 2019- Istanbul, Turkey Pp. 656-659

Развитие когнитивных процессов у детей с ДЦП посредством дидактических игр.

Зверева Е.Д.

*МБДОУ «Детский сад № 24 «Весняночка»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Когнитивные нарушения отмечаются у 80–95 % детей, страдающих детским церебральным параличом (ДЦП). Клиническая картина когнитивных нарушений у детей дошкольного возраста с ДЦП тесно связана со степенью выраженности двигательных нарушений, ибо патология двигательной функциональной системы является одним из важнейших факторов, замедляющих и искажающих их психическое развитие. В связи с этими особенностями развития дети с ДЦП особенно нуждаются в целенаправленном обучении. Для организации обучения и воспитания особую роль играют способы воздействия, направленные на актуализацию их познавательной деятельности.

Значительное место в процесс обучения и воспитания занимает дидактическая игра, которая имеет две цели:

- 1 обучающая цель, которую преследует взрослый;
- 2 игровая цель, ради которой действует ребенок.

Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Особенностью дидактической игры и ее завершающим концом является результат, который для воспитателя является показателем уровня достижений детей или в усвоении знаний, или в их применении, в установлении взаимоотношений детей в игре. Для детей результат игры выступает как определенное достижение.

Пути реализации данного направления:

Восприятие. Восприятие у детей с ДЦП характеризуется замедленностью, узостью, недостаточной сформированностью основных свойств, фрагментарностью, недостаточной точностью, малой устойчивостью. Большинство детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с ДЦП не овладевают поисковыми способами ориентировки. Основная коррекционная задача педагога в том, чтобы сформировать у детей поисковые способы ориентировки при помощи выполнения задания. Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических ситуациях. Этому способствуют игры и упражнения: «Разрезные картинки», «Фотографии животных» «Подбери кружочки похожего цвета» «Спрячь шарик в ладошках», «Большой — маленький», «Что ты достал?» «Покажи, о чем я скажу». Сортеры.

Внимание. У большинства детей с ДЦП отмечается повышенная психическая истощаемость и утомляемость, пониженная работоспособность. Дети с трудом сосредотачиваются на задании, быстро становятся вялыми и раздражительными. Обычно у таких детей все свойства внимания задерживаются в своем развитии и имеют качественное своеобразие. Нарушается формирование избирательности, устойчивости, концентрации, переключения, распределения внимания.

Особенно значимые трудности возникают при формировании произвольного внимания. При нарушениях активного произвольного внимания страдает начальная стадия познавательного акта — сосредоточение и произвольный выбор во время приема и обработки информации. Для развития внимания мы используем игры: «Подбери по цвету», «Собери букет из листьев», «Что больше?», «Что изменилось?», «Кто самый внимательный?».

Память. Образная память включает в себя зрительную, слуховую, осязательную и некоторые другие виды памяти. Образная память тесно связана с восприятием и базируется на нем. Образы восприятия фиксируются в памяти. Таким образом, все недостатки восприятия у детей с ДЦП определяют недостатки образной памяти. Невозможность последовательного зрительно-осязательного восприятия игрушки приводит к тому, что образ памяти отличается фрагментарностью, нечеткостью, ребенку не удается оценить контуры предмета, его форму, детали, пропорции, его фактуру, другие особенности. У некоторых детей механическая память по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее, тогда механическая память на начальных этапах обучения помогает осваивать счет и чтение. Часто, однако, наблюдается механическое запоминание порядка следования явлений и их названий. Дети с ДЦП правильно перечисляют сезонные изменения, части суток и дни недели, но затрудняются в понимании каждого явления, путают то, что уже было, с тем, что наступит, т.е. возникают трудности в осмыслении, в

понимании сущности явлений. В детском саду мы играем в игры: «Где шарик?», «Что изменилось?», «Найди отличие», «Запомни и повтори», и др.

Мышление. Задержка в развитии мышления у детей с ДЦП проявляется в том, что дети с трудом устанавливают сходства и различия, причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира. Классификацию предметов проводят по принципу конкретных ситуативных связей. Наблюдается задержка в формировании обобщающих понятий и форм (классификация предметов, выделение четвертого лишнего, осмысление простого рассказа и др.). В коррекционной работе нам помогают игры: «Найди такую игрушку, какую я попрошу» «Разбери перепутанные варежки», «Узнай, кто в домике живёт», «Третий лишний».

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с церебральным параличом, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Таким образом, воспитателю необходимо, создавая оптимальные условия для раскрытия и реализации возможностей каждого ребенка, методически верно использовать дидактические игры, поэтому коррекционно-развивающая работа должна:

1. способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка;
2. строиться как целостная осмысленная деятельность ребенка;
3. носить опережающий, предвосхищающий характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1989.
2. *Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. 224с.
3. *Султанова М.* Серия «Развитие внимания и памяти». Для детей 5-6 лет» М.: ООО «Хатбер-пресс», 2014.

Роль и место психологической службы университета в воспитательном процессе в высшей школе

Зинина С.М.

*Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет (ННГАСУ),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация*

Стратегическая приоритетность воспитательной деятельности требует большей научной обоснованности реализуемых воспитательных мероприятий, что в образовательном процессе высшей школы приводит к укреплению союза педагогики и психологии. Направленность задач воспитания в системе высшего

профессионального образования на подготовку кадров для экономики будущего – это и направленность на развитие качеств личности, которые определяются как «навыки будущего». Концентрация и управление вниманием, эмоциональная грамотность, творчество, креативность, навыки работе в команде традиционно являются предметом развития и изучения практических психологов.

Цифровизация образования, при всей неизбежности этого процесса, сопровождается рядом негативных эффектов, таких как: информационные перегрузки, вторжение в личное пространство, рост отчуждения в реальных социальных группах, перекос психического развития в сторону когнитивных навыков, снижение эмоционального благополучия всех участников образовательного процесса. Необходимость справляться с информационной перегрузкой, учиться понимать свои эмоции и эмоции других, проявлять эмпатию, находить и сохранить свою идентичность, способность нестандартно мыслить – это психологическое условия здоровой жизнедеятельности сегодня и в мире будущего.

Все большая дифференциация направлений и форм воспитательной работы (волонтерство, студенческие объединения, проектная и конкурсная деятельность), отвечающая индивидуальным особенностям студентов и воспитательным запросам современности, создает потребность в обратном процессе – процессе интеграции воспитательной деятельности вокруг ее смыслового центра, которым является личность студента. Психологическая служба университета – уникальное структурное подразделение, центрированное на личности, на вопросах её гармонического развития, самоопределения, самоактуализации и психологического здоровья в целом.

Роль психологического сопровождения образовательного процесса в высшей школе в настоящее время особенно велика. Сложность и неоднозначность современного мира становятся новыми вызовами для студенческой молодежи, особенно в плане сохранения и поддержания её психического и психологического здоровья. По результатам внутреннего мониторинга ННГАСУ в 2019 уч.г.: 21 % студентов-первокурсников имеют низкую жизнестойкость, 28% студентов испытывают сильное беспокойство по поводу своего будущего; 38% испытывают усталость от жизни и имеют низкие показатели жизненной включенности; одной из самых распространенных причин употребления психоактивных веществ студенты назвали желание избавиться от нервно-психического напряжения, стресса, связанного с учебными нагрузками, только 25% студентов имеют высокий уровень этнической толерантности, причем этническая интолерантность студентов связана с их неспособностью регулировать негативные эмоциональные состояния.

Студенчество – это возрастной период, когда молодой человек стремится найти свое место в обществе. Реальное положение студента, как правило, не соответствует статусу, к которому он стремиться, что вызывает кризис самоуважения. Для благополучного прохождения периода взросления многим современным студентам необходима психологическая помощь. В противном случае возможны следующие негативные психологические проявления:

устойчивое состояние тревоги, чувство изоляции и опустошенности; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, неприятие национальных традиций (по принципу "хорошо там, где нас нет"), в особо крайних случаях стремление "стать ничем" как единственный способ самоутверждения. Эти проявления могут быть социально опасными, начиная от ненаправленной агрессии, заканчивая суицидальными действиями и употреблением психоактивных веществ.

Поступление молодого человека в университет предполагает адаптацию к новому интенсивному режиму интеллектуального труда, более самостоятельному образу жизни, а также включение в новый ученический коллектив. Процесс межличностной коммуникации в студенческой группе может быть осложнен тем, что в группе есть представители как крупных областных центров, так и небольших городов и поселков, более того во многих группах ННГАСУ обучаются иностранные студенты (в основном из стран Ближнего Востока и Северной Африки). Психологическое содействие процессу адаптации студентов необходимо, так как от успешности адаптации зависит, найдет ли молодой человек взаимопонимание и поддержку среди одноклассников, будут ли интегрированы иностранные студенты в группу.

Необходимость организации специальных мероприятий по преодолению возможных негативных психологических проявлений у студентов ННГАСУ обусловлена и тем, что специфика обучения в техническом вузе традиционно обуславливает недостаток внимания к социально-психологическим проблемам личности, интерактивным методам работы, непосредственному (живому) общению. В учебно-воспитательном процессе упускаются уникальные и значимые для юношеского возраста возможности воздействия на личностное самопознание и самосовершенствование студентов, развитие универсальных навыков общения, саморегуляции и самоменеджмента.

Психологическая служба университета (ПСУ ННГАСУ) - университетский центр психологического сопровождения студентов и сотрудников ННГАСУ, который нацелен на научно-психологическое и психолого-педагогическое обеспечение деятельности субъектов образовательного процесса в ННГАСУ, через:

- формирование психологической культуры личности, сохранение и укрепление психологического здоровья студентов и сотрудников.
- содействие профессионально-личностному самоопределению студентов и сотрудников
- развитие социально-психологических компетенций и универсальных (гибких) учебно-профессиональных навыков студентов
- предупреждение и преодоление негативных психологических проявлений у студенческой молодежи (зависимого от ПАВ поведения, враждебности, склонности к суицидальному поведению, депрессивным состояниям, повышенной тревожности, эмоциональным срывам и т.п.)

- научно-методическое и психолого-педагогическое содействие в реализации приоритетных направлений воспитательной работы в университете.

Психологи университета решают следующие задачи:

1. Мониторинг психологических проблем студентов как средство самопознания студентами своих психологических особенностей и выявления рисков индивидуально-психологического неблагополучия и социально-психологической дезадаптации.

2. Организация и проведение мероприятий психологического просвещения для информирования студентов и сотрудников о важности поддержания и сохранения психологического здоровья, факторах развития негативных психических проявления, признаках психологического неблагополучия, приемах и методах психологической самопомощи;

3. Организация и проведение мероприятия по развитию социально-психологической адаптивности, навыков эффективной межличностной и межэтнической коммуникации, преодоления конфликтов в общении.

4. Организация и проведение мероприятий по профилактике неблагоприятных эмоциональных состояний студентов и негативных проявлений поведения студентов (дезадаптация, стресс, признаки нервно-психического напряжения, депрессии, асоциальное и отклоняющееся поведение, употребление ПАВ).

5. Организация и проведение мероприятий по психологической профориентации будущих абитуриентов, активизации профессионального и личностного самоопределения, карьерному планированию и целеполаганию;

6. Разработка научно-методических материалов (рекомендаций, памяток, программ) для сотрудников в рамках реализации основных направлений воспитательной работы в ННГАСУ.

7. Подготовка научных статей по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса в высшей школе для публикации в печати и электронных источниках информации.

8. Участие в конференциях, семинарах, симпозиумах по психологии, организация научно-практических семинаров и конференций по вопросам психологического сопровождения субъектов высшего образования.

9. Обеспечение информационного сопровождения деятельности психологической службы вуза на сайте ННГАСУ.

Эффективность психологического сопровождения воспитательного процесса в университете достигается за счет:

1. Подключение к реализации проекта лиц имеющих высшее психологическое образование и научную степень кандидата или доктора психологических наук.

2. Использование только научно обоснованных методов психологического воздействия и методов психодиагностики.

3. Отслеживание динамики количества запросов на индивидуальные консультации к психологам как показатель доверия студентов и сотрудников к

психологу как специалисту способному помочь в решении сложных жизненных проблем.

4. Наличие входных и выходных психодиагностических измерений, их анализ с помощью методов математической статистики при реализации программ психопрофилактических мероприятий (серий тренингов или циклов развивающих занятий).

5. Использование методов сбора обратной связи от участников групповых мероприятий (письменный отзыв, экспресс-оценка, рефлексия как элемент заключительной части мероприятия).

6. Организация совещаний для обсуждения профессиональных проблем как форма самоконтроля качества реализации мероприятий проекта.

7. Постоянное предоставление продуктов научно-методической деятельности сотрудников психологической службы (программ, методических разработок, проектов) для независимой профессиональной оценки через участие в международных, всероссийских и региональных конкурсах.

В настоящее время в ННГАСУ создана научно-образовательная и материально-технологическая среда для сохранения и поддержания психологического здоровья студентов и сотрудников, психолого-педагогические условия для профилактики и преодоления негативных психологических проявлений у студенческой молодежи, заложены научно-методические и организационные основы для преобразования Психологической службы университета в «Центр психологического сопровождения образовательного процесса».

Важной особенностью психологического сопровождения воспитания является то, что при максимальной и широкой включенности психологов в разнообразные формы воспитательной работы (адаптация первокурсников, выбор индивидуальной траектории обучения, развитие коммуникативных навыков, воспитание семейных ценностей, инклюзивные практики обучения, профилактика экстремизма и употребления молодежью ПАВ, реализация волонтерских проектов и т.п.) содержание их деятельности остается в рамках своего основного предмета - психологического сопровождения личности в целях сохранения и поддержания ее психологического здоровья.

Взаимосвязь зависимости от психоактивных веществ со стилями семейных отношений

Змушко А.А.

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
г Гомель, Республика Беларусь*

В современном обществе особый интерес вызывает вопрос, связанный с развитием у подростков химической зависимости. Наиболее актуальна в наши дни стала проблема употребления алкоголя, наркотиков и табачных изделий в молодежной среде. Процент подростков, употребляющих психоактивные

вещества, стремительно растет. В настоящее время данную проблему можно обозначать как острую. По информации Академии последипломного образования, проводившей исследование возрастного ценза потребления психоактивных веществ, среди учащихся Беларуси, было отмечено, что средний возраст первой пробы психоактивных веществ у белорусских подростков составляет 15 лет. Курить дети начинают немного раньше – в 13 лет, употреблять слабоалкогольные напитки – в 13 лет, крепкие алкогольные напитки – в 14 лет. Для учащихся Беларуси характерен достаточно высокий уровень распространения курения и употребления слабоалкогольных напитков.

Достаточно часто под воздействием алкоголя и наркотиков подростки совершают преступления. Только за последний год за совершение различных преступлений в Беларуси к уголовной ответственности привлекли 727 несовершеннолетних, из них 135 подростков находились под воздействием алкоголя, а 16 молодых белорусов пребывали в состоянии наркотического опьянения.

Популярной тенденцией современной молодежи является активная феминизация употребления психоактивных веществ. Если сравнивать молодых девушек нашего времени и девушек 15 лет назад, употребляющих психоактивные вещества, то их количество выше сейчас в 2-3 раза

Подростковый возраст – это время физического, эмоционального и психологического взросления, а также период поиска независимости и экспериментов. Хотя многие подростки время от времени экспериментируют с наркотиками и алкоголем, не испытывая при этом серьезных проблем, те, у кого развиваются расстройства, связанные со злоупотреблением психоактивными веществами и зависимостью, делают их употребление серьезной проблемой для общественного здравоохранения. Даже небольшая степень злоупотребления психоактивными веществами может иметь негативные последствия.

В связи с этим возрастает актуальность в выявлении причин способствующих формированию химической зависимости в подростковом возрасте.

Основными причинами, которые способствуют вовлечению в употребление психоактивных веществ, считаются:

1. Социально-экономическая обстановка в стране;
2. Подражание старшим;
3. Нейтрализация отрицательных эмоций, переживаний;
4. Соответствие значимой группе;
5. Аномальные черты личности;
6. Протест, направленный против старших;
7. Деструктивное поведение;
8. Любопытство.

С целью определения причин приобщения подростков к наркотическим средствам, алкоголю, курению был организован и проведен опрос 70 подростков учащихся 9-11 классов ГУО «Гимназия №58 г. Гомеля имени Ф.П. Гааза». Исходя из результатов данного опроса, был сделан вывод, что большинство

подростков пробуют алкоголь, наркотики, табак по многим причинам, наиболее популярными оказались: «за компанию», берут на «слабо», конфликтные отношения в семье, «я никому не нужен», внутренний дискомфорт, «все нужно попробовать», «ради кайфа» и т.д., то есть большую негативную роль в формировании зависимости у подростков играют психологические факторы риска – неадекватная самооценка, неспособность идентифицировать или выразить чувства, низкая стрессоустойчивость, высокая подверженность влиянию групповых норм, повышенная тревожность, импульсивность и т.д.

После изучения полученных данных и литературы мы пришли к выводу, что огромную роль в формировании химической зависимости играет семья и характер детско-родительских отношений, так как они могут выступать в качестве основного и самого опасного фактора риска развития зависимого поведения у индивида.

Советский психиатр, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор, доктор медицинских наук А. Е. Личко выделял шесть типов семейного воспитания подростков, которые провоцируют аддиктивное поведение у подростков [1, с.198–212]:

1. Гипопротекция (гипоопека) – в данном случае семейного воспитания отсутствует необходимая забота о ребенке, недостаточно контроля со стороны родителей, он предоставлен самому себе. Такое отношение приводит к асоциальному поведению.

2. Доминирующая гиперпротекция (гиперопека) – слишком навязчивая забота о ребенке, чрезмерная большая опека и контроль, уничтожение у ребенка чувства ответственности, умения постоять за себя. В другом случае, проявляется стремление к эмансипации.

3. Потворствующая гиперпротекция – родители стремятся удовлетворить все желания ребенка, приписывают ему роли «кумира» в семье. В итоге ребенок вырастает с очень завышенным уровнем притязаний, который не совпадают с его умениями.

4. Эмоциональное отвержение – родители не принимают ребенка во всех его проявлениях, игнорируют его потребности. Эмоциональное отвержение разделяют на скрытое и явное. При явном, ребенку в открытую сообщают о его ненужности. При скрытом, это замаскировывается насмешками, шутками или же наигранной заботой. Может приводить к развитию соответствующих психопатий.

5. Тип патогенного воспитания: «жестокое взаимоотношения» – оно характеризуется не только эмоциональным равнодушием, но и, в открытой форме, побоями и насилием. Это наиболее отрицательное воздействие на ребенка.

6. Повышенная моральная ответственность – у ребенка воспитывается ощущение долга, обязательства за благополучие своей семьи. Часто из таких детей вырастают возможные лидеры и они стремятся доминировать над другими.

Именно поэтому, какой стиль воспитания выберут родители, в большинстве случаев определяет будущее ребенка, формирует его индивидуальность. Для приобретения успеха в воспитании, нужно выбрать наиболее эффективный стиль, который даст возможность ребенку вырасти адекватной и здоровой личностью.

В связи с этим, нами была определена взаимосвязь между химической зависимостью и стилями семейного воспитания.

В эмпирическом исследовании приняло участие 70 подростков в возрасте 13-16 лет – учащиеся гимназии.

Нами был сформирован блок методик: методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей, Лозовой Г.В.; опросник «Шкала семейного окружения».

Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей, Лозовой Г. В. является ориентировочной и показывает общую склонность к той или иной зависимости, не являясь основанием для постановки того или иного диагноза. Тест опросника Г. В. Лозовой содержит 70 вопросов, направленных на изучение склонности индивида к 13 видам зависимостей [2].

В основе шкалы семейного окружения (ШСО) лежит оригинальная методика Family Environmental Scale (FES), предложенная R, H. Moos, адаптированная на русский язык С.Ю. Куприяновым в 1985 году. ШСО включает в себя 10 шкал. Социальный климат семьи – это те правила поведения, которые сложились в семье и которые влияют на взаимоотношения в ней [3, с. 130-131].

В ходе проведения исследования с помощью «Методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей» Г. В. Лозовой мы выделили три зависимости, которые относятся к химической зависимости, а именно: алкогольная, наркотическая и зависимость от курения.

По итогам интерпретации мы выявили, что у подростков преобладает низкий уровень к алкогольной – 96% и наркотической – 98% зависимости. Однако следует отметить, что к алкогольной зависимости подвержены 4% подростков (2% – средний уровень, 2% – высокий уровень), а к наркотической зависимости – 2% подростков со средним уровнем зависимости. Обнадёживающим выглядит результат по определению склонности к зависимости от курения, низкий уровень склонности был выявлен у 100% опрошенных подростков. По этим данным мы выяснили, что большинство подростков в учреждении в котором проводилось исследование не курят, но, тем не менее, с каждым днем количество курящих подростков возрастает.

На следующем этапе необходимо было определить и проанализировать взаимосвязь склонностей подростков к химической зависимости и стилей семейных отношений. Анализируя полученные данные детей, принявших участие в эмпирическом исследовании, можно выделить наиболее популярные отношения между членами семьи по опроснику «Шкала семейного окружения». Высокие показатели набрали: сплоченность, конфликт, организация.

С целью установления достоверно значимой связи между показателями был применен метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Расчеты производились с использованием программы SPSS.

В группе исследуемых достоверные различия на уровне статистической значимости $p < 0,05$ по алкогольной зависимости обнаружены для шкал: «независимость» ($r = -0,297$, $p = 0,012$), «ориентация на достижения» ($r = -0,470$, $p = 0,000$), «организация» ($r = -0,356$, $p = 0,003$). Эти данные указывают на то, что подростки менее склонны к алкогольной зависимости, в тех семьях, в которых поощряется самоутверждение, независимость, самостоятельность в обдумывании проблем и принятии решений; в которой разным видам деятельности (учебе, работе и пр.) придается характер достижения и соревнования; для которой важен порядок и организованность в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей.

Что касается наркотической зависимости, то достоверные различия на уровне статистической значимости $p < 0,05$ обнаружены для шкал: «интеллектуально-культурная ориентация» ($r = -0,316$, $p = 0,008$), «организация» ($r = -0,284$, $p = 0,017$). Подростки менее склонны к наркотической зависимости, у которых члены семьи более активны в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферах деятельности; а также для которых важен порядок и организованность в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей.

В группе исследуемых достоверные взаимосвязи на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ между зависимостью от курения и стилями семейных отношений выявлено не было. Скорее всего, это связано с тем, что склонность к зависимости от курения у опрошенных была на низком уровне. Тенденция к зависимости между параметрами была выявлена для шкалы «ориентация на активный отдых» ($r = -0,228$, $p = 0,058$). Это указывает на то, что подростки менее склонны к зависимости от курения, где семья принимает участие в различных видах активного отдыха и спорта.

Анализ полученных статистических данных в результате проведенного эмпирического исследования позволил выявить наличие статистической взаимосвязи между склонностью к химической зависимости и стилями семейного воспитания.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между склонностью к химической зависимости и стилями семейного воспитания, могут быть использованы в разработке общих профилактических программ по предупреждению формирования зависимого поведения в подростковом возрасте.

По нашему мнению, своевременная диагностика особенностей личности подростков и их последующая коррекция, а также разработка для родителей практических рекомендаций по недопущению подростковой зависимости, могут стать основой профилактики возможных нарушений поведения в период подросткового криза, в том числе и склонности к курению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков СПб.: СПб НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2010. 256 с.
2. *Логовая Г. В.* Тест на зависимость (аддикцию). Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/485> (дата обращения: 06.06.2021).
3. *Шапарь В. Б.* Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 432 с.

Использование сказкотерапии в сопровождении воспитателем психического развития детей дошкольного возраста

Кабанова Н.С.

*Звениговский детский сад «Светлячок» комбинированного вида
г. Звенигово, Российская Федерация*

Норкина Е.Л.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Сказка является источником информации об окружающем мире, который в образной форме знакомит дошкольника с явлениями социальной, природной жизни. Образный, метафорический язык сказки близок уровню развития мышления детей старшего дошкольного возраста. Причинно-следственные отношения разворачиваются в сказке достаточно очевидно, чтобы помочь ребенку понять эти последовательности. Следовательно, сказка как художественное средство должна использоваться в дошкольной педагогике для решения дидактических задач.

Сказкотерапия является методом, использующим метафоры и систему образов для психологической работы с внутренним миром личности. Сказкотерапия зарекомендовала себя в работе не только с детьми, но и со взрослыми. Поведенческие нарушения, расстройства эмоциональной и волевой сферы, трудности межличностной коммуникации – это основания для применения сказкотерапии в коррекции личностных особенностей.

Сказкотерапия является средством психологического воздействия. Выделяют несколько видов сказки, каждый из которых используется определенным кругом специалистов: психокоррекционные сказки, медитативные, дидактические или обучающие. Сказкотерапия перестала быть методом работы только педагога-психолога и стала источником вдохновения других педагогов детского сада.

Психическое развитие детей дошкольного возраста определяется социальной средой. Воспитатели наряду с родителями являются важными частями этой среды. От воспитателя требуется в настоящее время не столько и не только передача информации об окружающем, сколько сопровождение психического развития личности развивающегося человека. Инновационность современной программы дошкольного воспитания заключается не столько в передаче информации ребенку, сколько в сопровождении его личностного

развития. Среди образовательных технологий выделяется пространство детской реализации, а взаимодействие с воспитанником направлено на развитие детской инициативы.

От воспитателя ожидают владение технологиями комплексного развития ребенка: и познавательного, и эмоционального, и коммуникативного. Мы обратили внимание на сказкотерапию как один из таких методов. В отличие от принятого в практической психологии термина в данном процессе под сказкотерапией мы понимали метод педагогического воздействия, использующий сказочную форму для речевого развития и совершенствования взаимодействия ребенка с окружающим миром через общение. Это было основной целью работы. Задачи использования сказкотерапии в образовательном процессе:

- формировать умения конструктивного выражения эмоций;
- развитие творческих способностей;
- снижение уровня тревожности и агрессивности в общении.

Одновременно в работе были поставлены задачи профессионального развития педагога, а именно изучать психолого-педагогическую литературу по теме, применять информационно-коммуникационные технологии на занятиях. В начале реализации работы была изучена психологическая, методическая литература: Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева «Практикум по сказкотерапии», «Основы сказкотерапии»; Н.М. Сертакова «Методика сказкотерапии в социально-педагогической работе с детьми»; А.В. Гнездилов «Авторская сказкотерапия». Мы пришли к выводу, что для детей дошкольного возраста необходимо использовать адаптированные сказки и художественную литературу.

Следующим этапом работы стало изучение готовности детей. Был проведен опрос на знание сказок. Была поведена большая предварительная работа. Составлена картотека сказок, соответствующих и возрастной группе, и задачам работы.

Только чтение сказки как художественной литературы не решало поставленных нами задач. Прочтение и обыгрывание сказки, инсценирование помогало детям полнее понять глубокий смысл. Через понимание мы достигали активности детей в высказывании своих мыслей. Общая структура работы со сказкой сводилась к следующим этапам.

Во-первых, слушание сказки. Во-вторых, обсуждение детьми по вопросам воспитателя. В-третьих, инсценирование отдельных сцен сказки или драматизация сказки. В-четвертых, продолжение работы над смыслом сказки в других видах детской деятельности. Настольно-печатные игры по русским народным сказкам («Угадай из какой сказки», «Узнай сказку», «Из какой сказки герои»), разрезные картинки, пазлы, лото, прослушивание аудиозаписей сказок, обыгрывание знакомых эпизодов знакомых сказок, тематическое рисование и лепка – эти дополнительные средства были использованы нами для усиления эффекта сказкотерапии. Такой разносторонний анализ содержания сказки помогал детям осознать скрытый и многозначный смысл сюжета.

Одновременно с работой с детьми были проведены консультации с родителями: «Роль сказки в развитии речи детей», «Справиться с детским непослушанием помогут сказки», «Как выбрать полезную сказку для малыша». Семьи были вовлечены в создание красочных книг со сказками для детей, конкурс совместных творческих работ «Моя любимая сказка». На представлении итогов работы родителям был показан видео сюжет «Сказки в жизни нашей группы».

Результаты работы положительны. У детей появился интерес к сказкам, они стали лучше узнавать и называть сказки по содержанию, иллюстрациям, выразительно передавать содержание сказок, речь детей улучшилась, снизился уровень тревожности, страха. Желаемым и прогнозируемым результатом стали более доброжелательные отношения в группе детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2019 336 с.

Образ учебной успешности у учащейся молодежи и актуальность ее прогнозирования

*Канашевич Т.Н., Синькевич В.Н.
Белорусский национальный технический университет
г. Минск, Республика Беларусь*

Понятия «успех» и «успешность» уже прочно вошли в понятийный аппарат социальных наук. Это связано с тем, что в современных реалиях ориентация на успешность рассматривается как показатель устойчивости личности (Т.П. Николаева, И.Б. Бичева) и один из факторов общественного прогресса («прогресс» от лат. progressus – «движение вперед, успех»). Понятие «успешный», согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, означает «сопровождающийся успехом, удачный», а «успех» — «общественное признание» [1].

Наиболее подробно и полно понятие «успех» было проанализировано советским и российским психологом и философом Г.Л. Тульчинским. Основываясь на идеях Г.А. Тульчинского и обобщая их с позиции социального психолога, В.А. Лабунская определяет успех как «положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества. Он выступает формой самореализации субъекта, обеспечивает его саморазвитие и предполагает оценку со стороны общества в форме одобрения или признания» ([2], с. 257).

Большинство проведенных исследований в направлении изучения представлений об успешности, были посвящены общей, личностной или социальной, успешности и успеху (С.О. Кожакина, 2014; М.А. Титова, 2016; А.В. Бухаленко, 2018 и др.). Однако есть работы, в которых рассматривается именно учебная успешность (О.В. Бирина; В.В. Гижицкий; Т.Н. Тихомирова, 2016 и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует множество внешних и внутренних факторов, влияющих на учебную успешность субъекта. Так, согласно метааналитическому обзору (M. Richardson, 2012) среди основных факторов корреляторами учебной успеваемости являются: самооффективность и уверенность в себе ($R_2 = 0,259$), успеваемость ($R_2 = 0,35$), саморегуляция и организованность ($R_2 = 0,32$), потребность в знаниях (познании) и заинтересованность ($R_2 = 0,19$), сознательность и дисциплинированность ($R_2 = 0,19$), внутренняя (учебная) мотивация ($R_2 = 0,17$), устремлённость к цели и настойчивость в ее достижении ($R_2 = 0,15$) и др. [3].

Таким образом, определяющими личностными характеристиками понятия «успешный» или неотъемлемыми качествами успешного обучающегося, на наш взгляд, являются: заинтересованность, целеустремлённость, организованность, ответственность, успеваемость, активность, креативность, уверенность в себе, инициативность, компетентность, осведомленность.

С целью изучения представлений об учебной успешности и эмпирического подтверждения значимости выделенных качеств в ноябре 2020 года среди студентов 1-2-го курсов Белорусского национального технического университета было проведено анкетирование, в котором приняли участие 479 человек.

По результатам исследования установлено, что успешность учебной деятельности у студентов ассоциируется в первую очередь с такими качествами, как: заинтересованность, целеустремлённость, организованность и ответственность, то есть мотивационно-волевыми качествами, что объясняется ведущей ролью мотивации в обеспечении эффективности деятельности человека (подтверждается законом оптимума мотивации Йеркса-Додсона).

Существенными факторами учебной успешности, по мнению студентов, выступают: дисциплинированность, уверенность в себе, активность, настойчивость, успеваемость, компетентность, креативность и инициативность.

С целью более детального изучения и установления различий в восприятии факторов учебной успешности, основываясь на уровнях усвоения учебного материала [4], анкетированные были разделены на три группы в зависимости от среднего балла по результатам первой экзаменационной сессии:

1) студенты с успеваемостью на низком и удовлетворительном уровнях (средний балл ниже 5,0) (далее – студенты с низкой успеваемостью);

2) студенты с успеваемостью на среднем уровне (средний балл от 5,0 включительно до 7,0) (далее – студенты со средней успеваемостью);

3) студенты с успеваемостью на достаточном и высоком уровнях (средний балл от 7,0 и выше) (далее – студенты с высокой успеваемостью).

Хорошо успевающие студенты выделенные факторы учебной успешности оценивают значительно выше, чем плохо успевающие (различия в оценке выделенных характеристик двумя группами студентов составляет более 10%).

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают важность и необходимость стимулирования в образовательном процессе заинтересованности, целеустремлённости, организованности, ответственности, активности,

инициативности, креативности, осведомленности, уверенности в себе как значимых факторов, способных повысить учебную успешность обучающихся, и, следовательно, качество образовательного процесса в целом.

Результаты первой учебной сессии свидетельствуют о том, что 32,7% студентов 1-го курса БНТУ не справляются с минимальными требованиями, предъявляемыми учебной программой и имеют академические задолженности, попадая, таким образом, в разряд неуспешных.

Таким образом, треть обучающихся испытывают те или иные трудности при достижении успехов в учебной деятельности и могут быть отнесены к категории неуспешных. В связи с этим М.М. Безруких отмечает: «Проблема трудностей в обучении поднимается во всем мире. Это серьезнейшая проблема именно потому, что она и социальная, и психологическая, и медицинская, и педагогическая».

Выявление причин снижения учебной успеваемости, равно как и проблема достижения успешности учебной деятельности и становится особенно актуальной в юношеском возрасте, где соединяются физиологический, психологический и экзистенциальный кризисы и нуждается в изучении как психологов, так и педагогов.

Согласно результатам того же анкетирования, наиболее существенными причинами снижения учебной успеваемости, по мнению студентов, являются: усталость, невозможность сосредоточиться, проблемы со здоровьем (27,1%), недостаток самоконтроля (25,4%) и низкое качество подготовки (22,7%).

Отсутствие интереса к обучению как причину снижения учебной успеваемости, чаще выбирают слабоуспевающие студенты.

У большинства (68,6%) студентов возникли трудности при выборе специальности, при этом основными из них стали: незнание своих склонностей, способностей (для 22%) и недостаток информации о последующем трудоустройстве (для 18,8%). У 31,4% студентов трудностей не возникло.

Значительные усилия к изучению учебных дисциплин в университете прилагают 35,9% студентов, 1,8% – незначительные. Большинство студентов (61,4%) прилагают средние по величине усилия к изучению учебных дисциплин.

Как правило, студенты, относящие себя к группе «сильных» по успеваемости в большей степени склонны прилагать более значительные усилия к изучению учебных дисциплин в университете, а студенты, относящие себя к группе «слабых» по успеваемости – незначительные.

Для большинства (84,2%) студентов отметка, которая бы свидетельствовала об успешности усвоения учебного материала по конкретной дисциплине, должна быть не менее 7-8 баллов. Оценка, которая свидетельствовала об успешности усвоения учебной дисциплины, должна составлять, по мнению опрошенных студентов со средней успеваемостью 7,4 балла (по 10-балльной шкале). Студентам с низкой успеваемостью для успешности изучения учебной дисциплины достаточно в среднем 7,2 баллов. Студенты с высокой успеваемостью считают, что данная оценка должна быть на балл выше (8,2).

По мнению большинства студентов, учебная успешность зависит в большей мере от их самих, чем от преподавателя. Студенты, независимо от своей успеваемости, считают, что учебная успешность в среднем на 59% зависит от их самих и на 41% – от преподавателя, тем самым отводя значительную роль содержанию и характеру педагогической деятельности в повышении учебной успешности.

Так, получить прогнозную информацию о своей учебной успешности хотели бы абсолютное большинство (93,2%) студентов. При этом 28,4% хотели бы получить прогнозную оценку относительно учебной успеваемости, 17,4% – относительно прогресса в обучении; 47,4% – и ту, и другую. Что подтверждает востребованность разработки прогноза учебной успешности со стороны обучающихся.

При этом большинство студентов 37,2% предпочитают балльную оценку учебной успешности, с этим показателем граничат рейтинговая оценка, которую выбрали 26,2%, и качественная, содержательная оценка (24,6%). 5,9% студентов предпочитают уровневую, 6,1% – комплексную.

Среди анкетированных были выделены на две полярные группы в зависимости от параметра относительной учебной успешности:

1) с положительной динамикой учебных достижений (средний балл оценок за первую сессию более, чем на 10% выше по сравнению со средним баллом аттестата) – всего 55 студентов;

2) с отрицательной динамикой учебных достижений (средний балл оценок за первую сессию не менее, чем на 10% ниже по сравнению со средним баллом аттестата) – всего 53 студента.

Статистически значимые различия между двумя группами обучающихся были обнаружены по показателю степени прилагаемых усилий к изучению учебных дисциплин в университете. Значительные усилия прилагают 50,9% студентов с положительной динамикой учебных достижений, в то время как с отрицательной – всего 37,7%. Отметка, свидетельствующая об учебной успешности, для первой группы студентов составляет в среднем 8,1, а для второй – 7,4 балла.

Большая часть анкетированных, отнесенных к первой группе, предпочитают качественную оценку успешности (30,9%), а ко второй – рейтинговую (43,4%).

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают положения о том, что относительная учебная успешность зависит от степени прилагаемых обучающимися усилий (Б.Г. Ананьев и др.) и связана с уровнем требований и формой оценки, предъявляемых обучающимися к своим учебным достижениям. Качественная, содержательная оценка учебной успешности может положительно повлиять на динамику учебных достижений через развитие внутренней мотивации. Вместе с тем такая оценка приводит к снижению самооценки [6]. Подобным образом рейтинговая оценка может обеспечить прогресс в обучении только у «сильных» студентов посредством стимулирования внешней мотивации. Поэтому такие формы оценки не должны носить регулярный характер.

Таким образом, влияние оценки на учебную успешность не является однозначным и зависит, в том числе, от предпочтений и ожиданий обучающихся, что требует проведения более детальных исследований в дальнейшем. Форма оценки учебных достижений в современных условиях требует поиска более многогранного решения. Например, внешняя, независимая, оценка, по мнению некоторых исследователей (А. Kohn), может быть полезна в плане того, что она стимулирует неадаптивную, надситуативную активность обучающихся [6].

На основании результатов анкетирования преподавателям рекомендуется:

1) осуществлять в процессе обучения систематическую работу по прогнозированию учебной успешности обучающихся, как абсолютной (успеваемости), так и относительной (прогресса в обучении по сравнению с входным уровнем). При этом для слабоуспевающих обучающихся акцент следует делать на успеваемости, для среднеуспевающих – на прогрессе их в обучении, а для хорошо успевающих – и на том, и другом.

2) При оценке учебной успешности необходимо в первую очередь учитывать заинтересованность, ответственность, целеустремленность и организованность обучающегося, т.е. мотивационно-волевые характеристики. Необходимо также учитывать другие личностные качества: дисциплинированность, уверенность в себе, активность, настойчивость, успеваемость, осведомленность, компетентность, креативность, инициативность.

3) В процессе обучения следует развивать произвольное внимание и формировать навыки самоконтроля, рациональной и эффективной учебной деятельности, а также уделять больше внимания определению специальных способностей и склонностей всех обучающихся для предупреждения основных трудностей, возникающих у обучающихся при усвоении нового учебного материала.

4) При оценке и прогнозировании учебной успешности при изучении учебной дисциплины необходимо принимать в расчет, что успеваемость обучающегося при этом должна быть на уровне 7 баллов и выше. Оценка в 7 баллов согласно Нормам оценки результатов учебной деятельности в Республике Беларусь соответствует 4-ому уровню, который подразумевает действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу; объяснение сущности объектов изучения; выполнение действий с четко обозначенными правилами; применение знаний на основе обобщенного алгоритма для решения новой учебной задачи [4]. Этого достаточно для дальнейшего эффективного и самостоятельного изучения учебного материала данной дисциплины или смежных с ней учебных дисциплин.

5) При разработке прогноза учебной успешности необходимо давать комплексную ее оценку, сочетающую балльную оценку учебной успеваемости, рейтинговую оценку и качественную, содержательную оценку успешности.

6) Важно помнить, что обучающиеся значительную роль в их учебной успешности отводят содержанию и характеру педагогической деятельности, поэтому необходимо стремиться к повышению ее эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва: Азъ, 1994. 907 с.
2. Лабунская В.А. Социальная психология личности (в вопросах и ответах): учеб. пособие. М.: Изд-во Гардарики, 2000. 397 с.
3. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138, № 2. Pp. 353-387.
4. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам: Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 674 от 29.05.2009 с изм. и доп. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adu.by/ru/>. (дата обращения: 20.05.2021).
5. Koenka, A.C. Grade Expectations: An Investigation of Performance Feedback, Classroom Goal Structures, and the Motivational Consequences of Their Dynamic Interplay: dissertation ... Doctor of Philosophy. Durham: Duke University, 2015. 185 p.

Инклюзивное образование студентов с глубокими нарушениями зрения в высшем учебном заведении

Карандаева Т. А.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Наша страна постепенно накапливает опыт обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (в том числе инвалидов) в высших учебных заведениях. Во многих вузах России в настоящее время учатся люди с нарушениями зрения. Глубокие нарушения зрения и даже тотальная слепота не являются серьезной преградой для обучения и профессионального самоопределения, трудоустройства. Студенты с нарушениями зрения могут успешно воспринимать учебный материал на слух, работать с компьютером и в сети Интернет при помощи специальных программ, общаться с окружающими учащимися и выбирать достаточно большой спектр специальностей. Использование этих средств позволяет решать методические задачи обучения, к которым относятся широкие возможности доступа к различным научным и информационным источникам, библиотекам, обучение работе с техникой, обучение компьютерной грамотности, что важно в будущей профессиональной деятельности. Такое обучение требует системного подхода, предусматривающего:

- оборудование специальной среды (надписи и условные обозначения в помещениях по системе Л. Брайля, выделение ярким цветом первой и последней ступенек лестницы, соответствующее освещение);

- использование технических средств реабилитации (компьютеры, оборудованные брайлевскими дисплеями; сканеры, брайлевские принтеры, программы синтеза речи; работа в сети интернет; реальное и интерактивное взаимодействие с преподавателями);

- специфику подачи учебного материала (преподавателям необходимо произносить учебный материал вслух, обращать внимание на дикцию и скорость

речи, разрешать студенту отвечать устно, в то время, когда другие студенты выполняют задание письменно, разрешать использовать диктофон);

- специальные условия обучения (помощь психолога и педагогов в социальной адаптации, помощь сотрудников вуза при работе с техникой и документами, сопровождение лиц с нарушениями зрения).

Опыт работы с обучающимися, имеющими нарушения зрения, позволил выявить существующие проблемы и определить основные направления работы со студентами, имеющими глубокие нарушения зрения. Обучение и индивидуальное социально-психологическое сопровождение обучающихся с нарушениями зрения необходимо строить с учетом следующих принципов:

- принцип ориентации на развитие профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся, предполагающий формирование готовности субъектов образовательного процесса к продуктивному взаимодействию в процессе профессионального становления;

- принцип адресности, который заключается в подчинении комплекса организационно-педагогических условий, средств, методов, форм и технологий реальным потребностям, интересам и возможностям обучающихся с нарушением зрения;

- принцип интеграции формального и неформального обучения и индивидуального сопровождения обучающихся с нарушением зрения, повышающий их адаптационные возможности, автономность, социальную и профессиональную активность;

- принцип проектирования образовательных программ и индивидуальных профессиональных траекторий обучающихся с нарушениями зрения на основе современных образовательных технологий, актуализирующих субъективную позицию студентов;

- принцип диалогичности, реализующийся в формировании психологической готовности субъектов образования к разрешению трудностей в процессе коммуникации, социально-психологической компетентности, гибкости во взаимодействиях;

- принцип полисубъектности участников всех этапов профессионального становления обучающихся с нарушениями зрения, обеспечивающий их интеграцию в профессиональное и социальное сообщество

Индивидуальное социально-психологическое сопровождение обучающихся с нарушениями зрения имеет целью как адаптацию студента с нарушением зрения к образовательному пространству, поддержку его в учебном процессе и помощь в профессиональном самоопределении, так и самореализацию студента в этом пространстве, и личностные достижения студента.

Эффективность индивидуального сопровождения во многом будет зависеть от инклюзивной культуры и психологической компетентности всех субъектов образовательного процесса: администрации образовательной организации, преподавателей, специалистов, осуществляющих взаимодействие, студентов, в том числе и студентов с нарушениями зрения [2].

С целью развития у руководителей структурных подразделений, профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного состава образовательных организаций высшего образования компетенций по формированию у обучающихся с инвалидностью по образовательным программам высшего образования профессиональных компетенций в Марийском государственном университете были организованы курсы повышения квалификации по программе «Организация образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования».

Основными задачами обучения стали:

- расширение представлений слушателей о технологиях психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивного образования;
- овладение технологиями адаптации образовательных программ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с инвалидностью (гарантированность освоения образовательного стандарта);
- расширение представлений слушателей о методах ведения профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью и их родителями.

Центром инклюзивного образования было проведено оборудование учебного корпуса для обучения лиц с глубокими нарушениями зрения (тактильные таблички-указатели для осязательного восприятия незрячими и слабовидящими людьми, тактильные пиктограммы, тактильные стойки с сенсорной информацией для ориентировки в помещении). Был приобретен минимум необходимого оборудования для обучения студентов с инвалидностью по зрению. Все это способствует получению незрячими студентами качественного образования и социальной адаптации к условиям вуза. Однако у них часто бывают затруднены межличностные отношения в студенческой среде, а иногда и с преподавателями, поскольку многие студенты, преподаватели и сотрудники вуза не обладают достаточной степенью готовности к организации процесса обучения и социально-психологического сопровождения, не знают психофизиологических особенностей обучающихся с нарушениями зрения и ресурсов их личностного развития.

Большое значение имеет индивидуализация процесса сопровождения, предусматривающая: учет зрительных возможностей обучающихся; индивидуальных особенностей и качеств личности; сенсорных возможностей; уровня физического развития; социального окружения.

К психологическим особенностям познавательной деятельности студентов с нарушениями зрения можно отнести: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; проявления вербализма при формировании понятий, быструю утомляемость, снижение скорости выполняемой деятельности.

К возможным личностным деформациям можно отнести инфантилизм, сужение сферы интересов и потребностей, ослабление мотивационной сферы,

стремление к упрощению деятельности, нарушения критичности, самооценки и самоконтроля, негативные установки и комплексы, тревожность и застенчивость.

Для того чтобы процесс вхождения в студенческую среду был более мягким, для налаживания общения со зрячими студентами и преподавателями, для помощи студентам инвалидам в передвижении в учебных корпусах, между университетом и общежитием были привлечены студенты-волонтеры.

Задача психолого-педагогического сопровождения незрячих обучающихся была коррекция застенчивости и формирование навыков общения со студентами и преподавателями.

Общение всегда представляет собой познание человека человеком. «В процессе общения человек самоопределяется, обнаруживает свои психологические свойства и особенности характера. Общение способствует формированию и развитию способностей человека, служит средством приобретения знаний и навыков культурного поведения, является основным средством воспитания и социализации. Сформировать навыки общения можно только в самом процессе общения» [4, с.172].

Необходимым фактором для позитивного общения является создание условий, которые способствуют общению. Это организация разнообразной жизнедеятельности, где каждый учащийся может проявить свои сильные стороны, индивидуальные интересы и увлечения. К примеру, наши незрячие студенты посещают заседания студенческого музыкально-поэтического клуба «Вдохновение», читают стихи, поют любимые песни, встречаются с поэтами, музыкантами. Для поддержания физической активности некоторые студенты занимаются плаванием, пауэрлифтингом, участвуют в спортивных соревнованиях.

Психологи, тифлопедагог и кураторы групп, в которых будут обучаться слепые студенты, готовят зрячих студентов к принятию, проявлению эмпатии по отношению к студентам с нарушениями зрения. Дружелюбное и искреннее отношение само по себе довольно часто способно оказать помощь и поддержку. Небрежность в общении, высокомерие, невежливость может привести к тому, что человеку больше не захочется приходить туда, где с ним так обращаются. Это касается всех окружающих людей, независимо от возраста и состояния здоровья.

Зачастую люди с остаточным зрением не умеют пользоваться остаточным зрением, в то числе и при ориентировке в пространстве. Задача педагогов научить обучающегося выбирать из нескольких зрительных сигналов те, которые наиболее рациональным путем позволяют решить имеющуюся проблему.

В целом, все службы, связанные с сопровождением образовательного процесса незрячих студентов, работают над развитием у студентов познавательных интересов, инициативы, самостоятельности, формирования активной жизненной позиции, позволяющей включиться в жизнь общества в

качестве не только полноправных, но и творчески активных его представителей [1].

В настоящее время тифлопедагогом вуза проводится большая работа по обучению незрячих студентов ориентировке в пространстве, в том числе и с помощью трости и обучению волонтеров приемам сопровождения слепых.

Выполнение программ обучения студентов с нарушениями зрения будет во многом зависеть от качества сопровождения их всеми специалистами вуза на всех этапах его обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карандаева Т.А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие. Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2013. 172с.
2. Одинокова Н. А. Обоснование модели индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушениями зрения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S11. С. 69–79. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/470139.htm> (дата обращения 18.05.2021)
3. Социально-бытовая адаптация инвалидов по зрению: Третья ступень пятиступенчатой модели. Ориентировка в пространстве / под ред. С.Н. Ваньшина. М., 2005. 78 с.
4. Borisova Elena Y., Egubanova Elena A., Kozina Irina B., Danilova Olga V., Karandaeva Tatyana A. Development and enhancement of communication for junior school children with vision impairments // Social Sciences and Interdisciplinary Behavior Proceedings ICIBSoS 2017 6th The International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Science. Pp. 171-174.

Выявление уровня сформированности графомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Основные направления коррекционной работы

*Карандаева Т.А., Сайфутдинова А.Х.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Вопросы воспитания, обучения и развития дошкольников с задержкой психического развития остаются актуальными в современном обществе, поскольку наблюдается негативная тенденция роста числа детей данной категории. Понятие «задержка» подразумевает временный характер патологии, который преодолевается с возрастом, при условии, если дети с этой патологией находятся в адекватных условиях обучения и воспитания.

Детям с задержкой психического развития (далее ЗПР) сложно осваивать процессы письма, так как это связано с незрелостью уровня активации нервной системы – слабой способностью нервных клеток выдерживать концентрированное возбуждение и торможение на длительный или короткий период. У этой группы детей очень важно развивать графомоторные навыки, поскольку в процессе письма активируются физиологические процессы головного мозга ребенка, помимо умения овладеть письмом, развиваются различные сферы психики: познавательная, эмоциональная.

Важной задачей дошкольного образовательного учреждения можно считать подготовку дошкольников к начальному образованию, куда входит и

обучение грамоте. В педагогическом словаре даётся такое понятие грамоты: Понятие «грамота» определяется как – базовые правила чтения и написания текстов на некотором языке.

Развитие графомоторных навыков ребёнка - это сложный процесс как физиологически, так и психологически. Связанно это в первую очередь с тем, что помимо коры головного мозга, задействуются все анализаторы. На современном этапе уже накоплен определенный опыт организации коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с задержкой психического развития.

Исследованиями Т. А. Власовой и М. С. Певзнер выявлено, что детям с задержкой психического развития для приема и переработки сенсорной информации необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, так как у детей с задержкой психического развития в большинстве случаев бывает нарушено восприятие, внимание, мышление, память, речь.

При овладении навыком письма закрепляется его техника, развиваются графические навыки, формируются психомоторная готовность к письму. Первично, письмо может доставлять детям трудности, в связи с недостаточной плавностью и ритмичностью движений, скоординированности кисти руки, пространственной ориентировки.

М. М. Безруких определила, что графическим навыком являются: «определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения. Если графомоторный навык сформирован правильно, то ребенок будет писать буквы разборчиво, красиво, четко и быстро, если же графомоторный навык будет сформирован неправильно, то возникают определенные трудности на письме: неразборчивый, небрежный почерк, медленный темп написания слов. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна» [1].

И. Н. Садовникова отмечала, что во время обучения грамоте складываются механизмы письменной речи, и оттачиваются в дальнейшем при обучении. Таким образом, письменная речь формируется в условиях целенаправленного обучения в отличие от устной речи [3].

К. С. Лебединской были исследованы и описаны четыре варианта задержки психического развития, которые необходимо учитывать при оказании коррекционной помощи детям:

- задержка психического развития соматогенного происхождения;
- задержка психического развития конституционального происхождения;
- задержка психического развития церебрально-органического генеза;
- задержка психического развития психогенного происхождения [2].

Клинико-психологическая структура каждого из выявленных вариантов задержки психического развития характеризуется специфическим сочетанием незрелости интеллектуальной и эмоциональной сферы. Каждый данный выше вариант задержки психического развития имеет свои прогнозы в развитии детей, особенности и динамику.

Дети с задержкой психического развития имеют:

- низкий уровень развития восприятия (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками);
- отклонения в развитии внимания: неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения;
- неравномерная работоспособность;
- отклонения в развитии памяти: заметное преобладание наглядной памяти над словесной, большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной, недостаточный объём и точность запоминания;
- выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности: дети не владеют представлениями об основных цветах, геометрических формах, времени и пространстве.
- нарушен поэтапный контроль над выполняемой деятельностью: они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не всегда находят допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу.
- снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.
- нарушения речи: одни используют довербальные средства общения, другие пользуются простой фразой, грамматичной, структурно нарушенной.

Мы изучили теоретические основы развития графомоторных навыков дошкольников с ЗПР и провели диагностическое исследование с целью выявления уровня развития графомоторных навыков таких детей. В данном исследовании принимали участие 10 детей старшей группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 27 «Светлячок» г. Йошкар-Олы». Для определения степени сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были отобраны следующие диагностические методики:

- «Домик» (автор Н. Н. Гуткина);
- «Дорожки» (автор Л. А. Венгер);
- «Штриховка» (автор Е.В. Кирейчева);
- «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин).

Данные методики не требуют адаптации и достаточно точно определяют степень сформированности графомоторных навыков. Кроме этого, они позволяют проводить обследование соответственно возрастным особенностям детей.

По результатам обследования по методике № 1 «Домик» (автор Н. Н. Гуткина) было выявлено, что 40% обследуемых детей имеют низкий уровень умения точно копировать заданный образец, недостаточное развитие мелкой моторики руки и сенсомоторной координации. У 20% детей не сформирован уровень пространственного восприятия и умения точно копировать образец.

Таким образом, 60% детей имеют затруднения в выполнении копировании точного образца рисунка, что говорит о несформированности навыков графомоторного развития.

По результатам обследования по методике № 2 «Дорожки» (автор Л. А. Венгер) были выявлены особенности развития правильности движений, уровня подготовленности руки ребёнка к овладению техники письма, сформированности внимания и контроля собственных действий.

Обнаружилось, что 60 % детей испытывают затруднения в воспроизведении точности мелких движений руки (рука дрожит, усиливается нажим карандаша на бумагу либо недостаточный нажим карандаша), им трудно выполнять контроль за собственными действиями.

Работа по методике № 3 «Штриховка» (автор Е. В. Кирейчева) с целью выявления взаимной связи между движением руки и зрительным анализатором показала следующие результаты: у 60 % обследуемых детей с задержкой психического развития отмечаются затруднения при взаимосвязи между зрительным анализатором и движением руки; детям сложно было наносить ровные параллельные линии при штриховании рисунка, соблюдая при этом его границы.

По методике № 4 «Графический диктант» (автор Д.Б. Эльконин), нацеленной на выявление степени возможностей детей в области моторной и перцептивной организации пространства мы получили следующие результаты: 60% детей имеют низкий уровень развития моторной и перцептивной организации пространства, что выражается в допущении ошибок при «написании» графического диктанта. Дети плохо ориентировались на листе бумаги, затруднялись в моторной организации пространства. А 20 % детей показали самый низкий результат, что выражается в отсутствии навыка моторной организации пространства, дети не смогли изобразить правильно ни один участок узора.

На основе полученных данных по результатам диагностики нами были определены основные направления коррекционно-развивающей работы, по преодолению выявленных нарушений в развитии графомоторных навыков у дошкольников и предложены рекомендации родителям и воспитателям дошкольного образовательного учреждения по формированию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для развития мелкой моторики очень полезно штриховать, закрашивать, рисовать карандашами. Штриховка помогает ребенку координировать движения, соблюдая границы контура, распределять нанесение рисунка по всему силуэту изображаемого предмета. Штриховку можно выполнять сплошной, пунктирной или волнистой линией, заштриховывать несколько предметов на одном рисунке.

Для формирования тонко координированных графических движений полезны следующие упражнения: штриховка в разных направлениях с различной силой нажима и амплитудой движения руки; раскрашивание листа в разных направлениях с ограничением и без ограничения закрашиваемой поверхности;

обведение рисунка по контуру, копирование; рисование по опорным точкам; дорисовывание изображений; рисование по клеточкам и на другой ограниченной поверхности; разлиновка; графический диктант.

Развитие ручной моторики является основой формирования графических навыков. Каждое коррекционное занятие должно сопровождаться специальной пальчиковой гимнастикой, сочетающей развитие всех пальцев руки и движений кисти руки трех видов: на сжатие, растяжение и расслабление. Гимнастику следует проводить не менее двух раз по 2—3 мин на каждом коррекционном занятии. Все упражнения пальчиковой гимнастики выполняются в медленном темпе, 5—7 раз, с хорошей амплитудой движения; каждой рукой отдельно, поочередно или вместе — это зависит от направленности упражнения.

Для развития мелкой моторики полезны упражнения на сортировку бусинок, пуговиц, катание между ладонями деревянных, пластмассовых, резиновых мячей с шипами, работа с мелким конструктором, пазлами. Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Кисти рук постепенно приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, что облегчает овладение навыками письма.

Работа над развитием движений руки детей является одновременно и работой по формированию различных перцептивных действий и их систем, некоторых сенсорных способностей

Формирование графомоторных навыков — является длительным и сложным процессом, требующим от педагогов методической грамотности, знаний возрастных особенностей дошкольников с задержкой психического развития, личностной компетентности для работы с этой категорией детей. Учитывая то, что графомоторные навыки формируются не естественным путем, а с помощью целенаправленного обучения, важно активно помогать ребенку в усвоении данного навыка, сделать процесс интересным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безруких М. М.* Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь М.: Эксмо, 2017. 464 с.
2. *Лебединская К. С., Лебединский В.В* Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: моногр. М. : Академический Проект, 2015. 304 с.
3. *Садовникова И. Н.* Дисграфия, дислексия. Технология преодоления. М., 2015. 159 с.

Благоприятная психологическая атмосфера трудовых коллективов

Конаш К.А.

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь*

При рассмотрении вопросов повышения эффективности трудовой деятельности работников в коллективах, нельзя не учитывать степень влияния психологического климата. В современных условиях человеческий ресурс

находится в центре концепции управления и рассматривается как наивысшая ценность для любой организации.

Атмосфера в коллективе характеризуется стилем взаимоотношений работников, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования атмосферы в коллективе складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого его члена. При этом благоприятная атмосфера в коллективе и хорошие межличностные отношения не только позитивно влияют на результаты трудовой деятельности, но и перестраивают человека, формируют его новые возможности [1]. Следовательно, благоприятный климат способствует эффективному выполнению профессиональных заданий, приносит удовлетворение от процесса работы.

В научной психологической литературе термин «здоровье» определяется как совокупность физических и духовных способностей (жизнеспособность), которыми располагает организм, личность [2]. В свою очередь, физическое и психическое самочувствие работника формирует показатель психологического и психического здоровья [3].

Физическое и психическое самочувствие личности каждого отдельного сотрудника зависит от актуальной психологической атмосферы в коллективе и в то же время оказывает влияние на эту атмосферу. Сама по себе психологическая атмосфера оказывает непосредственное влияние на здоровье членов коллектива, на выработку, принятие и осуществление совместных решений, на успешное осуществление совместной деятельности.

В структуре психологической атмосферы коллектива выделяют три компонента: нравственно-психологическая совместимость работников, их деловой настрой и социальный оптимизм. Все эти составляющие касаются человеческого интеллекта, воли и эмоциональных свойств личности, во многом определяющих ее стремление к полезной деятельности, творческой работе, сотрудничеству и сплоченности с другими. Выражая отношение работников к совместному делу и друг другу, социально-психологическая атмосфера выдвигает на первый план такие мотивы, которые не менее важны, чем материальное вознаграждение и экономическая выгода, стимулируют работника, вызывают у него напряжение сил или спад энергии, трудовой энтузиазм или апатию, заинтересованность в деле или безразличие.

Благоприятную психологическую атмосферу и ее влияние на физическое и психологическое здоровье работников, характеризуют следующие показатели [4]: доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу; доброжелательная и конструктивная критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворенность принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих

состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов.

Так же, в качестве психологических факторов атмосферы в коллективе, позитивно влияющих на самочувствие работников, различают группу организационных факторов, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Данная группа факторов является наиболее представительной в области исследований профессиональной деформации.

При рассмотрении влияния условий работы на психологическую атмосферу в коллективе, обычно исследуются временные параметры трудовой деятельности, содержания труда и объемов выполняемой работы. Практически все исследования дают схожую картину, свидетельствующую о том, что повышенные нагрузки, сверхурочные работы, внеплановые поручения и т.п. стимулируют развитие у личности негативных психологических и физических деформаций. Также обнаружена корреляция между продолжительностью рабочего дня и негативными деформациями работников. Организация дополнительных перерывов в работе оказывает положительный эффект и снижают скорость формирования деформации, но обычно этот эффект носит временный характер, так как уже примерно через три недели, уровень деформаций достигает тех же значений, что и без дополнительных перерывов. Содержание труда включает в себя количественные и качественные аспекты работы между отдельными сотрудниками в коллективах: количество сотрудников, частоту взаимодействия между ними, степень глубины контакта и прочее [4].

В ряде исследований обнаружена отрицательная корреляционная зависимость между компонентами психологических деформаций и самооценкой. Однако, низкая самооценка, хотя и предрасполагает к деформации, сама может быть отражением факторов окружающей среды или даже отражением ее воздействия. Что касается других личностных характеристик, то их связь с деформацией рассматривалась в основном с позиций их комплексного влияния в сочетании с определенной концепцией личности. Практически в большинстве исследований данного направления используется пятифакторная модель личности. Она включает в себя пять основных личностных характеристик: нейротизм, экстраверсию, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность. Близким к исследованию этих взаимосвязей является выявление взаимосвязи между профессиональной деформацией и такими особенностями личности, как тревожность, эмоциональная чувствительность и др. Имеет место положительная связь между деформацией и агрессивностью (тревожностью), и отрицательной – с чувством групповой сплоченности. По мнению Е.В. Ермолаевой, Л.А. Павловой функционирование коллектива должно начинаться с руководителей, а именно заведующих и заместителей [5].

Степень продуктивности совместной работы всех членов коллектива можно охарактеризовать сработанностью, то есть это показатель успешности именно совместной деятельности и согласованности между всеми участниками

коллектива. Дисциплина служит важным средством и обязательным условием увеличением производительности трудового коллектива, так как отсутствие дисциплины послужит отсутствием, как самого коллектива, так и отсутствием условий для формирования благоприятного психологического климата. Дисциплина, как форма связи между членами коллектива, обуславливает доброжелательные и доверительные отношения в коллективе, при этом меры необходимые для формирования и поддержания дисциплины следует определять исходя из стиля руководства коллективом.

Благоприятная психологическая атмосфера в трудовых коллективах, как простых рабочих, так и в среде специалистов, влияет на формирование их настроения и общего самочувствия, на быстрое и беспроблемное устранение возникающих конфликтов, выполнение поручений и своих личных обязанностей на рабочих местах, что в совокупности приводит к повышению производительности и качества труда, и, как следствие, позитивно сказывается на психологическом и физическом здоровье каждого отдельного сотрудника трудового коллектива. Поэтому формирование благоприятного психологического климата является важным и обязательным условием для успешного функционирования любого предприятия, организации, частной фирмы и др., и в значительной степени определяется стилем управления его руководства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аникеева Н.П.* Психологический климат в коллективе М.: Просвещение, 1989. 224 с.
2. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
3. *Шипицкая С.С.* Эмоциональное благополучие как компонент психологического здоровья // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования. Минск: БГПУ, 2013.
4. *Попова Л.Г., Захаревич Н.А.* Влияние социально-психологического климата на деятельность организации // Век качества . 2017. №1. С. 110–121.
5. *Ермолаева Е.В., Павлова Л.А.* Благоприятный социально-психологический климат в коллективе как условие эффективной работы // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2015. № 3. С. 50–52.

Инновационная деятельность в самообразовании слушателей переподготовки

*Корсак Н.В.,
УО «ГГУ им. Ф. Скорины»
г. Гомель, Республика Беларусь*

Современное образование является социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития нашего общества. Оно является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Понятие «инновация» выражает исторические закономерности процесса культурогенеза – постоянного порождения новых культурных явлений.

Причина инноваций – необходимость адаптации общества к меняющимся условиям существования путем выработки новых смыслов, средств, технологий механизмов социализации.

Применительно к образованию «инновация» означает введение нового в цель, содержание, методы, формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности преподавателя и студента, в экономику образования, в организацию образовательного процесса и его управление.

Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся норм практики, либо – несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Тогда инновация оправдана, более того, необходима. По мнению В.И. Слободчикова, инновационная деятельность в своей наиболее полной развёртке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. А именно:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие») и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может, или должно быть («инновационный проект»);

- самообразовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о новом («реализация») [1].

Является очевидным, что личностный и профессиональный рост напрямую зависит от процессов самообразования и самосовершенствования, позволяет наиболее эффективно реализоваться будущему специалисту в своей деятельности, обеспечивая его развитие и саморазвитие, способствуя творческому подходу к делу. Как известно ресурс самообразовательной деятельности актуализируется при включении обучающегося в деятельность, в процессе которой он проходит через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта.

Как указывает М.А. Петрова в своем диссертационном исследовании, самообразовательная деятельность включает следующие структурные компоненты: мотивационный, концептуальный, деятельностно-рефлексивный, организационно-деятельностный и оценочный. В основе же процесса развития самообразовательной деятельности студентов лежит структурно-функциональная модель развития самообразовательной деятельности. Она в свою очередь включает целевой, структурно-содержательный, технологический, оценочный и предметно-рефлексивный компоненты, которые выполняют прогностическую, объяснительно-иллюстративную, ориентирующую, мониторинговую и корректирующую функции, отражающая специфику

модульной технологии в процессе обучения в вузе, что влияет на динамику педагогического процесса в целом [2].

Считаем возможным соотнести вышеизложенные компоненты и функции, которые авторы относят к образованию в целом, с самообразовательной деятельностью слушателей переподготовки, т.к. они отражают и специфику образовательного процесса при получении второго образования.

Динамику же самообразовательной деятельности можно представить следующим образом:

- становление самообразовательной деятельности;
- успешное выполнение самостоятельно определенной и фиксированной нормы;
- выполнение фиксированной нормы с адекватной рефлексией;
- рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и тактической коррекцией нормы;
- самостоятельная постановка и снятие проблем;
- полная рефлексивная самоорганизация;
- системообразование в рефлексивном звене самообразовательной деятельности.

В структуре самообразовательной деятельности выделены четыре уровня, различающиеся позицией субъекта: исполнительский, исполнительно-управленческий, управленческо-исполнительный, управленческий. Становление самообразования, как отмечено во многих исследованиях, может осуществляться на основе самостоятельной работы субъектов (исполнительский уровень самообразования). Переход между уровнями осуществляется посредством усложнения рефлексивных процедур и, соответственно, освоения механизмов управления самообразовательной деятельностью.

Однако в реальности существует разрыв между теоретическим освещением данных вопросов и практической их реализацией. Кроме того, не всегда слушатели переподготовки, особенно когда речь идет о заочной форме получения образования, понимают сущность самообразовательной деятельности, а тем более реализуют ее на практике. Из числа опрошенных слушателей на предложенные нами вопросы 41% респондентов отметили, что они «имеют представление, но не могут определить точно», 4 % вообще «не знают в чем суть самообразования». Последнее проявляется в неспособности ее реально осуществлять. Как показывает результат опроса, преобладающее число слушателей обладают достаточно высокой мотивацией к самообразовательной деятельности, однако, вследствие слабого владения нормами деятельности, техниками и способами, вследствие неразвитой волевой сферы, отсутствия навыков самоорганизации и самоуправления, оказываются не готовы к эффективной самообразовательной деятельности. Анализ ответов опрошенных выявил следующие противоречия:

- слушатели осознают необходимость самообразовательной деятельности, но при этом, ею не занимаются или занимаются неэффективно;

– существует потребность в самообразовательной деятельности, но традиционный образовательный процесс не обеспечивает его соответствующими средствами для ее осуществления.

Таким образом, традиционные формы образования позволяют слушателю получать отдельные блоки знаний, но, к сожалению, ценностно-целевые аспекты курсов остаются нереализованными; получаемая информация, если она не имеет явного прикладного характера рассматривается скорее как «знание впрок», либо с целью сдачи зачета. В таких условиях высшее образование не выполняет свою основную функциональную задачу и не способствует переводу специалиста в режим самообразования и саморазвития как основе дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Вопрос внедрения инноваций в самообразовательную деятельность слушателей должна решаться комплексно, в рамках учебной и внеучебной работы, на этапах планирования и реализации образовательных программ. Достижение поставленной цели становится возможным только при условии специально организованного образовательного процесса, целенаправленной деятельности всего профессорско-преподавательского состава вуза и максимальной мотивационной активности в самообразовании самих слушателей переподготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Школа-пресс, 2009. 383 с.
2. Петрова М. А. Развитие самообразовательной деятельности студентов вуза на основе модульной технологии обучения : дисс. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-samoobrazovatelnoj-dejatelnosti-studentov-vuza-na-osnove-modulnoj.html> (дата обращения: 23.05.2021)

Роль педагогических технологий в процессе занятий физической культурой в процессе формирования личности будущего педагога

*Кочетков И.И., Яимолкина О.С.
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Понятие «Физическая культура» знакомо и понятно каждому. Уже с ранних лет дети по-своему начинают знакомиться с физкультурой через выполнение простых упражнений. Затем идет школьная скамья, где ученики сдают нормативы и знакомятся с различными спортивными играми. Но несмотря на столь раннее знакомство с данным предметом, не все догадываются, что «физическая культура» является достаточно широким понятием. К ней можно также отнести человеческий опыт, который был накоплен за длительный процесс общественно-исторического прогресса. Сюда относятся: уровень здоровья, спортивное мастерство, научная деятельность и материальные ценности. В вузах данному предмету уделяется особое место. Он является не

только проводником к здоровому образу жизни, но также способствует развитию личностного роста.

Для того, чтобы сформировать профессиональные компетенции у будущих педагогов необходимо перекрестно, но при этом дозировано решать основные задачи: образовательные, воспитательные и оздоровительные. При этом стоит также обратить внимание на интеллектуальную и волевою практическую деятельность, которая очень часто нуждаются в урегулировании. На сегодняшний день учеными выявлена значимая проблема - проблема становления педагога, которая требует к себе особого внимания, так как педагог соединяет в себе личностные и профессиональные качества, которые в свою очередь, могут быть абсолютно несовместимы [2; 3; 4; 5].

«Физическая культура» не формирует физические качества будущих педагогов напрямую. Ее сущность заключается в том, чтобы актуализировать ключевые общечеловеческие ценности, такие как семья, здоровье, активный образ жизни, а также согласиться с тем, что каждый человек уникален и неповторим.

Занятия физической культурой принесут свои плоды только в том случае, если сами студенты будут принимать активное и сознательное участие в работе над собой, а также над своим сознанием, а следовательно и отношением к спорту в целом.

Одним из главных показателей успешной работы над собой и сформированности ценностного отношения к спорту и здоровому образу жизни считается его степень удовлетворенности предметом. Несложно отбить желание заниматься спортом и быть вовлеченным в него, сложнее заинтересовать и замотивировать.

Человеческий фактор в данном вопросе играет одну из ключевых ролей. Личность педагога физической культуры, его ценностные ориентации, духовный и нравственный облик, профессиональная компетентность, творческий подход к делу, а также умение сотрудничать с коллегами и педагогическое мастерство могут повлиять на результаты обучающихся. Учителя физической культуры являются проводниками к осознанности студентов и помогают раскрыть их возможности.

Активная жизненная позиция каждого человека напрямую зависит от времени, которое регулярно уделяется занятиям физической культуры. Такие люди бодры, наполнены энергией и всегда в хорошем расположении духа. Стоит также отметить, что стабильная физическая активность способствует урегулированию режима дня. Физически активных людей отличают такие качества, как коммуникабельность, ответственность, решительность, оптимистичность и эмоциональная устойчивость. Таким образом, люди становятся гораздо успешнее на работе или учебе, так как они более сконцентрированы на достижении определенных результатов. Среди таких людей очень часто встречаются лидеры, которым легче удается самоконтроль [1]. Все вышеперечисленные факты подтверждают значимость систематических занятий спортом.

Наилучшим способом для формирования «спортивного» сознания студентов в вузах является работа преподавателей физической культуры по качественному улучшению образовательного процесса. Это стало необходимым, так как новые стратегии современных педагогических исследований требуют более эффективных технологий. Данные технологии способствуют сохранению здоровья студентов и развитию физических способностей, таких как выносливость, быстроту, гибкость. Они осуществляются как во время занятий физической культурой, так и в работе дополнительного образования, представленного различными секциями и кружками.

Актуальным вопросом для исследователей является изучение влияния современных игровых технологий на становление профессиональных компетенций будущих педагогов. Наиболее эффективным временем для наблюдения данного явления считается период адаптации студентов первого курса к новым для себя условиям жизни.

Одним из главных этапов в процессе освоения будущим педагогом профессионально-личностных умений и навыков является педагогическая практика. Студенты приобретают новые навыки по организации, подготовке и проведению физкультурно-оздоровительных занятий в современной школе. Знание современных педагогических технологий позволяет студентам проявлять инициативу в ходе разработки уроков и мероприятий, направленных на физкультурно-оздоровительную деятельность среди детей и подростков. Данные уроки могут иметь как традиционную форму, так и нетрадиционную, представленную в виде различных игр, например: «Форт-Боярд», «Морское рандеву» и др. [6; 7].

Однако, не на каждом этапе урока стоит применять нетрадиционные формы проведения урока. Игровые технологии будут уместны или на начальном этапе обучения физическим упражнениям, или на этапе совершенствования полученных знаний, умений и навыков. В совокупности данные технологии помогут повысить интерес обучающихся к активному образу жизни, а также помогут сформировать мотивацию для занятий спортом.

Немаловажным является и тот факт, что выполнение физических упражнений с повышенной нагрузкой благоприятно влияют на общее физическое развитие: обучающиеся становятся быстрее, сильнее, у них развивается ловкость и гибкость. Стоит помнить, что физическое и интеллектуальное развитие тесно взаимосвязаны, поэтому познавательные игровые технологии при правильном применении могут способствовать развитию мышления, воображения, смекалки и находчивости.

Массовые спортивные мероприятия, которые основаны на творческих и профориентационных игровых технологиях, как показывает практика, считаются отличной возможностью внедрить в практику системный подход для достижения основных целей и задач в вопросе физического воспитания будущих педагогов. Такого рода мероприятия воодушевляют и вдохновляют на дальнейшее развитие и самосовершенствование.

Суммируя все вышесказанное, хочется подчеркнуть тот факт, что успех в любом деле, в том числе и в процессе подготовке специалиста, зависит от самого студента. Нужно быть не просто слушателем, но и стремиться к постоянному саморазвитию и поиску профессиональных умений и навыков.

Процесс формирования педагога-профессионала длится в течение всего периода обучения в вузе. Преподаватели физической культуры помогают формировать интерес к предмету, физическим упражнениям, зачастую прибегая к использованию нестандартных форм занятий: танцам, йоге, аэробике, джампингу и т.д.

Период студенчества является отличным временем для внедрения новых физкультурно-оздоровительных технологий, которые предлагают использование всевозможных средств для оздоровления и поддержания спортивного духа с учетом индивидуальных особенностей каждого студента, так как именно в период высокой социальной активности происходит глобальная перестройка личности, а также формируется индивидуальный стиль жизни [6; 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основа знаний. Ставрополь, 2001.
2. Осокина В.Н. Компетентностный подход - основа качества высшего образования. // Таврический научный обозреватель. 2016. №8-3 (13). С. 30-31.
3. Осокина В.Н. Ведущие образовательные технологии в реализации компетентностного подхода. // Материалы XI международной научно-практической конференции в 2-х частях. Ч. 1. Прага, 2015. С. 347-349.
4. Ситак Л.А. О проблеме готовности студентов педагогического вуза к формированию экологической культуры школьников в процессе внеклассной работы // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 12. С. 74-80.
5. Ситак Л.А. Актуальные вопросы формирования экологической культуры студентов-будущих педагогов // Таврический научный обозреватель. 2016. №1 (6). Часть 3. С. 24-28.
6. Ярлыкова О.В. Некоторые аспекты игровых технологий в образовательном процессе вуза. // Методика и практика преподавания в XXI веке. Варна, 2015.
7. Ярлыкова О.В. Влияние физической культуры на профессиональный рост будущих педагогов // Профессиональная ориентация. 2015. №1, С. 75-79.

Особенности фонематических процессов детей шестого года жизни с задержкой психического развития

*Кунилова К.Ю., Борисова Е.Ю.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Задержка психического развития – это замедление темпа развития детской психики, которое проявляется в преобладании игровых интересов, незрелости мышления, недостаточном общем запасе знаний, быстром пресыщении в интеллектуальной деятельности [4].

Вопросы изучения нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста в настоящее время особенно актуальны. Данный возраст является подготовкой к школьному обучению. Дети, которые не устранили нарушения фонематических процессов к моменту поступления в

начальную школу, составляют основную группу риска школьной неуспеваемости, особенно в области чтения и письма [3].

Незаконченность процесса формирования фонематического восприятия характерна для детей с задержкой психического развития, которые имеют нарушения речи, что приводит к низкой готовности к школьному обучению.

Несформированность определенных фонематических представлений приводит к тому, что готовность детей к звуковому анализу слова оказывается очень низкой. Несомненно, фонетические нарушения разнообразны по своим проявлениям и механизмам образования. Они могут быть обусловлены несформированностью речеслуховых дифференцировок, нарушениями речевой моторики и другими причинами. Особенности искажения слоговой структуры слова имеют место в речи детей с задержкой психического развития, и отчетливо проявляются при усвоении программы по русскому языку и по обучению грамоте [5].

Российский психолог и дефектолог В.И. Лубовский писал: «Последовательное выделение звуков, установление их точного места в слове является одной из перспективных линий развития речи этих детей. Процесс фонематического анализа и синтеза у детей же с задержкой психического развития неразвит»[1].

Е.В.Мальцева пишет: «От степени развития фонематического восприятия, а также от сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, то есть умения расчленять слово на составные части, и, наоборот, составлять слова из разрозненных звуков, во многом зависит успешность овладения детьми чтением и письмом, так как фонематическое развитие представляет собой своеобразный стержень, на котором держится всё обучение грамоте» [2, с. 10].

По данным Е.В. Мальцевой, у детей наиболее распространенными являются нарушения фонетической и фонематической сторон устной речи. Трудно дается определение количества звуков, их последовательность в слове. Трудности слуховой дифференциации звуков также отрицательно сказались на формировании фонематического анализа. У дошкольников с задержкой психического развития несформированность фонематических процессов в дальнейшем затрудняет усвоение программы по русскому языку [2, с.10]. Это говорит о том, что изучать и коррегировать речевые нарушения у детей с задержкой психического развития необходимо при подготовке к обучению в школе.

Проведенное нами исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №19 г. Йошкар-Олы «Василёк» по изучению особенностей фонематических процессов проходило с 10 детьми возрастной категории 5-6 лет, с задержкой психического развития и 10 детьми возрастной категории 5-6 лет с нормой развития.

Организация исследования включала два этапа:

На первом этапе с учетом психических и возрастных особенностей детей были подобраны диагностические методики.

Затем мы изучили уровень сформированности фонематических процессов, а также проанализировали результаты данного эксперимента. Для исследования использовалась методика, адаптированная на основе рекомендаций авторов: Р.И. Лалаевой, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичевой.

Диагностика состояла из 2 разделов, которые включают в себя 10 различных заданий: первый раздел – исследование состояния фонематического анализа; второй раздел – исследование фонематического синтеза.

По результатам диагностики у детей с задержкой психического развития выявлены следующие уровни сформированности фонематических процессов: очень низкий - 5 чел. (50 %); низкий уровень - 4 чел. (40 %), средний уровень – 1 чел. (10 %) У старших дошкольников с нормальным уровнем речевого развития выявлены следующие уровни сформированности фонематических процессов: низкий — 3 чел. (30 %); средний уровень — 7 чел. (70 %).

Нами были выделены следующие особенности, позволяющие судить о недостаточном уровне развития фонематических процессов у детей с задержкой психического развития: трудность дифференциации звуков; несформированность фонематического анализа и синтеза; трудности при выделении звуков в устной речи и при различении на слух; затруднения определения количества звуков, их последовательности и установления позиционных соотношений звуков в слове; затруднение слуховой дифференциации звуков; дошкольники с задержкой психического развития выделяют начальный ударный гласный звук несколько лучше, чем безударный; не сформированы как простые, так и сложные формы звукового и фонематического анализа.

Таким образом, на основании анализа результатов диагностики детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности фонематических процессов детей с задержкой психического развития гораздо ниже, чем у детей с условно-нормативным развитием.

В результате проведенного эксперимента мы пришли к выводу, что логопедическая работа по своевременному выявлению и коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития необходима для подготовки таких детей к обучению в школе.

Литература

1. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии); Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1978. 224 с.
2. *Мальцева Е.В.* Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. №6. С.10-18
3. *Медведева Е. Ю., Богаткова А.К.* Исследование нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-narusheniy-fonematischekoy-storony-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozhrasta> (дата обращения: 01.04.2021).
4. *Петрова С.В.* Особенности обучения детей с задержкой психического развития // Символ науки. 2021. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 01.04.2021).

5. Шамарина Е.В. Проблемы дифференциальной диагностики и коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №3 (75) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-differentsialnoy-diagnostiki-i-korreksii-rechi-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 01.04.2021).

Применение цифровых ресурсов как средство повышения эффективности деятельности учителя в условиях пандемии

Макарова О.А.

*Елабужский институт Казанского федерального университета
г. Елабуга, Российская Федерация*

Современные социально-экономические условия и информационно-коммуникативные технологии выдвигают новые требования ко всем образовательным учреждениям, которые диктуют необходимость в квалифицированных педагогах и методиках нового поколения. Конечно, же сегодня популярны различные дистанционные технологии. И актуальность их возросла в условиях пандемии.

Уже сейчас становится очевидным тот факт, что одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности учителя и его эффективности является степень его готовности к использованию современных информационно-коммуникационных технологий, разработке собственных цифровых образовательных ресурсов.

Понятие эффективности деятельности педагога достаточно популярно в психолого-педагогической литературе, его в своих работах рассматривали многие исследователи, среди них: Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Ситак [1, 2, 3]. Однако эффективность в педагогической деятельности не связывают обычно с информационными технологиями.

Чтобы понять как цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) связаны с явлением педагогической эффективности, разберемся для начала, что они собой представляют. ЦОР – в традиционном понимании это необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, модели, ролевые игры, картографические материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, “привязанные” к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями. ЦОР разделяют на простые и сложные.

Простой ЦОР - используемый как единое целое, и не допускающий деления на отдельные элементы, которые могли бы использоваться самостоятельно. Примерами «простых» ЦОР являются: документы в разных форматах например, MS Office, PDF, иллюстрация в формате JPEG, аудиозапись, видеозапись, отдельный объект учебного курса, выполненного на определенной технологической платформе. Этим вариантом сегодня уже никого не удивить. Все мы достаточно давно их используем.

Сложный ЦОР состоит из элементов, которые можно использовать отдельно как самостоятельные образовательные ресурсы. Примерами «сложных» ЦОР могут являться: электронный учебный курс по определенному предмету (программе), система тестирования, тематический каталог. В данном случае предлагаем акцентировать внимание именно на втором варианте, как более актуальном.

Традиционно применение цифровых образовательных ресурсов рассматривается через призму преподавания какой-либо конкретной дисциплины, либо как средство повышения качества учебной деятельности обучающихся.

Применение цифровых ресурсов в процессе обучения происходит в контексте разных учебных предметов, на разных этапах урока и, в конечном счете, ведет к формированию у обучающихся способностей успешно усваивать новые знания. И в научной литературе обычно описывается именно так.

Использование информационных технологий в общеобразовательной школе изменяет роль учеников и учителей в их взаимоотношениях. Учитель перестает выступать перед своими учениками в качестве источника первичной информации. Вопрос, где взять информацию, заменяется вопросом, в каком виде и сколько данных в состоянии воспринять и усвоить учащиеся.

Цифровые технологии в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения. В связи с этим описываются преимущества использования цифровых ресурсов:

- они позволяют индивидуализировать и дифференцировать обучение; за счет того что каждый ребёнок может работать в своём темпе за компьютером, можно построить уровни сложности задач при работе за компьютером
- цифровые ресурсы способствуют повышению мотивации обучения;
- повышают активность обучаемых;
- повышают эффективность процесса обучения;
- дают возможность проводить ознакомление с новым материалом с последующим выполнением тренировочных упражнений;
- расширяют источники получения знаний в процессе обучения и их наглядность (информационно-справочные системы, электронные учебники, презентации, электронные энциклопедии, которые в отличие от привычных учебников и учебных пособий имеют практически неограниченные возможности использования всех систем восприятия информации: аудиального, визуального, кинестетического каналов);
- повышают возможности обеспечения обратной связи, контроль самостоятельной работы учащихся;
- есть возможность возвращаться к изученному материалу в случае необходимости.

Таким образом, различные электронные образовательные ресурсы могут быть эффективно использованы на любом этапе урока или во внеурочной

деятельности. И на сегодняшний день есть большое количество готовых цифровых ресурсов, которые к тому же находятся в свободном доступе в сети Интернет, учителю можно лишь найти лучшие по его мнению и использовать на своих уроках. Но наиболее перспективным нам видится использование собственных ресурсов. Мы связываем это с повышением эффективности педагогической деятельности.

Общепринятое понимание эффективности это достижение результата при минимальном количестве затраченных усилий. В широком смысле в эффективность труда учителя можно включить следующие характеристики: состояние мотивационной среды и личностную вовлеченность учителя в свой труд, владение современными технологиями организации и психологической интенсификации своего труда, в том числе сокращение потерь времени, и ненужного расхода сил учащихся и учителя, наличие гуманных отношений в труде, продуктивность психического развития учащихся, достижение высокого уровня в труде (мастерство) и нахождение новых форм его осуществления (творчество), открытость к дальнейшему профессиональному развитию (профессиональная обучаемость). А.К. Маркова определяет эффективность учителя через соотношение поставленных задач и достигнутых результатов [1].

В отношении к педагогической профессии: это достижение поставленных целей при оптимальном количестве затраченных физических и психических усилий, обусловленное необходимым спектром профессионально значимых качеств и свойств личности учителя.

Так вот мы предполагаем, что использование в обучении цифровых ресурсов позволит достичь необходимых результатов, значительным образом сократив время. Педагоги на данный момент больше в своей работе используют цифровые ресурсы, чем когда быто ни было. Но работа по созданию электронных курсов, позволит им не только усилить методическую сторону в преподавании дисциплины, но и сократить усилия, затрачиваемые на учебный процесс. После внедрения таких ЦОР у педагога будет инструмент для работы с разными категориями обучающихся: слабоуспевающих, или обучающихся с выдающимися способностями. Такой ресурс позволит легко применять индивидуальный подход, за счет разного уровня заданий или дополнительного материала, содержащегося на курсе. Мы считаем, что это может повысить эффективность профессиональной деятельности учителя, так как удовлетворенность трудом тоже в этом случае должна возрасти и у обучающихся, в том числе.

Очевидно, что ожидать повышения эффективности и качества педагогической деятельности можно лишь при условии, что новые учебные продукты будут обладать инновационными качествами.

К основным инновационным качествам ЦОР относятся:

1. Комплексность, т.е. возможность обеспечения всех компонентов образовательного процесса: получение информации; практические занятия; аттестация или контроль учебных достижений. При работе с традиционным учебником, например, обеспечивается только получение информации.

2. Интерактивность, которая обеспечивает резкое расширение возможностей самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения.

3. Возможность более полноценного обучения вне аудитории, в том числе дистанционно.

Так создание педагогом авторских ЦОР будет способствовать совершенствованию его профессионального мастерства, помогать в реализации индивидуального подхода к образовательной траектории каждого обучающегося, в акцентировании внимания именно на тех вопросах, которые менее усвоены школьником.

Поэтому необходимо освоение педагогами навыков и умений использования средств информационных технологий для формирования функциональной грамотности и для повышения эффективности деятельности. Причем подразумевается освоение не только структуры компьютерных систем, архитектуры компьютера, но именно прикладных программ, мобильных приложений, программ по созданию сайта, с помощью которых в дальнейшем педагог будет иметь огромные возможности уметь создавать ЦОР самостоятельно. Рассмотрим некоторые аспекты внедрения приёмов работы с ЦОР в практику работы преподавателя.

– Внедрение ЦОР — это способ развить систему определенного уровня мышления, раскрыть творческие способности как у обучающихся, так и у самого педагога. Данная специальная методическая подготовка, освоение определенных умений и навыков оказывает влияние на становление у педагога специальных методических умений и навыков, которые способствуют развитию интереса детей к изучаемому материалу.

– Развитие специальных умений и навыков владения средствами ЦОР у учителя способствует возможности реализовать себя в педагогической деятельности с современных позиций, не чувствовать себя ущербным в общении с учащимися, достаточно хорошо владеющими приёмами работы с различными гаджетами. Я думаю, что в период пандемии многие педагоги ощутили насколько по-разному используют современные технологии они сами и их ученики.

– Методическое назначение использования цифровых систем обучения в практике работы учителя велико. Благодаря ЦОР стало возможным показать те процессы и явления, которые отдалены от нас во времени и пространстве, продемонстрировать видеофрагменты, цифровые фотографии, смоделировать различные процессы.

– Средства ЦОР можно правомерно приравнять к изобразительным наглядным средствам обучения, сопровождающим демонстрации в процессе урока, рассказа, беседы.

– Важно сконцентрировать внимание и на ошибках при использовании ЦОР. Следует отметить, что не совсем правильно и грамотно полностью заменять на уроках натуральные объекты объектами виртуальной среды.

В связи с этим рассмотрим определенные методические правила при использовании ЦОР:

- ЦОР это средство, ориентированное на решение задач фактического изменения качества образования и увеличения его эффективности;

- ЦОР оптимально интегрируются в образовательный процесс с учетом педагогической рациональности, требующей оценки эффективности применения ресурса в комбинации с различными педагогическими технологиями;

- важным направлением применения ЦОР является обращение к личности обучаемого;

- создание максимально благоприятных условий для подготовки творческого, мобильного, самостоятельно размышляющего человека;

- ЦОР не заменяет педагога или учебник, наоборот усиливает характер педагогической деятельности. Использование и применение на уроках и вне их электронных курсов значительно помогает улучшению образовательного процесса, поскольку они дают возможность сделать урок и предмет в целом интереснее: педагог в онлайн-курсе может использовать одновременно текст, аудио и видео материалы, Интернет-ресурсы, тесты, интерактивные задания. Любую информацию, содержащуюся в курсе, можно распечатать, сохранить, сделать видеозапись экрана, для последующего анализа. Применение ЦОР на уроках является методом организации активной и осмысленной работы обучающихся, сделав занятия более разнообразными. Таким образом, применение цифровых ресурсов на уроках не заменяет педагога, а, наоборот способствует более содержательному, индивидуальному и деятельностному общению с обучающимися.

В связи с этим обществу в целом и школе в частности предстоит большая работа по формированию новых установок школьных учителей в отношении цифровых ресурсов, они должны взглянуть на них, прежде всего, как на средство повышения профессиональной эффективности. В свою очередь вузы, осуществляющие подготовку педагогических кадров, активно используют различные ЦОР уже на начальных этапах профессионализации будущего педагога. И вероятно, опыт, который у них сейчас накапливается, в дальнейшем позволит им повышать свою профессиональную эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 2010.
2. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2009. 209 с.
3. *Ситак Л. А.* О проблеме готовности студентов педагогического вуза к формированию экологической культуры школьников в процессе внеклассной работы // Социально-гуманитарные знания М., №12, 2015. С.74-80.

Произвольность психических процессов как условие успешного обучения и психического развития ребёнка в рамках образовательного процесса

Мочалова Т.Н.

*МБОУ "Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Йошкар-Олы"
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

В настоящее время в психологической литературе и в практике психологии образования можно встретить множество определений, подходов и моделей психологического сопровождения образовательного процесса. Один из них, например, рассматривает сопровождение как помощь и психолого-педагогическую поддержку для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и собственно, обучением. Однако при любом подходе к сопровождению одной из ключевых задач психолога для оказания грамотной помощи и поддержки обучающимся является определение корня возникающих проблем. На этом этапе важным моментом являются не только сбор информации, диагностика, а в первую очередь знания и представления самого психолога о развитии, становлении, формировании тех или иных психических процессов. При понимании целостной картины можно отследить, на каком этапе развития той или иной функции возникла проблема и чётко представлять те действия, которые будут способствовать устранению этой проблемы. Иначе, любое желание оказать помощь и поддержку обучающемуся не будет эффективным.

На сегодняшний день одной из проблем, которая влечёт неблагополучие во многих сферах школьной жизни, является проблема, связанная с неумением обучающихся регулировать свои психические процессы, деятельность, поведение, подчинять их собственному контролю. У многих учащихся не развита способность целенаправленно и осознанно планировать и оценивать свою деятельность и поведение. Такие способности и умения называются в психологии произвольностью. К каким сложностям в обучении ведёт не развитая произвольность? Ребёнок оказывается не способным сконцентрировать и удержать своё внимание в течение продолжительного времени, если материал не вызывает интерес. Не может заучить то, что вызывает сложности и не запоминается само собой. Не способен спланировать последовательность своих действий при выполнении того или иного вида деятельности. Вроде бы он сел выполнять домашнюю работу, но не знает, с чего начать, как что-то сделать. Т.е. произвольность психических процессов заключается в том, что ребёнок пытается повлиять на самого себя, управлять своим восприятием, вниманием, памятью. К тому же произвольность характеризуется тем, что ребёнок осознаёт цель запомнить, сосредоточиться, решить задачу и т.д.

Данные диагностики последних лет показывают, каков уровень способности к саморегуляции у школьников первых классов. Анкета для учителя «Оценка уровня сформированности УУД учащихся начальных классов»

оценивает поведение ученика по нескольким шкалам. Среди них шкалы, которые оценивают регулятивные способности ученика. Это способность к волевому усилию, к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению учебных трудностей (саморегуляция поведения); умение ставить учебную задачу и добиваться результата (целеполагание); способность составить план, определить последовательность действий с учетом конечного результата (прогнозирование); способность самостоятельно контролировать выполнение поставленной учебной задачи (самоконтроль); способность без посторонней помощи внести необходимые дополнения и коррективы в план деятельности (самокоррекция); умение самостоятельно выделять и осознавать то, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, способность оценить и осознать уровень усвоения (самооценка учебной деятельности с позиции ученика). Данное исследование проводилось с обучающимися первых классов МБОУ «СОШ № 27 г. Йошкар-Олы» в течение двух лет. Из 306 обучающихся первых классов, оцениваемых по данной анкете в 2019-2020 учебном году, только 22,5% (69 человек) имеют высокий уровень развития регулятивных учебных действий. 42% учеников (128 человек) имеют средний уровень развития регулятивных учебных действий, 35,5% (109 человек) – низкий уровень развития. Такое же анкетирование в 2020-2021 учебном году, проведенное по отношению к 157 ученикам первых классов, показывает следующее: 19% обучающихся первых классов (30 человек) имеют высокий уровень развития регулятивных учебных действий, 57% (89 человек) – средний уровень развития, 24% (38 человек) – низкий уровень развития. Общие показатели за два года таковы: только 21% обучающихся (99 человек из 463) по оценке учителей имеют высокий уровень развития регулятивных учебных действий, 47% учеников первых классов (217 человек из 463) – имеют средний уровень развития, 32 % (147 человек из 463) – низкий уровень развития регулятивных учебных действий. Т.е. одна третья часть всех учеников, начинающих обучение в школе, не способна пока ещё контролировать и регулировать свои психические процессы: не способна воздействовать на своё внимание, память, мышление, эмоции, не способна целенаправленно и осознанно планировать и оценивать свою учебную деятельность и своё поведение. Их поведение характеризуется импульсивностью, низким уровнем самоконтроля при выполнении заданий, отсутствием целенаправленности в работе, невозможностью выстроить программу деятельности, принятием или неосознанным выполнением правил поведения.

В процессе работы и обнаружения какого-либо неблагополучия у школьника приходится сотрудничать и с ребёнком, и с педагогами, и с родителями, особенно, если речь идёт о детях младшего школьного возраста. Исходя из опыта консультирования родителей, можно сказать, что многие из них обеспокоены трудностями ребёнка в школе и готовы помочь своим детям справиться с ними. Проблема заключается в том, что они не знают, каким образом это сделать, или имеют неверные представления о способах помощи. Родители постоянно попадают в одну и ту же ловушку: вначале уговоры

(например, сделать уроки), потом принуждение к какой-либо деятельности, выполнение этой деятельности ребёнком под диктовку взрослого. В итоге получается, что ребёнок не разобрался сам и не понял учебный материал, и ситуация повторяется изо дня в день. Выход из этой ситуации есть. Для этого обратимся к знаниям о том, как формируется произвольная регуляция психических процессов.

Произвольность психических процессов развивается в двух направлениях. Во-первых, развитие идёт от совместных с другими людьми действий к действиям произвольным и индивидуальным. Ещё в дошкольный период у каждого ребёнка должно сформироваться умение подчинять свои действия и психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление и т.д.) речевым указаниям другого человека. Затем развивается обратная способность - умение с помощью речи управлять психическими процессами и поведением у других людей. Далее происходит объединение обоих умений в одну функцию произвольной саморегуляции (овладение своим поведением и психическими функциями).

Второе направление – это развитие от внешней организации действий к организации внутренней. Первоначально у ребёнка формируется умение через внешнее подробное проговаривание («эгоцентрическая» речь) организовывать своё поведение и психические функции. Постепенно внешняя речь преобразуется во внутреннюю с последующим сокращением и автоматизацией. Так возникают умственные произвольные формы организации и выполнения внешних предметно-практических и умственных действий.

Исходя из всего выше сказанного, для развития произвольности полезно (необходимо) первоначально совместно с ребёнком начинать выполнять ту деятельность, которая вызывает у него затруднение. Развернуть эту деятельность во внешнем речевом плане, т.е. попросить ребёнка вслух размышлять, планировать ход решения задачи или вслух рассказывать нужное для заучивания правило по какому-либо предмету. Полезно так же опираться при этом на внешние предметы (первоначально на счётные палочки, например) или на рисунки, затем схемы (задач), планы (текста или параграфа). Благодаря проговариванию вслух ребёнок начинает осознавать то, в чём пытается разобраться. С другой стороны, родитель слышит размышления ребёнка, он может понять, если ход мысли не верный, и исправить ребёнка.

Первоначально родитель может задавать ребёнку вопросы о том, что нужно ему сделать (например, что нужно найти в задаче), т.е., другими словами, о цели деятельности. Задавать вопросы о том, как это можно сделать (программа деятельности). Далее ребёнок приучается мыслить по данной схеме и сам начинает задавать себе эти вопросы. Постепенно участие взрослого в этом процессе будет сокращаться. Ребёнок начинает самостоятельно задавать себе цели, планировать и оценивать свою деятельность.

Изучение у старших дошкольников с общим недоразвитием речи особенностей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения

Мочкина Е.Е., Козина И.Б.

*ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Становление грамматического строя языка занимает важное место в речевом развитии. Формирование грамматического строя речи происходит на третьем этапе (по Леонтьеву) и идет параллельно со становлением активного словаря ребенка [2]. Дети 4-х лет используют простые и сложные предложения в речи, в среднем предложение состоит из 5-6 слов. Согласуют прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, существительные с числительными; изменяют слова по числам, родам, лицам; правильно используют предлоги в речи [3].

С учетом взаимосвязи морфологической и синтаксической системы, А.Н. Гвоздѣв выделял 3 периода становления грамматического строя речи ребенка [1]:

I период - период предложений (1 год 3 мес. - 1 год 10 мес.).

II период - усвоение грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. - 3 года).

III период (от 3 лет до 7) - период дальнейшего усвоения морфологической системы языка.

Различные неблагоприятные воздействия, как на этапе внутриутробного развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия) и в первые годы жизни ребенка могут привести к общему недоразвитию речи [4]. Общее недоразвитие речи – сложные речевые нарушения, при которых у детей страдают все компоненты речевой системы, относящиеся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном интеллекте и слухе.

При ОНР (III уровень) формирование грамматического строя происходит с наибольшими трудностями: правила грамматического словообразования многообразны, значения грамматических форм абстрактны. Усвоение грамматического строя речи проявляются у детей с нарушениями речевого развития в более медленном темпе, в искажении общей картины речевого развития. Несформированность пространственных ориентировок рассматривалась во взаимосвязи с нарушением чтения и письма. Отклонения в усвоении грамматических категорий, обозначающих пространственные отношения, изучались у младших школьников с нарушениями речи. Изучение связи формирования пространственных представлений и грамматических категорий у детей с ОНР дошкольного возраста затрагивало область усвоения предложно-падежных конструкций.

Данная проблема является актуальной, так как с каждым годом увеличивается число детей с общим недоразвитием речи. Поэтому изучение особенностей формирования грамматических конструкций, отражающих

пространственные отношения у дошкольников с ОНР, играет важную роль в логопедии.

Целью данного исследования является изучение особенностей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: отражение пространственных отношений в грамматическом строе речи у дошкольников.

Предмет исследования: особенности грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования состоит в том, что грамматические конструкции, отражающие пространственные отношения у дошкольников с ОНР будут отличаться от грамматических конструкций, которые используют дети с нормой речевого развития, что обусловлено спецификой хода речевого развития. Данные особенности будут проявляться: в трудностях понимания и употребления предлогов, выражающих пространственное значение; в ошибках грамматического оформления высказываний.

На основе анализа научной литературы по проблеме изучения особенностей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения у дошкольников с ОНР, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось изучение особенностей грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБДОУ д/с № 19 «Василек» и МБДОУ д/с № 5 «Хрусталик» г. Йошкар-Олы.

Первую группу составляли 10 детей в возрасте 6 лет с нормальным речевым развитием. Вторая группа была сформирована в количестве 10 детей дошкольного возраста с нарушением речи: ОНР III уровня.

Эксперимент проводился в несколько этапов.

На первом этапе – подготовительном, были выделены параметры исследования особенностей грамматических конструкций, подобрана методика экспериментального исследования.

Целью второго этапа являлось изучение анамнестических данных речевого развития каждого ребёнка, проведение констатирующего эксперимента, анализ и интерпретация полученных результатов по исследованию грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

На заключительном этапе мы провели систематизацию и обобщение результатов экспериментальной работы, сформулировали выводы по итогам исследования.

Методикой для исследования являлась Методика «Изучение сформированности грамматического строя языка» (Коненкова И.Д.).

Цель методики – выявить уровень сформированности грамматического строя речи. Оборудование – наборы картинок, необходимых для предъявления заданий. Система оценивания – 5-балльная.

По результатам исследования уровня языковой компетенции у детей с ОНР отмечались многочисленные нарушения структуры предложения, искажался его смысл, что соответствует 2 баллам за выполнение данного задания. У детей с нормой развития средний балл составил 4 – большинство предложений они воспроизводили безошибочно либо самостоятельно исправляли свои ошибки.

При исследовании умения конструировать предложения из предложенных слов с наибольшим успехом справились дети с нормой речевого развития. При предъявлении 3-х наборов слов воспитанники с ОНР составили следующие предложения: *Ребята пошли гулять; дети гулять; гуляют в лесу. Мама сливы купить дочка; мама купила сливу. Бабушка положила в коляску малыша; бабуля уложила ребенка.* Данные ответы были оценены по 2 балла. Дети с нормой в среднем получили 4 балла за данное задание. Выполнение заданий, направленных на словообразование у детей с нормой не вызывали значительных трудностей. Испытуемые с ОНР допускали большее количество ошибок. Ошибки были допущены при назывании притяжательных прилагательных: *вместо изменения слова дети добавляли предлог у(у белки, у зайца и т.д.).*

Качественный анализ результатов позволил сделать следующие выводы: дети с ОНР испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, выражающих пространственные отношения; они допускают ошибки в грамматическом оформлении фразы; трудности вызывают образование относительных и притяжательных прилагательных, согласование существительных с прилагательными и числительными.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Детская психология. М.: Педагогика, 1982. Т. 4. 432с.
2. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи М.,1961. С. 459-467.
3. *Ефименкова Л.Н.* Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи. М.: Просвещение, 1981. 111с.
4. Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата / под редакцией П. А. Леканта. М.: Юрайт, 2015. 493 с.
5. Логопедическая работа по формированию предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи // Наука/Педагогика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissee..> (дата обращения: 4.06.2020 г.)

Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях

*Перепелица Л.А., Булавская Т.В., Лях Я.В.
Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники
г. Минск, Российская Федерация*

В современном мире важную роль занимает повышение качества образовательного процесса. Для того, чтобы идти в ногу со временем, отвечать

запросам общества, быть высококвалифицированным профессионалом, необходимо постоянно совершенствоваться, повышать уровень своих знаний и навыков. Требования, предъявляемые к преподавателям и студентам при изучении иностранных языков в ВУЗах, предполагают формирование компетенций, что способствует применению профессионального компетентностного подхода [1]. Данный подход является инновационным и соответственно может приводить к определенным стрессовым ситуациям и возникновению различных проблем.

В качестве психологических проблем, возникающих в процессе обучения иностранному языку в высших учебных заведениях, можно выделить следующее: доступность и эффективность нового и качественного учебного материала, психологические требования к новым методам и формам обучения, к созданию актуальных учебных пособий и материалов.

В современных реалиях обучение иностранному языку включает в себя не только необходимость работать аудиторно при ограниченном количестве практических занятий, но и работу на самостоятельной основе с использованием различных информационных ресурсов. Аудиторное обучение является по большей части объяснительно-иллюстративным. При использовании этого метода, как правило, учащиеся смотрят, слушают, говорят, что минимизирует процесс мышления, вследствие чего студенты разучиваются думать и их деятельность становится непродуктивной. Безусловно, объяснять и иллюстрировать необходимо, но только в случаях затруднений в понимании аспекта темы со стороны студентов. В противном случае важно включать в работу и самостоятельную деятельность обучающихся по исследованию, пониманию, усвоению и подготовке консолидированного итогового материала. Это влечет за собой также включение следующих психолого-педагогических методов работы: студентам разрешается обмениваться мнениями, сверять индивидуальные решения, пользоваться дополнительной литературой. Все это стимулирует студентов к совершенствованию следующих навыков: организация и структурирование личных усилий, мотивация, стремление к освоению нового материала за счет собственного интереса, формирование и укрепление коммуникационных способностей. При самостоятельной работе активно включаются группы студентов с особенностями физического и психического развития (различные формы нарушений двигательной активности, заикание, страх выступлений в аудитории, панические атаки и т.д.).

Необходимость постоянно обновлять содержание учебно-методических пособий и материалов стала основной проблемой современного процесса обучения иностранному языку в ВУЗах. Это значит, что и преподаватели, и студенты должны иметь постоянный доступ к сети Интернет, уметь идентифицировать и анализировать достоверность источников информации, извлекать и структурировать профессиональный контент для дальнейшей работы с ним. Развитие и внедрение современных информационно-коммуникационных технологий (мультимедиа, компьютеры, новые программные обучающие платформы) и использование преподавателями технических средств способны

успешно справляться с поставленной задачей. Это требует постоянного совершенствования технических навыков, что является существенной проблемой для преподавателей старшего возраста. Необходимость разрабатывать комплексы упражнений, заданий, тестов в интерактивном режиме и на цифровых носителях требует технических навыков и стимулирует к широкому использованию электронных цифровых библиотек (Digital Electron Library), книжных магазинов онлайн, Интернет-библиотек. Для этого необходимо регулярно находиться в контакте со службами технической поддержки, уметь изложить возникающие трудности и правильно интерпретировать и имплементировать полученную информацию. Зачастую, это является психологическим барьером.

Также в новых реалиях на первый план выходит такая форма обучения как дистанционная работа. Для этого важно создать мобильную информационно-образовательную среду. В БГУИР г. Минска активно используется платформа Moodle, которая обеспечивает непрерывный образовательный процесс и дает возможность постоянного контакта между преподавателем и студентом. Дистанционная форма работы с использованием платформы Moodle позволяет управлять и/или контролировать работу со студентами. Это означает, что студенты имеют возможность получать консультации, ответы на свои вопросы, находиться в постоянном интерактивном общении с одногруппниками и преподавателями. В данном случае также происходит снятие различных психологических проблем. Но, вместе с тем, при отсутствии контроля, обучающиеся подвергаются соблазну отложить работу или выполнить ее ненадлежащим образом.

Таким образом, психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в преподавании иностранного языка в ВУЗах являются важным аспектом, который требует пристального внимания со стороны преподавателей. Снятие психологических трудностей и более активного вовлечения студентов является приоритетной задачей, которая влияет на продуктивность и результативность образовательного процесса, что в конечном итоге способствует формированию профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологические проблемы обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://spravochnick.ru/psihologiya/tipy_psihologicheskikh_problem/psihologicheskie_problemy_obucheniya/ (дата обращения: 05.06.2021)

Теоретико-методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов профессиональных образовательных организаций

Пинусова А.И., Титова Г.Ю.

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
г. Томск, Российская Федерация*

В целом по Российской Федерации уровень трудоустройства выпускников 2018 года образовательных организаций, завершивших обучение по программам среднего профессионального образования, трудоустроенных в 2019 году, составил 5,1% [1, с. 4].

Таким образом, можно вывести следующее **противоречие**: с одной стороны, ФГОС СПО своей целью ставят формирование общих и профессиональных компетенций, но с другой стороны, согласно статистике студенты неспособны к профессиональному самоопределению из-за отсутствия моделей сопровождения педагогом-психологом. С учетом противоречия в условиях современной действительности актуализируется изучение следующей **проблемы**: как эффективно организовать работу педагога-психолога в организации СПО по сопровождению профессионального самоопределения студентов? **Цель исследования**: моделирование психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов ПОО. В соответствии с целью поставлены такие задачи, как: 1) проанализировать сущность понятия «профессиональное самоопределение»; 2) изучить возрастные особенности студентов ПОО и проблемы их профессионального самоопределения; 3) обобщить существующий психолого-педагогический опыт по сопровождению профессионального самоопределения студентов ПОО; 4) изучить характер и уровень профессионального самоопределения студентов на примере АНПОО «Томский экономико-юридический институт»; 5) разработать модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов ПОО и провести эксперимент по ее реализации в АНПОО «ТЭЮИ»; 6) оценить эффективности реализации модели.

Психолог Мухарлямова А.Ю. под профессиональным самоопределением имеет в виду «определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма» [2, с. 244]. Исследователь рассматривает понятие с точки зрения позиции профессионала и отношения к себе как принадлежащему к определенному сообществу или же как к творческой личности, совершающей вклад в наследие профессионального сообщества. Понимание профессионального самоопределения авторами Хабиблиным Д.А., Овсянниковой Е.А., Туглевой Г.В. сводится к «определению его как процесса формирования потребности в выборе профессии, основанной на наличии социально значимых мотивов профессиональной деятельности, обуславливающих восприятие будущей профессии как жизненно важной ценности» [3, с. 324–326].

Таким образом, под термином «самоопределение» среди студентов профессиональных образовательных организаций следует понимать самостоятельный выбор индивидом своего жизненного пути с ориентиром на собственные и общественные ценности. Под термином «профессиональное самоопределение» среди студентов профессиональных образовательных организаций мы имеем в виду процесс конкретизации сделанного выбора

студентом профессиональной образовательной организации учебной и трудовой деятельности с ориентиром на собственные и общественные ценности.

Студентами ПОО, в основном, являются студенты от 16–18 лет до 20–21 года. Данный период формирования осознанной личности, собственного мировоззрения приходится на раннюю юность и непосредственно юность. Ведущей деятельностью ранней юности является учебно-профессиональная подготовка. Непосредственно юность является периодом взросления, самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью юности является учеба, служба в армии или поиск работы.

Основываясь на мнении Мухиной В.С. [4], это временной отрезок развития, в котором формируется самосознание; происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность самовоспитания; возрастает волевая регуляция; стремление к самоутверждению, независимости, оригинальности; пренебрежение советами старших; проявление недоверия; стремление к самоуправлению, происходит приобретение определенной степени психологической зрелости; отсутствие подлинной самостоятельности, подверженность влиянию сверстников, повышенная внушаемость; происходит существенная перестройка эмоциональной сферы; недостаточное осознание последствий своих поступков; новообразование: формируется способность строить жизненные планы и выбирать способы их реализации.

Не акцентируя внимание на социальной среде, мы уже можем предположить, что радикальные суждения в данный период развития личности являются ее неотъемлемой частью: например, «работа в социальной сфере — это не мое», «правоохранительная деятельность приносит мало дохода», «судебное администрирование поможет значительно повысить мой статус». Образовательной задачей в данном случае является формирование таких компетенций и качеств, как толерантность, эмпатия, вариативность мышления, способность к самостоятельному принятию решения в результате анализа различных жизненных ситуаций и другие.

В настоящее время одна из актуальных проблем в области образования — формирование softskills у учеников и студентов. Тема привлекает к себе внимание и косвенно отображена во ФГОС СПО. Основной целью деятельности педагога-психолога является «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ» [5]. Согласно этому психолог в сфере образования является посредником между учеником и тем, чем ему предстоит научиться.

Стоит отдельно отметить особенности работы педагога-психолога с обозначенной возрастной категорией. Первый курс на базе основного общего образования предполагает изучение школьных дисциплин, но уже не школьниками, а студентами. Между первым и вторым курсами наблюдается большой скачок, так как от изучения основ экономики и права студенты переходят к дисциплинам «Теория государства и права», «Конституционное

право», «Правоохранительные органы» (на примера АНПОО «ТЭЮИ») согласно ФГОС СПО. Одна из особенностей работы педагога-психолога в ПОО — широкая специализация, большой опыт работы как с подростками, так и людьми зрелого возраста. Нередко встречаются представители 30–35-летнего возраста на первом курсе обучения как очного, так и заочного обучения — это накладывает определенные нюансы на формирование коллектива групп. Еще одним пунктом рассуждения может быть неустойчивость коллектива ввиду необязательности среднего профессионального образования и разным уровнем замотивированности обучением.

Для моделирования сопровождения профессионального самоопределения и непосредственного сопровождения педагогу-психологу следует руководствоваться следующими закономерностями на любом уровне самоопределения, выведенными исследователем Лупановой Н.А.: «1) самоопределение личности является показателем качества ее развития; 2) развитие и самоопределение личности – непрерывные и эволюционно-изменяющиеся процессы; 3) качество самоопределения и развития личности взаимосвязано с условиями жизнедеятельности человека; 4) развитие и самоопределение личности может быть позитивным или деструктивным по направленности и содержанию; 5) самоопределение и развитие личности осуществляются системно и целостно (т. е. одновременно происходит психофизиологическое и социальное развитие человека на основе его природных данных и приобретенного опыта); 6) самоопределение личности взаимосвязано с уровнем зрелости его основных источников (к источникам развития личности относят материнскую культуру, семейно-бытовую культуру, культуру сверстников, педагогическую культуру, социальную культуру, профессиональную культуру и совокупность знаний, умений и навыков, которые личность приобретает в процессе социализации, информационное насыщение); 7) развитие и самоопределение личности осуществляются в деятельности и отношениях, возникающих при этом; 8) развитие и самоопределение личности взаимосвязаны с содержанием и качеством образовательного процесса» [6, с. 139].

В исследованиях Савиной М.С., Махмудова Л.Ш., Борисовой М.В. [7, с. 114] выделены актуально-значимые критерии готовности профессионального самоопределения: «1) идейно-нравственный (наличие общественно значимых мотивов выбора профессии, осознание долга перед обществом и стремление принести ему пользу своим трудом); 2) общетрудовой критерий (наличие интересов и уважения к людям труда и любому труду, потребности в трудовой деятельности, сформированность общетрудовых умений и навыков); 3) действенно-практический критерий (свидетельствует о склонности и способности к конкретному виду трудовой деятельности, о наличии адекватной самооценки соответствия личностных качеств и черт характера требованиям избираемой профессии)». Также авторы выделяют три уровня сформированности профессиональных запросов: высокий (глубокие знания о выбранной учебной или трудовой деятельности, сформированность интересов);

средний (поверхностные знания о выбранной учебной или трудовой деятельности; отсутствие выраженных мотивов учения); низкий (слабые разрозненные знания об определенном виде учебной и профессиональной деятельности; несформированность интересов, склонностей).

Под термином «самоопределение» среди студентов профессиональных образовательных организаций следует понимать самостоятельный выбор индивидом своего жизненного пути с ориентиром на собственные и общественные ценности. Профессиональное самоопределение среди студентов профессиональных образовательных организаций — это процесс конкретизации сделанного выбора студентом ПОО учебной и трудовой деятельности с ориентиром на собственные и общественные ценности. Понятие «готовность к профессиональному самоопределению» ориентируем на способность и желание к конкретизации сделанного выбора студентом профессиональной образовательной организации учебной и трудовой деятельности. Особенности работы педагога-психолога в профессиональных образовательных организациях являются неоднородность коллектива учебных групп по возрасту, разный уровень замотивированности обучением студентов как очной, так и заочной формы.

ЛИТЕРАТУРА

1. О результатах анализа трудоустройства выпускников программ СПО в рамках мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году: информационный бюллетень. М.: МИРЭА–Российский технологический университет. 2020. С. 4.
2. Мухарлямова А.Ю. Основы профориентологии: конспект лекций. Казань: КФУ, 2014. С. 244.
3. Хабиблин Д.А., Овсянникова Е.А., Туглева Г.В. Профессиональное самоопределение личности: критерии готовности учащихся и уровни сформированности. Ялта, 2019. С. 324–326.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bestreferat.ru/referat-348513.html> (дата обращения: 25.11.2020).
5. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)"» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 6.10.2020).
6. Лупанова Н.А. Социальное и профессиональное самоопределение личности как психолого-педагогическая проблема // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. М., 2008. С. 139.
7. Основы профориентологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова. М.: Издательский центр «Академия», 2009.

Коррекционно-восстановительная работа с больными с динамической формой афазии

*Протасова Л.Н., Козина И.Б.
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Актуальность нашего исследования связана с тем, что больные, перенесшие инсульт или получившие тяжелую черепно-мозговую травму, полностью утрачивают профессиональные навыки и трудоспособность. Речевая реабилитация больных с афазией является важной социальной проблемой, влияющей на качество жизни после перенесённой болезни.

Афазия – одно из наиболее тяжелых последствий мозговых поражений, при котором системно нарушаются все виды речевой деятельности. Сложность речевого расстройства при афазии зависит от локализации поражения, величины очага поражения, особенностей остаточных и функционально сохранных элементов речевой деятельности. Исследователи классифицируют два типа синдромов афазии: переднюю афазию с лежащими в ее основе поражениями передних областей левого полушария мозга, куда включают афазия Брока, транскортикальную моторную афазия, артикуляционную афазия, и заднюю афазия, которая вторично развивается при поражениях задних областей левого полушария (афазия Вернике, транскортикальная сенсорная афазия, проводниковая афазия, словесная глухота, семантическая афазия).

Динамическая афазия возникает при поражении заднелобных отделов левого доминантного по речи полушария (поля 10, 45, 46), т.е. отделов третьего функционального блока - блока активации, регуляции и планирования речевой деятельности. Основным речевым дефектом при этой форме афазии является трудность, а иногда и полная невозможность активного развертывания высказывания. При динамической афазии правильно произносятся отдельные звуки, повторяются без артикуляторных трудностей слова и короткие предложения, однако коммуникативная функция речи все же оказывается нарушенной. При динамической афазии основной задачей коррекционно-педагогической работы является преодоление инертности в речевом высказывании. При первом варианте это будет преодоление дефектов внутреннего речевого программирования, при втором варианте - восстановление грамматического структурирования. Программы восстановления речи носят дифференцированный характер, но традиционно на раннем этапе после инсульта при ряде форм афазии для преодоления вторично нарушенной смысловой стороны речи используются близкие по характеру методические приемы.

Исследование проводилось на базе отделения неврологии ГБУ Республики Марий Эл "Йошкар-Олинская городская больница». В нем приняли участие больные в количестве 10 человек, находящиеся на лечении в данном учреждении, с диагнозом инсульт в возрасте 40 – 55 лет.

Нами использовались методики обследования речи В.М.Шкловского, Т.Г.Визель, Г.М.Насоновской: методика исследования импрессивной и экспрессивной речи. Анализ особенностей речи постинсультных больных с динамической формой афазии обнаружил следующие особенности речи:

- у 40% испытуемых спонтанная и диалогическая речь практически отсутствует, лишь наблюдается произношение отдельных слов. У 60% спонтанная и диалогическая речь обеднена, ответы не всегда бывают адекватны вопросу.

- автоматизированная речь отсутствует у 20%, но иногда им удается договорить слово или даже произнести его целиком при отраженно-сопряженном перечислении автоматизированных речевых рядов. Остальным больным (80%) автоматизированная речь в той или иной степени доступна.

- у 20% испытуемых отсутствует отраженная речь, у остальных больных (80%) отраженная речь грубо нарушена, что проявляется в сохранении воспроизведения некоторых звуков, в искажении нестойкими литеральными парафазиями и других вариантах.

- у 60% испытуемых возникают затруднения в произношении и искажения. Хуже всего произношение у 40%, у которых сохраняется в целом понимание ситуативной речи и простых заданий, а затруднения возникают в условиях сенсбилизации (быстрая смена команд, повторы, отвлечения внимания).

- у 60% возможность чтения присутствует, но осуществляется с частыми литеральными и, реже, вербальными паралексиями, либо возникают трудности артикуляций (выраженная афферентная моторная афазия). У 40% возможности чтения отсутствуют. Прочитанное вслух искажается до неузнаваемости, но иногда зрительный образ слова способствует нахождению более четкого артикуляционного уклада. Слова читают лучше, чем буквы и слоги.

- самостоятельное письмо отсутствует у 60% испытуемых больных, только у 40% самостоятельное письмо возможно, но грубо нарушено. Письмо под диктовку возможно, но нарушено, в том числе грубо нарушено, у 40% пациентов.

Разработанная нами программа коррекционно-восстановительной работы для больных с динамической формой афазии была ориентирована на достижение следующих задач: повышение уровня общей активности больного, преодоление речевой инактивности, организация произвольного внимания; преодоление расстройств речевого программирования; преодоление расстройств грамматического структурирования; преодоление аграмматизма на формально-грамматическом уровне; стимулирование письменной речи. Проводились занятия традиционным способом обучения. Главной задачей при этой форме афазии является восстановление программирующей функции речи.

Коррекционно-восстановительная работа предполагала составление плана действий, программы высказываний с опорой на вопросы, схемы, по серии сюжетных картинок с нарастающим действием. Также больного учили преодолевать трудности в понимании переносного смысла слов, просили передать просьбу врача, составить рассказ на заданную тему, пересказать текст по предварительному плану. Параллельно велась письменная работа по восстановлению в тексте пропущенных частей речи, использованию приставочных глаголов.

По мере воспитания внимания больного к речи окружающих восстанавливается и ее понимание, уменьшаются трудности переключения акустического восприятия с одной темы беседы на другую. Параллельно с восстановлением экспрессивной, устной речи велась работа по восстановлению в тексты пропущенных предлогов, глаголов, наречий; письменно составлялись

предложения по опорным словам. Общим для методики восстановления речи является необходимость создания условий для осознанной деятельности больного.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айтхожаева Р.А., Избасарова А.Ш.* Коррекционная реабилитация речевой патологии при эфферентной моторной и динамической афазии // Вестник АГИУВ. 2013. №3. С. 48-52.
2. *Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. М.: Теревинф, 2016. 144 с.
3. *Бейн Э.С.* Афазия и пути ее преодоления. СПб.: Питер, 2018. 219 с.
4. *Бурлакова М.К.* Речь и афазия. М.: Медицина, 2017. 218 с.
5. *Василенко В.Х.* К вопросу о концепции болезни // Клиническая медицина. 2016. № 9. С. 140-146.
6. *Каширкина В.В.* Индивидуальные логопедические занятия по восстановлению речи при афазии у больных перенесших сосудистые поражения головного мозга в условиях стационара [Электронный ресурс] Режим доступа:<https://smollogoped.ru/individualnye-logopedicheskie-zanyatiya-po-vozstanovleniyu-rechi-pri-akustiko-mnesticheskoj-afazii/> (дата обращения: 27.02.2021).

Формирование личностной готовности первокурсников к условиям обучения в вузе физической культуры в условиях учебно-оздоровительных сборов

Распопова А.С.

*ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма
г. Краснодар, Российская Федерация*

К личности обучающихся в вузе предъявляются высокие требования, которые касаются сформированности различных сторон их личности [2, с.75]. Современный студент вуза должен обладать совокупностью качеств, позволяющих получать профессиональное образование и совершенствоваться как будущий специалист [1, с.31]. В связи с этим актуальность приобретают исследования личностных качеств, обеспечивающих готовность к обучению в вузе. Имеется ряд исследований личностной готовности студентов к обучению в вузах различной направленности [3, с.470], но исследования этого феномена в вузах физической культуры практически не изучены [4, с.265]. Обучение в вузе физической культуры связано с вовлечением большего спектра ресурсов, а также связано с наличием помимо учебного процесса еще и тренировочной и соревновательной деятельности, что усиливает нагрузку на обучающихся, что и определяет актуальность данного исследования [5, с.226].

Исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, в нем приняло участие 220 обучающихся 1 курса по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура, профилям «Физкультурно-оздоровительные технологии», «Спортивная тренировка в ИВС», «Физкультурное образование».

Исследование включало 2 этапа: психодиагностика личностной готовности и формирование личностной готовности к обучению посредством психологического тренинга.

Рассмотрим результаты 1 этапа. В исследовании использовались методы психодиагностики, направленные на выявление мотивации обучения в вузе (Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным), опросник личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера, Краткий ориентировочный, отборочный тест, В.Н. Бузин, Э.Ф. Вандерлик.

Полученные психодиагностические данные позволяют сделать вывод об оптимальном уровне готовности студентов к обучению в вузе. В результате исследования мотивационной готовности студентов 1 курса к требованиям обучения в вузе было выявлено, что для студентов наиболее значимыми мотивами обучения в вузе являются: стать высококвалифицированным специалистом; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Наименее значимыми мотивами учебной деятельности являются: быть постоянно готовым к очередным занятиям; не отставать от сокурсников; выполнить педагогические требования.

Таким образом, для студентов 1 курса наиболее значимыми являются внутренние мотивы обучения в вузе, которые отражают осознанное стремление овладеть избранной профессией. Наименее важны для студентов положительные или отрицательные оценочные суждения сокурсников и систематическое выполнение педагогических требований. Отрицание требований педагогов как значимых может являться неблагоприятным фактором успешности учебной деятельности.

Таким образом, студенты как в большей степени мотивированы к освоению профессии. Избранные ими в качестве предпочитаемых мотивы в большей степени относятся к внутренним мотивам.

Если рассматривать наименее значимые мотивы, то стоит отметить, что для студентов менее всего важны как положительные, так и отрицательные оценочные суждения преподавателей, сокурсников, интеллектуальное удовлетворение и выполнение педагогических требований, последнее является неблагоприятным показателем, который свидетельствует о восприятии требований педагогов как недостаточно значимых.

У студентов выявлен высокий уровень ситуативной тревожности (на момент исследования) и средний уровень личностной тревожности. Средний уровень тревожности является оптимальным. Высокий уровень ситуативной тревожности обусловлен адаптацией к условиям обучения. Кроме того, мы произвели анализ числа студентов с высоким уровнем личностной тревожности за 5 лет и установили, что растет число тревожных студентов и прирост достигает 25%.

По показателям интеллектуального развития можно сделать вывод о достаточном уровне интеллектуальной готовности учащихся к требованиям

обучения в вузе. В процентном отношении число студентов с высоким уровнем интеллекта значительно преобладает. Высокие показатели интеллекта выявлены у 53,6% студентов. Низкие показатели выявлены только у 14% студентов. У остальных студентов выявлен средний уровень интеллекта. За последние 5 лет значительно возросло число студентов с высоким уровнем интеллекта.

Результаты психологической диагностики в целом благоприятны и свидетельствуют о сформированной на достаточно высоком уровне личностной готовности к требованиям обучения в вузе. К основным тенденциям личностной готовности за 5 лет можно отнести рост тревожности, интеллекта, мотивационной готовности. Результаты диагностики в учебных группах учитывались нами в процессе проведения тренинговой программы, направленной на сплочение студенческих групп и формирование коллектива.

Рассмотрим результаты 2 этапа. В течение сентября месяца в учебно-оздоровительном лагере п. Бетта Краснодарского края, начиная с 2008 года, была реализована программа психологического сопровождения адаптации первокурсников. Программа включала 10 тренинговых занятий по формированию навыков учебной самоорганизации и сплоченности учебной группы. В структуру каждого занятия, которое длилось 1 час 30 минут, включала упражнения на приветствие и разогрев, основная часть, упражнения для завершения и подведения итогов. Программа тренинга включает следующие тематические блоки: вводная беседа (знакомство с компонентами и требованиями системы высшего профессионального образования, правила работы в группе, изготовление конвертов для рефлексии каждого занятия, знакомство с группой), знакомство и самопрезентация игры и упражнения на запоминание имен, «Немного о себе» (тренинг личностного раскрытия), невербальная коммуникация и сензитивность, развитие навыков социальной перцепции и невербальной коммуникации, формирование доверия в учебной группе (игры и упражнения на формирование доверительных отношений и снятие барьеров в межличностном общении), формирование команды (командообразование, развитие сплоченности учебной группы и навыков сотрудничества). подведение итогов работы.

Цели тренинга были реализованы в полном объеме. В результате проведения занятий, включающих игры и упражнения, направленные на знакомство, запоминание имен, личностное раскрытие, доверие, развитие навыков презентации своих сильных сторон, навыков межличностного взаимодействия, умения работать в команде, в учебных группах возникли доверительные отношения, увеличилась сплоченность групп. Кроме того, большинство студентов отметили, что тренинг способствует формированию положительного настроя, снятию напряжения.

Как студенты, так и кураторы групп, отмечают положительное влияние психологического адаптационного курса, проявляющееся в ускорении процесса знакомства, положительном влиянии на настроение студентов, развитие навыков сотрудничества.

В конце адаптационного курса было проведено анкетирование студентов. Им были заданы следующие вопросы: 1. Понравились ли Вам занятия по психологии? 2. Что именно Вам понравилось (не понравилось) на занятиях по психологии? 3. Что бы вы хотели добавить в занятия по психологии? 4. Какую пользу Вы смогли извлечь из занятий по психологии?

На первый вопрос студентам предлагалось ответить «Да» или «Нет». Большинство студентов ответили на этот вопрос утвердительно. Число отрицательных ответов дали 27% студентов.

Второй вопрос прояснял конкретные моменты, которые вызвали удовлетворение или недовольство студентов проведенными занятиями.

Основными факторами привлекательности занятий по психологии студенты называли: коллективная работа, в процессе которой студенты лучше узнавали друг друга, смогли познакомиться поближе и сплотились; возможность разобраться в себе посредством выполнения тестовых заданий; форма и методы проведения занятий – психологический тренинг (рисование, игры, психогимнастические упражнения, возможность высказать свое мнение, изготовление бейджей); психоэмоциональная разгрузка; психологи, проводившие занятия.

Отвечая на третий вопрос, большинство студентов высказали полную удовлетворенность содержанием занятий. Среди тех, кто высказал свои пожелания, преобладали варианты, которые можно объединить в категорию «расширение теоретической подготовки», высказывались пожелания к проведению групповых психологических бесед, а также желание посещать индивидуальные консультации.

Большинство студентов отметили возможность знакомства, раскрытия в коллективе, сплочение, а также приобретение навыков, полезных в общении. Кроме того, студенты отметили возможность отдохнуть, разгрузиться после остальных занятий, а также позитивный эмоциональный настрой, возникающий после занятий по психологии.

Результаты реализации программы признаны успешными и докладывались на ученом и научно-методическом советах университета. Кроме того, программа вызвала интерес лиц, ответственных за воспитательную работу обучающихся, что свидетельствует о ее перспективности для проведения в условиях вуза. По итогам психологической диагностики составлены подробные отчеты для руководителей и заместителей руководителей учебных подразделений, а так же для кураторов учебных групп. Студенты могут получить устное заключение по результатам тестирования в индивидуальном порядке. С целью оценки эффективности проведенной программы планируется повторная диагностика учебных групп к концу учебного года.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берилова Е. И.* Развитие компонентов психологической культуры спортсменов как ресурс преодоления психического выгорания в спортивной деятельности // Физическая культура, спорт, туризм: научно-методическое сопровождение. 2018. С. 30-32.
2. *Босенко Ю. М.* Ресурсы эффективной адаптации личности в условиях спортивной деятельности // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2009. Т. 11. С. 75-80.

3. *Босенко Ю.М., Распопова А.С., Берилова Е.И.* Ресурсы преодоления сложностей на пути профессионального развития спортсмена // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 7 (185). С. 470-472.
4. *Гриднева С.В.* Определение уровня готовности студентов к обучению в вузе // МНКО. 2020. №6 (85). С.265-266.
5. *Распопова А.С., Босенко Ю.М.* Использование психологического тренинга в физической культуре и спорте // Спортивное движение: опыт, проблемы, развитие. 2020. С. 225-229

Особенности развития фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Рахимова Л.Ф., Карандаева Т.А
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Овладение правильным звукопроизношением связано с развитием сенсорной и артикуляционной системы. Ребенок слышит звуки речи на основе фонематического восприятия и с помощью артикуляции эти звуки пытается воспроизвести. Несмотря на то, что во время произношения звуков артикуляционный уклад и его развитие влияют на чистоту звукопроизношения, большое значение в речевом акте и правильном произношении имеет развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

По мнению В.В. Коноваленко, оказывая существенное влияние на развитие речи, нарушение фонематического слуха ведет к тому, что, ребенок испытывает трудности при различении неречевых звуков, омонимов, не различает звуки по силе и высоте и тембру голоса, а также затрудняется в дифференцировке слогов и фонем [3].

Фонематическое восприятие определяется как способность воспринимать звуковой состав слова. Залогом четкого произнесения звуков, правильной слоговой структуры слов и основой более легкого овладения грамматическим строем языка и является сформированность фонематического восприятия. Значит можно сказать, что ребенок в дальнейшем успешно освоит письмо и чтение, если у него сформировано фонематическое восприятие.

У детей с хорошим фонематическим восприятием чистая и правильная, так как они четко воспринимают все звуки нашей речи. При этом, у детей с недоразвитым фонематическим восприятием страдает не только звукопроизношение, но и понимание речи, так как они не могут разделить близкие по звучанию фонемы, и слова с этими фонемами для них звучат одинаково, например: сами-сани, почка-бочка, лиса (животное) - леса (мн. число слова лес).

Старший дошкольный возраст является потенциальным как для общего психического развития дошкольников, так и для развития речи. Многочисленные исследования показали, что старший дошкольный возраст играет особую роль в развитии ребенка, изменяется социальная ситуация

развития, совершенствуются психические процессы, идет интенсивное развитие физиологических процессов.

В общении с детьми и взрослыми старшие дошкольники, как правило, пользуются умеренной громкостью голоса, они уже способны изменять громкость своего высказывания с учетом удаленности от слушателя, а также содержания высказывания. Как показало исследование Т.Б.Епифанцевой, в процессе речевого общения дети могут произвольно ускорять или замедлять скорость своего высказывания в зависимости от содержания текста, но следует отметить, что иногда, в момент эмоционального подъема, под впечатлением какого-то мультфильма или во время чтения стихотворения дети не всегда могут контролировать громкость и скорость своей речи. Чаще всего они говорят громче и торопятся.

Степень недоразвития у детей может быть различной: речь может отсутствовать совсем или быть лепетной; или речь может быть достаточно развернутой, но с различными элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Таким образом, мы пришли к выводу, что общее недоразвитие речи представляет собой системное недоразвитие речи, при котором нарушаются все ее компоненты, в том числе и фонетико-фонематическая сторона речи. Степень нарушения фонематического восприятия (дифференциация фонем, звуковой анализ синтез), а также звуко-слоговая структура слова зависит от уровня речевого недоразвития.

Мы предприняли исследование, целью которого было выявление уровня развития фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста и детей с нормальным речевым развитием.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБДОУ «Детский сад №18 «Изюминка» г. Йошкар-Олы. Выборку составили дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в количестве 12 человек; дети старшего дошкольного возраста в количестве 12 человек с нормой речевого развития.

Для сбора данных и диагностирования у детей уровня развития фонематического восприятия была проведена диагностика фонематического восприятия по методике диагностики фонематического восприятия В.В.Коноваленко [3].

С целью изучения актуального уровня сформированности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи использовались задания по методике В.В. Коноваленко.

Первое задание «Лови звук». Цель этого задания состояла в том, что детям нужно было прослушать определенный ряд звуков и хлопнуть в ладоши, если они услышат заданный звук. Кроме этого, задание предусматривало исследование у детей звукопроизношения».

Второе задание «Покажи картинку». Цель этого задания состояла в исследовании у детей умений дифференцировать слова, близкие по звучанию».

Третье задание «Повтори, как я скажу», целью которого было – повторение слоговых элементов с последующим изменением гласного или согласного.

Четвертое задание, «Внимательные ушки» - целью которого являлось узнавание правильно произнесенного слова в потоке слов, близких по звучанию.

Пятое задание «Найди ошибку», целью которого являлось нахождение в предложении правильно звучащего слова.

Шестое задание «Скажи, какой звук встречается чаще?» целью которого было: определение часто звучащих звуков в прослушанных стихотворениях.

Седьмое задание на определение первого звука в слове было проведено с целью исследования у детей навыков звукового анализа (выделение ударного гласного в словах).

Восьмое задание «Светофор», было направлено на изучение у дошкольников умений различать слова, близкие по составу».

Девятое задание «Что лишнее», было направлено на изучение у детей умений различать слоги.

Десятое задание «Твердый - мягкий», целью которого было дифференциация мягких-твердых звуков [3, с. 65-68].

Проведенное исследование показало, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня констатировали следующий уровень развития фонематического восприятия: низкий уровень – 7 чел. 58% и средний уровень – 5 чел. 42%.

Следующее исследование показало, что у дошкольников с нормой речевого развития констатировали следующий уровень развития фонематического восприятия: низкий уровень – 2 чел. 17%; средний уровень – 9 чел. 75% и высокий уровень – 1 чел. 8%.

Проанализировав данные исследования, мы пришли к следующим выводам, что для детей обеих групп характерны нарушения восприятия как нарушенных в произношении звуков, так и правильно произносимых. Наиболее трудными заданиями для детей были задания на различение правильного и неправильного звучания слов, фраз, на выделение заданного звука в слогах и словах, и задания на различение по звуковому составу слогов. Выявили, что на формирование фонематического восприятия детей могут повлиять и недостатки звукопроизношения и низкий уровень развития речевого слуха.

Мы полагаем также, что для преодоления нарушения фонематического восприятия необходимо коррекционно-логопедическая работа с использованием различных заданий и упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М. М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие. М.: Академия, 2014. 350 с.

2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве М.: Мозаика-Синтез, 2013. 80 с.

3. Коноваленко В.В., Коваленко С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения: пособие для логопедов. М.: Гном-пресс, 2013. 136 с.

4. Методы обследования речи детей: пособие для диагностики речевых нарушений/ под общ. ред. Г.В.Чиркиной. М.: Аркти, 2013. 240 с.

Некоторые аспекты совершенствования психолого-педагогической компетентности педагогов в контексте проектирования целей образования

*Репринцева Г.А.
ОГАОУ ДПО «БелИРО»,
г. Белгород, Российская Федерация*

Педагогическое целеполагание или проектирование образовательных целей осуществляется на разных уровнях управления. Федеральный уровень соотносится с разработкой государственных стратегий (концепций) и определением стандартов образования (ФГОСы разных уровней образования). Региональный и муниципальный уровни конкретизируют или корректируют / «зашумливают» поставленные на государственном уровне цели с учетом имеющихся, прежде всего, кадровых и материально-технических ресурсов. Образовательная политика региона приобретает специфические черты на уровне образовательной организации, где проявляется субъективно-личностный фактор руководителя (определение миссии школы, формирование системы стимулирования педагогов и специфика управления педагогическим коллективом, трактовка нормативно-правовой документации федерального и регионального уровня как основа разработки локальных актов). В описанную выше систему «встраиваются» личностно-профессиональные цели педагогических работников, реализуемые в непосредственном взаимодействии с обучающимися и другими специалистами образовательной организации. Несомненно, от системности и согласованности в проектировании целей образования зависит результат образовательной деятельности [1, 2 и др.]; при этом в научном плане интерес представляет изучение объективных (социально-экономических) и субъективных (личностных) факторов педагогического целеполагания [3, 4] и их взаимосвязь.

Отталкиваясь от принципа системности, можно высказать предположение о том, что для обеспечения развития психолого-педагогической компетентности педагогов требуется согласование миссии образовательной организации (целевые или ценностно-смысловые ориентиры) и критерии стимулирования специалистов (процессуальные ориентиры); содержание приоритетных целей образования, утверждаемых в школе, должно обеспечивать не только мотивацию к деятельности, но и ориентировать педагога в системе педагогического труда, включать в себя «деятельностные алгоритмы», определяющие ключевые направления работы и ее содержание. Например, в дошкольном образовании федеральный стандарт ориентирует педагогов на реализацию образовательной деятельности в соответствии с ведущими видами деятельности детей раннего и дошкольного возраста, что требует гибкости в организации деятельности в детском саду (гибкое проектирование образовательной деятельности, содействие становлению детских видов деятельности, приоритет игровой деятельности и общения и т.п.), однако проблема «школяризации» дошкольного образования не решена. В системе основного общего образования обнаруживается проблема формального внедрения системно-деятельностного-подхода, который далеко не

всегда трактуется педагогами грамотно и целостно (воспитательная функция современного образования активно дискутируется, педагогическое целеполагание рассматривается преимущественно в контексте целей урока или учебного предмета [5]).

Результаты эмпирического исследования особенностей профессионально-личностной направленности работников дошкольного и основного общего образования, проводимого в период с 2007 по 2016 гг., свидетельствуют о том, что противоречивые типы профессионально-личностной направленности педагогов, которым свойственна декларативность педагогических ценностей, остаются преобладающими (70% выборки) [6].

В этих условиях актуализируется востребованность трудовой функции педагога-психолога по проведению экспертизы образовательной среды и возрастает роль просветительской деятельности психолога в образовательной организации. С нашей точки зрения, важен ресурсный подход к анализу имеющихся трудностей и субъективных барьеров профессионального развития педагогов в процессе непрерывного повышения квалификации, поэтому необходимо:

- формирование научно-педагогического мышления педагогов;
- развитие профессиональной компетентности педагога в области истории развития психолого-педагогической мысли в России, актуализация и обновление системы концептуальных положений в области системно-деятельностного подхода (системно-деятельностной парадигмы);
- расширение опыта профессиональной деятельности, развитие рефлексивного мышления, овладение основами проектирования и управления образовательным процессом (в рамках профессиональных обязанностей) с позиции системно-деятельностного подхода (синергетический, социально-психологический и психолого-педагогический уровни);
- формирование нормативно-правовой грамотности педагогов, освоение и применение тайм-менеджмента и стресс-менеджмента в профессиональной деятельности [6].

Эффективность просветительской деятельности педагога-психолога сопряжена с условиями труда педагогов в конкретной образовательной организации (организация труда педагогов, обеспечение права выбора педагогами учебно-методических комплексов по предмету и технологий организации образовательной деятельности, создание условий для непрерывного повышения квалификации и т.д).

Таким образом, целесообразна разработка проблемы педагогического целеполагания в современных социально-экономических условиях в контексте интегративных целей, в которых просматривалась бы согласованность разного уровня требований к работе педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамов А.В.* Цели образования: действительные и мнимые // Профессиональное образование. 2007. № 11. С. 9-11.
2. *Егорова Ю.А.* «Система целей» как результат целеполагания в образовании // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 10. С. 111-113.

3. *Ибатуллина Е.Ю.* Преодоление педагогического консерватизма в инновационном образовательном процессе общеобразовательного учреждения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 5. С. 182-187.
4. *Мезенцева Н.В.* Особенности педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости // Теория и практика общественного развития. 2011. № 6. С. 95-101.
5. *Новичкова Н.М.* Педагогическое целеполагание как современная научно-прикладная проблема // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 147-151.
6. *Репринцева Г.А.* Целевые ориентиры ФГОС и педагогическое целеполагание в контексте особенностей профессионально-личностной направленности педагогов // Развитие личности в контексте стандартизации образования: обновление смыслов. Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. С.17-24.

**Использование мнемотаблиц в логопедической работе
по развитию связной речи дошкольников седьмого года жизни
с общим недоразвитием речи III уровня**

*Рябчикова Н.В., Карандаева Т.А.
Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Дошкольный возраст – это один из благоприятных этапов развития ребенка, как личности в целом, так и развития его отдельных компонентов. Дошкольное детство играет решающую роль в становлении личности, определяя ход ее развития на последующих этапах жизненного пути человека. Одним из основных условий становления личности дошкольника является речевое развитие ребенка.

Дети седьмого года жизни уже полноценно общаются с разным контингентом людей. Каждый ребёнок должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи.

В настоящее время проблема развития речи становится особенно актуальной. Современный мир насыщен новейшими технологиями, дети живут в мощном потоке информации, где живое общение заменяется общением с компьютером и телевизором, планшетом или телефоном. Недостаток общения родителей со своими детьми, игнорирование речевых трудностей лишь увеличивает число дошкольников с недостатками речи. Речевые нарушения затрудняют общение, отрицательно влияют на мыслительную деятельность, ведут к изменениям в эмоциональной сфере ребёнка, ограничивают овладение понятийными значениями и речевыми образцами.

Общее недоразвитие речи детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Нарушение речи у детей дошкольного возраста достаточно распространенное явление [1].

У детей с ОНР III уровня при пересказывании, составлении рассказов отсутствует четкость, последовательность изложений, связность. Таким детям труднее всего дается самостоятельное высказывание из личного опыта, а также все виды творческого рассказывания, заметно и отставание, в отличие от нормально говорящих сверстников, в воспроизведении текстов по образцу. Поэтому применение одних и тех же методов работы с детьми с ОНР и нормальным развитием недостаточно, нужно искать новые пути решения развития связной речи, чтобы на занятиях дети были увлечены, и у них не пропадал интерес до конца занятий. К одному из таких методов можно отнести использование мнемотаблиц. Мнемотаблицы - это эффективное коррекционное средство при обучении дошкольников связной речи.

Мнемотехника представляет собой систему методов и приемов, обеспечивающих ускоренное и эффективное запоминание, сохранение, воспроизведение и конечно развитие речи путем дополнительных ассоциаций. В настоящее время использование мнемотехники приобретает все большую популярность в связи с эффективностью ее приемов, которые используются в логопедической работе с детьми, развитие речи которых не подчиняется традиционным методам. Основной секрет данной техники заключается в психофизиологической основе, которая очень проста и достаточно известна. Действие данной методики заключается в сличении зрительных образов и речевого понятия, которое контролирует мозг [2].

Использование на логопедических занятиях мнемосхем значительно развивает не только разные виды памяти: слуховую, зрительную, двигательную, а также мышление, восприятие, воображение, активизируется словарь, расширяется круг знаний об окружающем мире, развивает фантазию и творческие способности, повышает интерес к занятиям.

Если в начале работы педагоги используют готовые мнемосхемы, то в дальнейшем возникает потребность в совместном творчестве ребенка со взрослым. Постепенно ребенок начинает проявлять творческую самостоятельность, то есть мнемотаблицы создаются, придумываются вместе, сообща. А существующую проблему взаимодействия ребенка, педагогов и родителей мы решаем путем формирования стремления у родителей и детей к творческому самовыражению и сотрудничеству. Так у нас появились мнемодорожки и мнемотаблицы с загадками, стихами, сказками, пословицами, в создании которых принимали участие дети вместе с родителями.

Работа на логопедических занятиях по развитию речи с использованием мнемосхем стоит из нескольких этапов:

- рассматривание таблицы, разбор того, что на ней изображено;
- преобразование из абстрактных символов в образы;
- пересказ сказки, рассказа с опорой на символы, то есть происходит отработка метода запоминания;
- делается графическая зарисовка мнемотаблиц;
- воспроизведение сказки или рассказа ребенком, основной упор дается на изображение главных героев [3].

Приёмы мнемотехники позволяют повысить интерес детей к логопедическим занятиям, соответственно повышается их эффективность, так как содержание текстов, используемых при развитии связной речи, становится осязаемым, видимым, представляемым.

Как показывает опыт работы, использование приёмов мнемотехники даёт хорошие результаты по формированию у детей с ОНР навыка составления связных развёрнутых высказываний. В ходе целенаправленного обучения дети в достаточной степени овладевают языковыми средствами, на основе которых возможно построение связных, законченных высказываний. У детей формируются представления об основных элементах, лежащих в основе построения сообщения: адекватность содержания, последовательность, отражение причинно-следственных связей событий. Всё это важно на данном этапе обучения, так как от человека в современных условиях быстро меняющейся жизни требуется не только владение знаниями, но и, в первую очередь, умение добывать эти знания самому и оперировать ими.

Исходя из опыта работы, мы бы хотели дать несколько рекомендации по работе с мнемосхемами на логопедических занятиях.

1. Занятия проводить по принципу – «от простого к сложному», начиная от мнемоквадратов и постепенно переходить к мнемоцепочкам.

2. Таблицы и схемы должны быть цветными, так ребенку будет веселее и легче заниматься.

3. На одной схеме или таблице число квадратов не должно превышать девять, так как это предельно допустимый объем для дошкольника.

4. Не использовать более двух мнемосхем в день, а повторное рассмотрение, должно быть только по желанию ребенка.

5. Необходимо, чтобы ежедневно таблицы имели различную тематику.

Таким образом, применение мнемосхем на логопедических занятиях оказывает положительное влияние на развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи. У детей развивается не только связная речь, но и все компоненты речевой системы, а также психические процессы. Дети приходят на занятия с повышенным настроением, у них проявляется интерес от начала до конца занятия, что очень важно для детей с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земляченко М. Ф. Формирование связной речи с помощью мнемотехники // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск, 2013. С. 125-128.
2. Масленникова Д.К., Самылова О.А. Использование мнемотехнических приемов для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. №2 (38).
3. Павлова Е. А. Мнемотехника как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Дефектология проф. 2020.

Изучение особенностей письменной речи у детей

Сазонтова М.Э.

ФГБОУ ВО "Марийский государственный университет"

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Речь - важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества. Таким образом, речь является основой коммуникативной функции, которая осуществляется посредством того или иного языка.

В настоящее время учителя начальных классов общеобразовательной школы часто сталкиваются с проблемами нарушений письменной речи. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном отражении либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников или на их излишнюю лень, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим и пунктуационным. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться.

На современном этапе одной из действующих классификаций является следующая (автор Р.И. Лалаева):

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ведущее звено – дефектное произношение звуков (замены, смещения, пропуски).

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. Основное ядро нарушения - несформированность фонематических дифференцировок (замены и смещения звуков, близких по акустическим параметрам).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза: 1) нарушение звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски, перестановки, добавления букв в слове); 2) нарушение слогового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки слогов); 3) нарушение слогового анализа и синтеза на уровне предложений (пропуски, перестановки, вставки слов, слитное написание слов в предложении).

4. Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, с несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Это нарушение смысловых и грамматических связей, искажение морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного анализа и синтеза пространственных представлений. Основные проявления: зеркальные замены - реверсии вертикальные (прописные в, д) и горизонтальные (с, э), литеральные (на уровне буквы) и зеркальные (на уровне слова); кинетические ошибки – дописывание лишних элементов или, наоборот, недописывание элементов буквы.

Симптомами дисграфии следует считать стойкие повторяющиеся ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием и неумением применять орфографические правила.

Дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Р.И. Лалаева).

Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение проявлений дисграфии и ее видов среди учеников 3 класса МГБОУ «СОШ №21 г.Йошкар-Олы»

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать апробированные диагностические методики для выявления состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста.

2. Провести исследование процесса письма у детей младшего школьного возраста.

3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста.

В исследовании принимали участие 30 человек, учащиеся третьего класса общеобразовательной школы. Возраст детей – 9-10 лет.

По результатам исследования письма учащихся младших классов удалось выявить наиболее часто встречающиеся ошибки.

Таковыми являются:

1. Замена букв, соответствующих близким звукам: свистящие, шипящие, звонкие. Кроме того, проявляется в неправильных обозначениях мягкости на письме и в смешениях гласных в ударном положении (*живет-живед, звенят-цвенят, жилище-жилише*)

2. Искажаются графически сходные, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (*мышка-мытка*), включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*желуди-желуды, слтаются-слепаются*); зеркальное написание букв (*утеплило-чтеплило*), отрыв элементов букв; лишние элементы (*усердные-уссердные*)

3. Добавление букв в слове (*разные-расзные*), пропуски (*свелее-ветлее, ветерок-втерок*), перестановки слогов (*прилетели-прителели*).

Трудности в овладении письмом могут проявить себя уже в 1 классе. Показателями являются нечеткое знание всех букв алфавита, сложности при переводе звука в букву и наоборот, сложности при переводе печатной графемы в письменную, трудности звукобуквенного анализа и синтеза. В дальнейшем нарушается формирование процесса письма. Дети смешивают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам, пишут слова без гласных букв, сливают несколько слов в одно или наоборот расщепляют слова на части. Если вовремя не помочь ребенку исправить эти недостатки, то к концу второго класса они могут привести к дисграфии.

В ходе проведенного нами исследования полностью подтвердились научные данные: дисграфия встречается у подавляющего большинства принявших в исследовании детей, чистые формы дисграфии единичны, распространены смешанные формы дисграфии.

Чтобы уменьшить проявления дисграфии у детей, педагогу необходимо разработать систему восполнения пробелов в процессах, важных для формирования навыка письма, проводить работу над развитием речи и ее связности. Учащимся необходимо давать задания на формирование грамматики и развитие лексикона, корректировать пространственное и слуховое восприятие, развивать мыслительные процессы и память. Все это приводит к развитию навыка правильного и грамотного письма.

Особенности нарушения звукопроизношения у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

*Салихова А.Н., Борисова Е.Ю.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Под задержкой психического развития подразумевается распространенное нарушение психического развития, для которой характерно отставание в развитии определенных психических функций по отношению к принятым психологическим нормам у детей определенного возраста [6].

Дети с задержкой психического развития имеют незрелость эмоционально-волевой сферы, слабое развитие моторики, регуляции и саморегуляции поведения.

Основными причинами задержки психического развития могут быть как биологические факторы, так и социальные. Например: органическое поражение головного мозга, органические повреждения центральной нервной системы, длительные хронические заболевания, воздействие патологических факторов во внутриутробном периоде, дефицит общения с взрослыми и со сверстниками, авторитарный характер воспитания и т.д.

Дети с задержкой психического развития при поступлении в школу не могут достичь необходимого уровня развития речи. У них страдает звукопроизношение, отмечается слабая способность к содержательному и звуковому анализу речи звуков и слов.

Более подробно рассмотрим особенности нарушений звукопроизношения у детей с задержкой психического развития.

Российский педагог-дефектолог Г.А. Каше отмечала: «Нарушение звукопроизношения - это изменение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [1, с.37]. Для правильного звукопроизношения ребенку необходимо обладать системой фонем языка, достаточной подвижностью органов артикуляции и использовать фонемы, учитывая различные фонематические условия их реализации.

В ходе развития ребенок усваивает закономерности родного языка «на основе частичного анализа речи взрослых и на основе врожденных познавательных тенденций детского ума» [4].

У детей с задержкой психического развития чаще всего нарушаются артикуляторно сложные звуки, такие как, шипящие, сонорные, свистящие. Наиболее часто нарушаются свистящие звуки, скорее всего, это связано с недоразвитием речеслухового анализа у детей с задержкой психического развития [3].

Кроме того, нарушение звукопроизношения у детей данной категории связано с дефектами строения артикуляционного аппарата. По данным В.А. Ковшикова, Ю. Г. Демьянова, Е.В. Мальцевой дети с задержкой психического развития имеют разнообразные нарушения артикуляционного аппарата, а именно, укороченную подъязычную уздечку, аномалии прикуса, дефекты строения зубного ряда, толстый и массивный язык, высокое узкое или уплощенное твердое нёбо[2].

Более того, у детей с задержкой психического развития наблюдается слабая речевая моторика, которая часто проявляется в отсутствии сохранения статичного положения и гипертонусе языка, перехода от одного движения к другому.

Одним из важнейших факторов, влияющих на нарушение произношения звуков, является недостаточное формирование фонематического восприятия. Возникают трудности при различении звуков и недостатке обучения фонематическому анализу и синтезу. Эти нарушения очень стойкие. Они могут оставаться неизменными в течение нескольких лет и вызывать нарушения чтения и письма. Кроме того, трудности слуховой дифференциации звуков так же отрицательно влияют на формирование фонематического анализа [5].

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей нарушения звукопроизношения у детей шестого года жизни с ЗПР. В исследовании были использованы диагностические задания по М.Ф. Фомичевой.

В нашем эксперименте в общей сложности приняли участие 20 человек, которые ходят в разные группы детского сада: 10 из них, это дети шестого года жизни с ЗПР, и остальные 10 - дети шестого года жизни с нормой психического развития.

В ходе обследования звукопроизношения у детей с ЗПР шестого года жизни, мы пришли к следующим результатам: у 100% детей с ЗПР есть нарушение звукопроизношения. Большая часть детей с ЗПР (40%) имеют парасигматизм, то есть нарушение свистящих и шипящих звуков. Третья часть (30%) обследуемых в этой выборке страдают ротацизмом, имеют нарушения звука [р] или полное его отсутствие. Кроме того, среди обследуемых с ЗПР по 10% детей имеют каппацизм, йотацизм и дефект смягчения.

Рассмотрим дефекты речи у детей с нормой развития. По результатам исследования 30% обследуемых детей имеют нарушения звукопроизношения, из которых, 20% страдают ротацизмом, а 10% - дефектом смягчения.

Нами были выделены следующие особенности, позволяющие судить о несформированности звукопроизношения детей с задержкой психического развития:

- дефекты строения речевого аппарата

- нарушения артикуляционной моторики
- особые затруднения в слуховом и наглядном различении звуков

Для детей с задержкой психического развития характерны нарушения звукопроизношения, затрагивающих разнообразные фонетические группы звуков.

Наиболее частыми звукопроизносительными расстройствами у дошкольников являются дефекты произношения шипящих звуков [ш] и [щ], а также нарушения произношения сонорных звуков [р] и [р'].

Среди нарушений звукопроизношения большое место занимают замены и смягчения звуков. Самыми распространенными оказались замены шипящих звуков [ш-с]; [ж-в], а также смягчение сонорных [р-л'] [р-р']. Наблюдалось и отсутствие звуков, чаще сонорного звука [р].

Таким образом, в ходе количественного и качественного анализа результатов диагностики детей старше дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности звукопроизношения детей с задержкой психического развития гораздо ниже, чем у детей с нормой психического развития.

Дети с задержкой психического развития нуждаются в логопедической работе, направленной на формирование мыслительных операций. Произношение звуков анализируется с точки зрения их слуховых, визуально-кинестетических образов. Также сравнивается звучание, артикуляция дифференцируемых звуков, устанавливается их сходство и различие, анализируется звуковая структура слова, определяется место звука в слове, с использованием графических схем.

Для дальнейшей работы по формированию правильного звукопроизношения требуется постановка звуков, требуется развивать речевое дыхание, артикуляционную подвижность, развивать фонематические процессы, учить дифференцировать звуки.

Таким образом, у большего количества детей с задержкой психического развития наблюдается своеобразие лексики, которое проявляется в неточности употребления слов, бедность словаря, а также несформированности звукопроизношения. Развитие речи является одним из важнейших условий успешности обучения и воспитания ребенка с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Каше Г.А.* Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М.: Просвещение, 1971. 191с.
2. *Котмакова Н.В.* Коррекция звукопроизношения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами дидактической игры // Студенческий научный форум 2017 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017039595> (дата обращения: 01.04.2021).
3. *Мальцева Е.В.* Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. № 6. С. 10-17.
4. Особенности нарушения звукопроизношения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.Bibliofond.ru/view.aspx?id=511654> (дата обращения: 30.03.2021)
5. *Осолихина А. А.* Исследования звукопроизношения у детей с задержкой психического развития // Концепт. 2016. Т. 13. С. 46–50 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56170.htm>.

6. *Сенина Е.Н.* К вопросу об особенностях звукопроизношения у старших дошкольников с задержкой психического развития// Специальное образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-zvukoproiznosheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 01.04.2021)

Совладающее поведение подростков из полных семей

Свило Я.В.

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь*

Исследование совладающего поведения выступает актуальной темой в области психологии. Современные авторы часто направляют свое внимание на способы поведения, которые использует личность для преодоления стрессовой ситуации, совладания с ней. Ситуаций, которые выступают стрессовыми, может быть большое количество, они могут быть достаточно индивидуальными. Часто стрессовые ситуации возникают особенно в семье. Так, для детей одной из сложнейших эмоционально выступает ситуация развода родителей, а также конфликтные ситуации внутри семьи между родителями. В целом, подростковый возраст является самым сложным в жизни ребенка. Соответственно, можно предположить, что стрессовые ситуации им воспринимаются и переживаются сложнее именно в этом возрасте.

В своих работах российский исследователь в области психологии Смирнова М.В. заключает, что у детей младшего школьного возраста уже сформирована способность отмечать особенности своего защитного поведения. Но при этом отмечаются трудности в использовании интеллектуальных стратегий преобладающего поведения. Дети более склонны к использованию эмоциональных копинг-стратегий, поскольку проявление эмоций привычная реакция для любого ребенка. Дети активно включаются и изменяются в соответствии с изменяющейся реальностью вокруг. Все эти эмоции могут как позитивными, так и негативными, что активизирует работу защитных механизмов и стратегий совладания. При этом, ведущим фактором в становление психологических защит и формировании копинг-стратегий, выступает семья, взаимоотношения в которой определяют стиль защиты. Начиная со школьного возраста важная роль также принадлежит и взаимоотношениям со сверстниками, одноклассниками и учителями. Соответственно автор подчеркивает важность создания и поддержания условий, в которых ребенок сможет осознавать неэффективность некоторых форм защиты и формировать адекватное поведение по совладанию со стрессовыми ситуациями, которые в той или иной мере будут иметь место в его жизни и их адаптивному преодолению [1].

В свою очередь Матафонова С. И. в качестве ведущей копинг-стратегии детей младшего школьного возраста рассматривает стратегию «поиск социальной поддержки» [2]. Социальная поддержка способна выступать одним

из сильнейших копинг-ресурсом. Социальная поддержка способна смягчить негативные влияние стрессовых событий на ребенка, поддержать его.

В подростковом возрасте, когда уже ребенок стал более взрослым, проявляется снижение эффективности функционирования совладающих стратегий (в данном возрасте отмечается низкая самооценка, высокая тревожность, низкий уровень эмпатии, мотивация на избегание неудач), доминирование непродуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий, бедная вариативность когнитивного, эмоционального и поведенческого реагирования [3].

Цель исследования – выявление ведущих стратегий совладания у детей подросткового возраста, проживающих с обоими биологическими родителями.

Выборка исследования. Всего в исследовании приняло участие 150 детей, разного пола, из полных семей. Все учащиеся в возрасте от 14 до 18 лет. Согласно терминологии Фонда Организации Объединённых Наций в области народонаселения (ЮНФПА), к подросткам относятся все дети в возрасте от 10 до 19 лет. При этом подростковый возраст подразделяют на ранний подростковый возраст (10-14 лет) и поздний подростковый возраст (15-19 лет) [4].

В качестве диагностического материала использовалась методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла (русскаяязычная версия Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) [5; 251]. Данная методика дает возможность исследовать наиболее распространенные копинг-стратегии, индивидуальные модели копинг-поведения и немаловажный показатель «Индекс конструктивности» копинг-стратегий, который позволяет определить степень конструктивности предпочитаемых стратегий. Опросник содержит 9 моделей преодолевающего поведения.

Результаты опроса детей старшего подросткового возраста, из полных семей, продемонстрировали следующие результаты. В данном возрасте дети из полных семей демонстрируют преобладание средней степени выраженности по большей части шкал использованного опросника. Средние показатели отмечаются по шкалам: «Осторожные действия». – 63,3%; «Ассертивные действия» – 66%; «Манипулятивные действия» – 57,3%; «Импульсивные действия» – 47,3%; «Поиск социальной поддержки» – 44%. По шкале «Асоциальные действия» показатели среднего и высокого уровня равны.

Таким образом, эти модели поведения могут быть использованы детьми данной категории в стрессовых и затруднительных ситуациях. Однако, они не являются ведущими.

При этом, в результате исследования были выявлены модели совладающего поведения, доминирующие у детей старшего подросткового возраста из полных семей.

Так, для детей подросткового возраста, из полных семей, характерны такие модели совладающего поведения как «Агрессивные действия» – 59,3% и «Избегание» – 52,7%. Это именно те способы, которые личность предпочитает

использовать с стрессовой или трудной жизненной ситуацией, с целью совладания с ней.

Помимо этого, стоит отметить, что только по одной шкале преобладают низкие показатели степени выраженности – «Вступление в социальный контакт» – 44,7%. Соответственно, данный способ преодоления трудной ситуации используется данными подростками крайне редко.

Таким образом, подростки из полных семей характеризуются склонностью к избеганию проблемы, не акцентируют внимание на стрессовых ситуациях. Они также склонны избегать всех ситуаций, которые могут вызвать негативные переживания. Агрессивное поведение подростков, может быть связано с тем, что подросток сталкивается с трудностями, с которыми не готов совладать и в его арсенале нет средств для конструктивного их разрешения и преодоления. Одной из причин, в результате которых формируются агрессивные формы реагирования и агрессивные способы поведения, является атмосфера в семье, взаимоотношения родителей и их отношение к подростку. Данные способы преодоления могут быть связаны с возрастными особенностями данной группы. Поскольку подростковый возраст сам по себе является достаточно сложным для самого подростка и для окружающих его взрослых. Поскольку он связан с протестами, проявлением себя, борьбой с рамками и окружением.

Так, взрослым, работающим с подростками (педагогам, психологам и др.), а также родителям и другим значимым взрослым необходимо поддерживать детей подросткового возраста, помогать им адекватно оценивать ситуацию и подбирать подходящие способы совладания, а также помогать им вступать в контакт с окружающими их людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова М. В. Копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста // Системная психология и социология. 2012. № 6 (2). С. 103-111.
2. Матафонова С. И. Поиск социальной поддержки как эффективный копинг-ресурс психологического здоровья младших школьников // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки: научный журнал. 2014. № 11,7 (59). С. 2483-2494.
3. Симатова О. Б. Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как показатели адаптационного потенциала подростков // Akademicka Psychologie. 2016. № 1. Р. 50-57.
4. Щербакова Е. М. Возрастные границы отрочества и юности не жестки // Демоскоп Weekly. 2012. № 509-510. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0509/barom01.php> (дата обращения: 20.05.2021)
5. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса СПб.: Питер, 2009. 336 с.

Особенности развития слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при использовании средств современной дидактики

Семеева Н.Л.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Дидактика - отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения. [1] Предмет дидактики - закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения. [2] В двадцатом веке ученые разных стран пытаются создать современную дидактическую концепцию. Содержание обучения строится в основном как предметное. Процесс обучения должен адекватно отвечать целям и содержанию образования и потому понимается как двусторонний и управляемый: учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, организует и ведет ее, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, избегая крайностей традиционной, объяснительной, и реформистской, исследовательской, дидактики и используя их достоинства. Принципы обучения. В современной отечественной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические давно известные, так и появляющиеся в ходе развития науки и практики, а именно: принцип воспитывающего обучения, принцип научности обучения, связи обучения с практикой, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности. [3].

Понятие о средствах обучения. Средства обучения - это источник получения знаний, формирования умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, технические средства (ТСО), оборудование, станки, учебные кабинеты, лаборатории, компьютер, ТВ и другие средства массовой коммуникации [4]. В качестве средств обучения могут выступать реальные объекты, производство, сооружения.

Простые средства. 1. Словесные: учебники и другие тексты. 2. Простые визуальные средства: реальные предметы, модели, картины и пр. Сложные средства 3. Механические визуальные приборы: диаскоп, микроскоп, кодоскоп и прочее 4. Аудиальные средства: проигрыватель, магнитофон, радио. 5. Аудиовизуальные: звуковой фильм, ТВ, видео. 6. Средства, автоматизирующие процесс обучения: лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети. Шестая группа средств обучения, по В. Оконю, представляет сложные электронные устройства и телекоммуникационные сети. Развитие информатики, их создание и быстрый прогресс дали толчок информатизации образования и породили направление в науке - педагогическую информатику. [5] Рост потребности в информации и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обуславливает появление новых информационных технологий. Так происходит информатизация образования - комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий. Проникновение в образование новых информационных технологий заставляет посмотреть на дидактический процесс как на информационный процесс, в котором происходит получение информации учащимися, ее переработка и использование.

Так и на логопедических занятиях по развитию речи детей повсеместно используются новые технологии: использование интерактивных досок, презентации, планшеты.

Но целесообразно ли использование цифровых технологий в обучении детей с ОВЗ? **Задержка психического развития** – это нарушение нормального темпа психического развития ребенка вследствие соматических заболеваний, поражений центральной нервной системы и др. Характеризуется снижением умственной работоспособности, отставанием в развитии познавательной деятельности, неустойчивостью внимания, ограниченным объемом памяти и т. п. Особенно ярко проявляется в начале школьного обучения. В отличие от олигофрении задержка психического развития носит временный характер и корригируется в условиях специального обучения. [6]

Дети с ЗПР входят в особую смешанную по степени психофизиологического развития группу лиц. О наличии заторможенности развития психических процессов говорить следует исключительно при условии, что индивидуум еще не вышел за границы младшего школьного периода. [8]

Патогенез ЗПР малоизучен. По мнению Певзер М.И., основным механизмом ЗПР является нарушение созревания и функциональная недостаточность более молодых и сложных систем мозга, относящихся главным образом к лобным отделам коры больших полушарий, которые обеспечивают осуществление созидательных актов поведения и деятельности человека.

Круг особенностей развития, характерных для большинства детей с ЗПР, которые необходимо учитывать для выявления особенностей развития слоговой структуры слова в онтогенезе: Интеллектуальная сфера. Память. Объем краткосрочной и долговременной памяти сильно сужен в виду незрелости мозга (в основном лобных отделов головного мозга). Память характеризуется мозаичностью запоминания материала, слабой избирательностью, отмечается истощаемость при интеллектуальных нагрузках. Наблюдается преобладание зрительной памяти над слуховой. Воспоминания носят характер отрывочной и неполной наполняемости. Дети быстро забывают установку воспитателя и требуют многократное повторное воспроизведение новой информации, напоминание условия задачи или правило игры. Нарушена скорость запоминания, ребёнку с ЗПР требуется больше времени для воспроизведения ранее заученного материала.

Восприятие снижено, фрагментарно, замедленно, неточно. Отдельные анализаторы работают полноценно, однако ребенок испытывает трудности при формировании целостных образов окружающего мира. Лучше развито зрительное восприятие, хуже – слуховое, поэтому объяснение учебного материала детям с задержкой психического развития должно сочетаться с наглядной опорой. Внимание неустойчиво, кратковременно, поверхностно. Любые посторонние стимулы отвлекают ребенка и переключают внимание. Ситуации, связанные с концентрацией, сосредоточенностью на чем-либо, вызывают затруднения. В условиях переутомления и повышенного напряжения обнаруживаются признаки синдрома гиперактивности и дефицита внимания.

При составление структуры занятия необходимо организовывать их так, чтобы была частая смена видов деятельности, количество раздражителей в зоне обучения должно быть минимально для снижения отвлекаемости ребёнка.

Мышление. У детей с ЗПР более сохранно наглядно-действенное мышление; более нарушенным оказывается образное мышление ввиду неточности восприятия. Абстрактно-логическое мышление (отвлеченный поиск решения проблемы, способность взглянуть на ситуацию в целом, не обращаясь к опыту, органам чувств) невозможно без помощи взрослого. Дети с ЗПР испытывают трудности с анализом и синтезом, сравнением, обобщением; не могут упорядочить события, построить умозаключение, сформулировать выводы, тяжело даются задания на выделение основных признаков предметов, сравнить, найти различия и общее между ними, найти связь.

Для детей с ЗПР свойственно наглядно-действенное или наглядно-образное мышление. [7]

В силу нарушение созревания и функциональной недостаточности систем мозга, таких как: память, мышление, восприятие, внимание речь и особенности эмоциональной сферы у ребёнка с ЗПР значительно отстаёт развитие более молодых систем мозга, отвечающих за формирования предпосылок слоговой структуры слова: пространственный, динамический и ритмический факторы психической деятельности. Их зрелость проявляется в способности ребёнка к последовательной переработке звуковых сигналов (при восприятии) и к линейному построению артикуляционных движений.

Более того в ходе усвоения предпосылок формирования слоговой структуры у детей с ЗПР отмечаются и следующие факторы, препятствующие нормативному развития звуковой и слоговой структуры

- Нарушение произвольного контроля за грамматическим оформлением речи. Для детей с ЗПР большой трудностью является произвольный контроль за грамматическим оформлением речи.

- Несформированность аналитико-синтетической деятельности. Ведущим механизмом формирования слоговой структуры слова в речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются очень сложными, предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности, что не свойственно детям с ЗПР. Ввиду этого у дошкольников с ЗПР в возрасте 4-5 лет зачастую диагностируется стойкое нарушение слоговой структуры слова. Характерные ошибки, выделяемые в слоговой структуре, у детей с ЗПР в онтогенезе:

- 1) Нарушение количества слогов. Элизии - сокращения слов, пропуски звуков, слогов. В норме этап слоговой элизии исчезает к 4 годам, у детей с ЗПР данный этап сохраняется вплоть до среднего дошкольного возраста и имеет стойкий характер, что является признаком нарушения грамматической структуры речи. Проявляется оно следующим образом: - пропуск слогов, приводящих к значительной редукции слогового ряда и упрощению слоговой

структуры слов; Пример: мокко - молоко, завеска - занавеска. - опускание слогаобразующей гласной; Пример: пианино – пинино. - увеличение количества слогов после вставки гласной в стечение согласных. Дошкольники стремятся придать слогу структуру согласный – гласный Пример: тарава – трава, дигаца – двигаться.

2) Уподобление слогов. У детей с ЗПР зачастую отмечается итерация. Итерация – персевераторное повторение детьми некоторых слогов, которое обусловлено возрастным несовершенством деятельности слухового и речедвигательных анализаторов. В норме этот феномен встречается на ранних этапах речевого онтогенеза (1 год и 8 месяцев – 1 год и 10 месяцев). У детей с ЗПР феномен встречается в более поздний срок и носит стойкий характер, при этом звуковая структура слова предельно упрощается за счет уменьшения степени разнообразия звуков в слове. Пример: ти-ти - куры, титити – кирпичи, кокосы- абрикосы.

3) Нарушение последовательности слогов. - перестановка слогов. Детям с ЗПР характерна метатезис; Метатезис - взаимная перестановка звуков или слогов в составе слова на почве ассимиляции или диссимиляции. Пример: ватобус - автобус, акти - очки. В возрастной норме метатезис встречается на определенной стадии речевого развития (на 2 - 3 годах жизни), у более старших детей подобные ошибки являются патологическими, так у детей с ЗПР данный феномен сохраняется вплоть до 3,5 – 4 лет.

- антиципации; Следующим нарушением слоговой структуры, выделяемой у детей с ЗПР является антиципация или замена предшествующего звука последующим (соседним). Пример: баририна - балерина, деверья - деревья, пипитан – капитан.

- контаминации. И последним видом нарушения последовательности слогов в слове у детей с ЗПР является контаминации. Контаминация - ошибочное воспроизведение слова, представляющее собой сплавление, слияние двух или более частей отдельных слов. Пример: белток - образовано соединением слов «белок» и «желток».

4) Искажение структуры отдельного слога. В возрасте 4-5 лет у детей с ЗПР выделяют следующие виды искажений слога:

- нарушение воспроизведения стечений согласных звуков; Пример: тул – стул, капута – капуста.

- вставки согласного в слог. Пример: пипитан – капитан, вевесипед – велосипед, лимонт – лимон.

5) Так же у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдаются комбинации различных типов искажений в рамках одного и того же слова:

- недоговаривание слова; Пример: игрушка – игрушк.

- сокращение согласного в стечении согласных; Пример: сада – солдат.

- изменение структуры слова до неузнаваемости. Пример: умаво – самолет.

Таким образом, использование технологических средств, где зачастую для восприятия нового материала и получения новых знаний необходимо совместно-

логическое мышление и аналитико-синтетическая деятельность, не является целесообразным при развитии слоговой структуры слова у детей с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование особенностей формирования слоговой структуры у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

В обеих контрольных группах детей старшего дошкольного возраста проводились логопедические занятия по развитию слоговой структуры слова современными дидактическими методами, а конкретно использование технологических средств таких как использование интерактивных досок, планшетов, показ презентаций. Согласно полученным по методике А.К. Марковой и З.Е. Агранович «Диагностика слоговой структуры слова у старших дошкольников» данным, из 15 обследованных детей с задержкой психического развития у 10 детей наблюдается грубое нарушение слоговой структуры слова, что составляет 67%, у 3 детей выявлен низкий уровень сформированности слоговой структуры слова (20%) у 1 ребёнка отмечается грубое нарушение слоговой структуры слова, что составляет 7% от общего числа диагностируемых и лишь у 1 ребёнка с задержкой психического развития наблюдается средний уровень сформированности слоговой структуры слова (9%). В это же время в контрольной группе у детей с условно нормативным развитием из 15 обследуемых детей, лишь у 2 детей наблюдается низкий уровень сформированности слоговой структуры слова (13%), у 6 детей выявлен средний уровень сформированности слоговой структуры слова (40%) и в самой многочисленной группы, состоящей из 7 детей выявлен уровень сформированности слоговой структуры слова соответствующий возрастной норме.

Полученные в ходе обследования результаты свидетельствуют о нецелесообразности использования современных технологий на логопедических занятиях по развитию слоговой структуры слова у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Поскольку процент диагностируемых в первой контрольной группе детей с ЗПР, у которых выявлен низкий уровень сформированности слоговой структуры слова и выявлено грубое нарушение слоговой структуры слова и полная несформированность слоговой структуры слова больше (93,3%), чем в контрольной группе детей с условной нормой развития (13,3%).

Это объясняется тем, что у детей с ЗПР стадия развития мышления находится на уровне наглядно-действенного или наглядно-образного мышления. А, как известно, для работы по современным технологиям требует развитие совестно-логического мышления и аналитико-синтетической деятельности, что в большинстве случаев не прослеживается у данной категории детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фицула М.М. Педагогика. М., 2010. 231с.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика. М., 2014. 197с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Основные принципы дидактики. М., 2012. 574с.
4. Подымова Л.С. Педагогика. М., 2014. 237с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1996. 648с.

6. Большая Советская Энциклопедия Современный толковый словарь. М., 2003. 119с.
7. Черявко С.М. Дети с ЗПР. Кто они? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/deti_s_zpr_kto_oni/ (дата обращения 6.06.2021)
8. Скоромец А. П., Крюкова И. А., Семичова И. Л., Шумилина М. В., Фомина Т. В. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.lvrach.ru/2011/05/15435193/> (дата обращения: 3.06.2021)

Теоретический анализ проблемы влияния социальных сетей на процесс социализации лиц с ОВЗ

*Смирнова Е.В., Заболотских О.П.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Новейшие информационные технологии играют ведущую роль в сфере жизнедеятельности современного человека. Компьютер разнообразил как характер общения с информацией, так и непосредственно представление о процессе общения. Поэтому правомерно выделять интернет-коммуникацию как особый тип коммуникации.

В настоящее время, с появлением различных видов социальных сетей, дети, начиная с дошкольного возраста, уделяют большее количество времени интернет-коммуникации. В дошкольном возрасте другом и наставником для ребёнка становится персонаж из мультфильма, который в любое время может появиться на экране и заменить общение с близкими людьми. Для детей младшего школьного возраста и для подростков эту роль выполняют виртуальные друзья.

Быстрые темпы распространения и популярность Интернета объясняются мировоззренческими установками информационного общества. Интернет отвечает ценностным ожиданиям современного человека: доступность, неограниченность, вариативность, тиражированность, оперативность. Интернет-коммуникация соответствует современному представлению о свободе общения, включающему в себя независимость от фактического местонахождения, кажущееся отсутствие ответственности, универсализм, открытость, полнота самовыражения, возможность самореализации, анонимность.

На сегодняшний день существуют психологические исследования, направленные на изучение влияния интернета на психологические особенности личности подростков, на их жизнедеятельность и мировоззрение, общим в работах является то, что все авторы предполагают, что воздействие сети Интернет как «коммуникационной виртуальной среды» действительно серьезно сказывается на развитии личности подростков.

По данным социологических опросов, большая часть опрошенных используют Интернет в качестве источника различной информации (более 60% опрошенных). Также велика доля респондентов, которым Интернет необходим для знакомств или общения с друзьями (каждый второй респондент).

Велика роль Интернета в социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Во-первых, такой человек часто ограничен в передвижениях. Особенно это касается людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Во-вторых, мир таких людей сужается до размеров дома, а круг общения ограничивается лишь самыми близкими родственниками. Наконец такие люди замыкаются в себе, тем временем растёт неуверенность, падает самооценка. Как известно, замкнутость и одиночество пагубно влияют на человека.

Согласно представленным результатам исследования А. М. Михеева [2] выделяются следующие особенности использования социальных сетей лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Во-первых, Интернет является площадкой для общения. Глобальная сеть поможет человеку с ограниченными возможностями найти со-брата по несчастью, поделиться своим опытом, уйти от одиночества, узнать, что есть люди в таком же состоянии, следовательно, не стоит опускать руки. В Интернете насчитывается сотни форумов для людей, оказавшихся в ситуации конкретной болезни. На форумах всегда идет активный обмен новостями и полезной информацией (ссылки на статьи, исследования). И не только. Пользователи обмениваются мнениями по поводу произведений литературы, музыки, живописи, кинематографа. Вместе с тем, Интернет поможет не терять связь со старыми друзьями, знакомыми, одноклассниками или коллегами по работе. Нельзя недооценивать роль Интернета как посредника для новых знакомств. Общение занимает место в тройке лидеров среди «функций» Интернета, к ним относят информационную, ценностно-регулирующую и развлекательную функции.

Во-вторых, Интернет предоставляет возможности для образования. На сегодняшний день качественное образование является одним из важнейших факторов, определяющих жизненный успех. Многие учебные заведения предлагают дистанционное образование. Такая форма образования имеет множество плюсов. Например, удобный и гибкий график занятий: заниматься обучением можно абсолютно в любом месте (дом, больница, реабилитационный центр).

В-третьих, Интернет выступает важным источником разнообразной информации. Таким образом, у людей с ограниченными возможностями здоровья есть знакомятся с новостями политики, спорта, культуры, моды и т.д., способны расширить круг интересов и увлечений. Также Интернет дает возможность узнать последние новости мировой медицины, информацию о своём заболевании.

В-четвертых, Интернет открывает возможности для трудовой деятельности. Это, несомненно, один из наиболее важных аспектов в жизни инвалидов. Благодаря Интернету можно работать дома или стать веб-мастером, программистом, компьютерным дизайнером и т.д. Трудовая деятельность имеет большое значение для людей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет реализовать потенциал, ощутить свою значимость и полезность.

Несмотря на представленные достоинства, в работах Александровой М. и Живайкиной А.А. [1] отмечаются недостатки использования социальных сетей подростков, в том числе и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Так, среди особенностей Интернет-коммуникации по сравнению с реальным социальным взаимодействием выделяют анонимность личности пользователей сети Интернет, «вневременность», то есть возможность возвращаться в моменты прошлой коммуникации, слабая регламентированность социальных контактов, возможность экспериментирования с собственной идентичностью.

На первый взгляд, казалось бы, явно выраженных неблагоприятных особенностей интернет-коммуникации не проявляется, однако глубинное изучение проблемы позволяет сделать вывод о том, что интернет-коммуникация представляет специфику самоидентификации и множественность личности, что, несомненно, сказывается на развитии личности подрастающего поколения.

Таким образом, несмотря на достоинства интернет-коммуникации, такие как, например, общедоступность, возможность общаться в любое время, находясь на большом расстоянии друг от друга, мгновенная передача информации, данный вид коммуникации характеризуется большинством особенностей, препятствующих благоприятному развитию личности подростков.

На сегодняшний день существуют психологические исследования, направленные на изучение влияния интернета на психологические особенности личности подростков, на их жизнедеятельность и мировоззрение, общим в работах является то, что все авторы предполагают, что воздействие сети Интернет как «коммуникационной виртуальной среды» действительно серьезно сказывается на развитии личности подростков с ОВЗ.

Проведенные исследования в 2018-2020 годах, представленные в научных работах [3;4] позволили сделать вывод: у подростков с разной степенью вовлеченности в интернет-коммуникацию имеются существенные различия в психологических особенностях личности. Однако проведенное исследование не затрагивает проблему изучения особенностей влияния социальных сетей на социализацию подростков с ограниченными возможностями здоровья. Изучение поставленной проблемы требует большого внимания и пролонгированного исследования для построения достоверной теории о влиянии сети Интернет на развитие и социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе изучения влияния социальных сетей на конкретные группы лиц, с нарушениями физического и (или) психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова М., Живайкина А.А. Роль Интернета в социализации людей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Саратовского ГМУ. 2017. №7(1). С. 48-49.
2. Михеев А. М. Роль социальных сетей в жизни несовершеннолетних с ограниченными возможностями // Сервис+. 2014. №3. С. 16-21.
3. Смирнова Е. В. К вопросу о коммуникативном самоконтроле старшеклассников с разной степенью вовлеченности в социальные сети // Студенческая наука и XXI век. 2018. Т. 15. № 2(17). Ч. 2. С. 368–369.

4. *Смирнова Е. В.* К вопросу о самооценке внешности у подростков с разной степенью вовлеченности в социальные сети // Студенческая наука и XXI век. 2019. Т. 16. № 1(18). Ч. 2. С. 442-444.

Тема страхов в воспоминаниях учащихся музыкальной школы второй половины XX века

Смирнова И.Э.

*Институт педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Российская Федерация*

В русле современного средового подхода, и в целях разработки нового и актуального сегодня направления «педагогики повседневности» важно исследовать жизнь ребенка, выходящую за рамки школьного образовательного процесса: внеурочные занятия, общение с товарищами в свободное время, виды игровой, социальной и коммуникативной деятельности в каникулярный период, и др. Особыми возможностями для этого обладают исследования-реконструкции, позволяющие ретроспективно «высветить» проблему влияния повседневности на развитие и формирование личности школьника. Важным элементом повседневности для множества российских детей 60-80-х годов прошлого века являлись многолетние занятия в музыкальной школе, которые, наряду с занятиями другими видами искусств, были популярны в России еще с дореволюционных времен. О такой популярности говорит тот факт, что в 1971 г. в инфраструктуру внешкольного образования в СССР входило около 6000 детских хореографических, художественных и музыкальных школ. Таким образом, для значительного числа школьников была характерна повседневная реальность, в которой существенное место занимали занятия музыкой.

В ходе исследования «Социально-педагогическая реконструкция внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX века», проводимого при поддержке РФФИ (проект № 18-013-00890), были получены данные, позволяющие составить представление о повседневности учащихся детских музыкальных школ (ДМШ) периода 60-80-х годов прошлого века. В качестве основного метода в исследовании использовалось структурированное интервью с элементами нарратива. Интервьюирование проводилось в ряде российских городов (Воронеж, Кострома, Москва, Новосибирск, Нижний Тагил, Ялта). Респондентами стали лица 43-65 лет, проживавшие на территории СССР в период с 1960 по 1991 гг., и занимавшиеся в детстве в музыкальных школах (n=50). Метод интервьюирования был дополнен анализом высказываний бывших учащихся ДМШ на Интернет-форумах: были проанализированы 204 высказывания от 165 человек – с 20-ти Интернет-сайтов, где на форумах обсуждались вопросы музыкального образования школьников.

Проблеме страхов в различных отраслях науки посвящено значительное количество исследований – состояние страха издавна является объектом

изучения в философии, медицине, психологии, социологии. С медицинской точки зрения понятие «страх» определяет эмоциональное состояние, вызванное угрожающей человеку опасностью и сопровождающееся неприятными субъективными ощущениями, физиологическими и поведенческими реакциями, связанными со старанием избегать вызывающих страх ситуаций и предметов. В философских работах страх предстает одной из самых естественных реакций человека, заложенной природой в качестве механизма инстинкта самосохранения – поскольку для конкретного человека страх становится тактикой выживания, присущей человеческому виду как таковому. Психология рассматривает страх как внутреннее состояние, которое испытывает человек при возможной или явной надвигающейся опасности. Для этого состояния характерны эмоциональное переживание и ощущение тревоги, которые вызывают действия, направленные на самосохранение. С этой точки зрения страх также является отрицательной эмоцией.

Многочисленные зарубежные и отечественные исследования, посвященные проблеме страха, дают основания считать, что страх есть неотъемлемая часть жизни человека, связанная с организацией его внутреннего духовного мира [2, с. 103-110]. При этом считается, что дети сильнее подвержены страхам, чем взрослые, так как у них еще не в полной мере сформирован когнитивный аппарат для переработки раздражителей. Известно, что для разных периодов детства характерны разные виды страхов – из-за различий в доминирующих в эти периоды жизни ребенка источников тревог и неприятных переживаний.

Замечательный русский педагог П.Ф. Каптерев, исследуя природу детского страха, отмечал, что страх является для ребенка естественным, хотя и весьма неприятным чувством, связанным с физической и нравственной слабостью ребенка, с высокой степенью его незнания свойств окружающих его предметов и явлений [4]. Выделяя виды страха, ученый описал признаки и причины его появления, отметив, что существенным источником страха у детей является запугивание их родителями и воспитателями. П.Ф. Каптерев отмечал, что чувство страха занимает одно из первых мест в ряду неприятных психических состояний, свойственных детству, и оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка. В этом же ключе можно рассматривать и понимание страха известным русским философом Н.А. Бердяевым, который связывал страх с переживанием страдания: для него страх и есть боязнь страдания [1]. Известный российский психолог Е. П. Ильин рассматривал страх как эмоциональное состояние, суть которого - отражение защитной биологической реакции индивида в момент переживания им мнимой или реальной опасности [3]. Выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский подчеркивал, что страх, являясь очень сильной эмоцией, оказывает большое влияние на поведение человека, на его перцептивные и когнитивные процессы. Именно такое понимание страха лежит в основе распространенных представлений о том, что страх играет свою роль в социальном развитии

личности, нередко регулируя поведение и тем самым выполняя функцию средства воспитания [5, с. 547-549].

Особую группу страхов составляют так называемые «школьные страхи» – их мощным и постоянным источником являются отношения школьников с учителями и родителями по поводу успешности в обучении [8]. Именно поэтому важны исследования источников страхов школьников, в том числе имеющих место во внешкольной повседневности процесса дополнительного образования, одним из популярных вариантов которого и на сегодняшний день остается обучение в ДМШ.

В проведенном исследовании не ставилось специальных целей фиксировать детские страхи. Однако на основе полученных данных стало возможным составить представление об эмоциональном фоне обучения, о переживаниях и чувствах, которые учащиеся музыкальных школ испытывали к музыке, к процессу учения, к учителям, и пр. К написанию данной статьи побудил зафиксированный исследованием факт: несмотря на преобладание позитивных воспоминаний о периоде обучения в музыкальных школах, на форумах и в интервью довольно часто встречались высказывания об отрицательных воспоминаниях, в числе которых – прямые и косвенные указания на переживания чувства страха: *«страх из-за невыученных произведений», «у меня вот есть такая разновидность детских воспоминаний (личных страшилок) как "уроки музыки"»* и др.

Так, в ходе анализа Интернет-форумов исследователями были зафиксированы 32 воспоминания, в которых имели место упоминания о страхах. Это составляет 15,7% от всех рассмотренных высказываний, то есть фактически каждый пятый-шестой участник форумов – бывший учащийся музыкальной школы, – испытывал в процессе обучения музыке страх, по той или иной причине.

Анализ высказываний и воспоминаний позволяет определить основные источники и причины переживания школьниками страха, связанного с различными ситуациями образовательного процесса музыкальной школы. Так, более половины отрицательных переживаний (53%) связаны со *страхом физических воздействий или психологического давления учителей*, вызванным их поведением на уроке.

О страхе физического воздействия говорят, например, следующие высказывания:

- *«Учителя были злые, за неправильные ответы или игру били по рукам линейками»;*

- *«Неверная нота – толчок кулаком в плечо; не в том месте нажатая педаль – своим каблуком-шпилькой давит в мои сандалии...»;*

- *«Воспоминания ужасные, учительница кричала, оскорбляла, била по рукам. Я постоянно плакала после ее уроков».*

Не менее яркими и выразительными выглядят воспоминания, в которых отражается страх перед психологическим давлением или иного рода моральным воздействием учителя на ученика (чаще всего – перед криком или унижением):

- «Если раньше все преподаватели говорили что у меня талант, эта говорила что я бездарь, не давала участвовать в концертах и конкурсах»;

- «Учителя, вечно орущие и непонятно чего требующие... периодически доводили почти до слез»;

- «Новый педагог по вокалу развернула боевые действия с учениками, имевшими логопедические проблемы – публично отстраняла от спевков на репетициях всего хора, за что рисовала бесконечные пары в дневнике»;

- «На уроках учительница всегда на меня орала, а я плакала».

Вторым распространенным типом страха, испытываемого учащимися музыкальной школы, по их воспоминаниям, являлся *страх перед неодобрением родителей* (19%), которые против воли и желания детей заставляли их заниматься музыкой. Об этом достаточно типично и красноречиво говорит следующее воспоминание: «Садился за ф-но из-под палки, а точнее из-за деревянной линейки, с которой гонялся за мной отец по всему подъезду, заставляя бегать пальцами по клавиатуре».

Особую категорию страхов, фиксируемых в воспоминаниях, составили *страхи неудач* («страх позора»), связанные с различными ситуациями процесса обучения (25%) – перспективой выглядеть хуже других (например, на экзамене), боязнь «отстать» из-за пропусков или болезни, страх получить выговор за невыученный урок, страх появиться на занятии после прогула, и пр.

Бывшие учащиеся ДМШ так вспоминают об этом:

- «Я пропускала занятия по причине неподготовленности, на следующее занятие мне было стыдно идти, потому что я прогуляла первое и не знала, что соврать, далее мне становилось еще стыднее, что я прогуляла уже не одно, а два занятия, а причины все также нет, как и выполненных заданий. Все это росло как снежный ком и в результате прогулов набиралось на месяц-полтора, а то и два»;

- «А потом заболела, а там началось сольфеджио. Когда вернулась, все уже сами что-то играли-писали, а я ни в зуб ногой. С этого момента и начались мои неприятности»;

- «Ярко запомнились два момента: как меня учат правильно держать руки и как я исправляю в нотной тетради 5- на 5+)))».

Некоторые участники интернет-форумов и респонденты (участники интервьюирования) отмечали у себя еще одну разновидность страха – *переживание боязни публичных выступлений* (на экзамене, на концерте). Так, в воспоминаниях о выступлениях этот страх упоминали 14% опрошенных респондентов. Страх перед экзаменом в одном из воспоминаний описан весьма красноречиво и эмоционально: «У меня перед экзаменом всегда были холодные руки. И влажные... Как сейчас помню – стоим всем классом перед дверью в варежках и трясемся...».

Отдельный интерес исследователей вызвали упоминания и рассказы о последствиях таких страхов – о снах. Эти упоминания редки, единичны, но свидетельствуют о том, что сны и сегодня преследуют «тенью страха» бывших учащихся музыкальной школы: «Мне до сих пор снятся сны, что я бегу в

музыкалку, а у меня не сделано дом. задание, что я не знаю текст песен, с которыми нужно выступать и т.д.».

Внимание исследователей привлекли также непроизвольно возникавшие в ходе интервью или беседы на форуме рассказы о попытках избежать попадания в ситуацию, предвидение которой вызывало страх. Эти попытки очень похожи на детские «проделки» и «шалости» – в ключе и в целях т.н. «отлыниваний от занятий» [6,7], но источником изобретательности ребенка в таких ситуациях видится все то же – страх наказания, порицания, переживания неудачи.

Про попытки избежать наказаний и избавиться от страха перед ними респонденты и участники форумов рассказывают целые истории – очень изобретательные, красочные, эмоционально окрашенные:

- «Дрожащей рукой я засовывала в портфельчик оранжевую тетрадку с этюдами, ноты, и медленно шла в коридор. Надеюсь оттянуть ужасный момент, я по десять минут шнуровала один кроссовок, завязывала шарфик и выбирала шапочку»;

- «Я, чтобы не ходить, засовывала верхнюю одежду под кран, а потом звонила маме и говорила, что упала в лужу и мне не в чем идти»;

- «У меня все время "ноты за пианино падали", когда я не выучила».

Приведенные переживания учащихся музыкальных школ интересно соотнести с данными, полученными по ситуациям с возникновением желания «бросить музыкалку», с прекращением занятий. Так, бросили занятия в ДМШ (то есть занимались менее 5 лет) – 30% респондентов, опрошенных с помощью интервью. Тех, кто закончил 5-летний курс обучения, но не стал заниматься в ДМШ далее – еще 22%.

Таким образом, среди опрошенных респондентов не закончили положенный по программе ДМШ 7-летний курс обучения – чуть больше половины (52%). Анализ данных говорит о том, что именно негативные эмоциональные переживания учащихся, связанные со страхами, чаще всего и являлись причиной прекращения их занятий музыкой.

В целом, полученные результаты позволили выявить основные «точки» напряжения, возникавшие в процессе обучения ребенка в музыкальной школе в период 60-80-х годов прошлого века. Исследование показало, что страхи могут появиться и закрепиться, если учащийся ярко или длительно переживает: физическое и психологическое воздействие на себя со стороны учителя и/или родителей, чувство неполноценности («позор»); ситуации затруднений в обучении и при публичных выступлениях. Данные переживания, связанные с занятиями в ДМШ и порожденные описанными разновидностями страхов, становятся наиболее частой причиной прекращения занятий.

Полученные результаты могут быть использованы в целях организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и его корректировки – как в современных детских музыкальных школах, так и в других образовательных организациях дополнительного образования, в том числе занимающихся реализацией программ обучения музыке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердяев Н.А.* Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. М.: Фолио, 2003. 160 с.
2. *Васильева Е. В.* Особенности тревожно-фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению. // *Коррекционная педагогика*, 2006. № 5-6. С. 103-110.
3. *Ильин Е.П.* Психология страха. СПб.: Издательство «Питер», 2017. 500 с.
4. *Каптерев П.Ф.* О детском страхе // *Народное образование*. 2000. № 3. С.257-267.
5. *Коненко Е.А., Михайлова Н. Н., Артемова С. И.* Особенности содержания страхов у детей дошкольного возраста // *Молодой ученый*. 2015. №15. С. 547-549.
6. *Куприянов Б.В., Лебедев Р.С., Смирнова И.Э.* Теоретическая идентификация детской шалости в рамках конструкта «девиантное поведение» // *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии*. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. С. 365-374.
7. *Смирнова И.Э.* «Не пойду в музыкалку!»: проделки и шалости учащихся музыкальной школы второй половины XX века // *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии*. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. С. 199-207.
8. *Черных Е.В.* Детские страхи и их преодоление у детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2012/11/1744.pdf> (дата обращения: 04.02.2020).

Коррекционная работа при формировании семантической стороны речи у детей с нарушениями зрения шестого года жизни.

Сударкина Е.С.

*ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Семантика (фр. *semantique*, от греч. *semantikos* –обозначающий, *sema* – знак) – это:

1) всё содержание, информация, передаваемые языком или какой-либо единицей языка (словом, грамматической формой слова, словосочетанием, предложением);

2) раздел языкознания, изучающий это содержание, информацию;

3) один из основных разделов семиотики [1].

Слово есть основная структурно-семантическая единица языка, которая служит для именованя предметов, свойств, явлений, отношений действительности и обладает совокупностью семантических, фонетических и грамматических признаков, характерных для каждого языка [1].

Современный этап развития логопедии характеризуется обращением к изучению особенностей формирования речи и речевых нарушений у детей с различными отклонениями. В системе коррекционно-воспитательных мер по развитию речи у таких детей первоочередная задача – обогащение словарного запаса, базирующегося на усвоении предметного мира. Без овладения словарем невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления.

Формирование лексики у старших дошкольников (детей шестого года жизни) требует пристального внимания. Этой проблеме посвящено множество

различных исследований многих авторов: Л. С. Волковой, В. П. Ермакова, З. Г. Ермолович, С. Л. Жильцовой, Н. С. Костючек, А. Г. Литвака, А. Л. Лукошевичине, Л. И. Плаксиной, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцевой и др. Доказано, что в силу нарушения взаимодействия трех ведущих анализаторных систем (слуховой, зрительной, тактильной) у детей часто проявляется своеобразие речевого развития, которое выражается в том, что оно не укладывается в обычные возрастные границы.

Выделяется четыре периода формирования семантической стороны речи у детей с нарушениями зрения. Четвертый период относится к возрасту 5–6 лет. К шести годам словарный запас ребенка увеличивается на 1000 – 1200 слов и достигает 4000 слов, и концу шестого года жизни он уже достаточно точно различает обобщающие слова (он не только говорит «цветы», но и может отметить, что «ромашка, колокольчик» – это полевые цветы). Расширяется запас слов, означающих названия предметов, действий, признаков.

Нарушение речи у слепых и слабовидящих детей шестого года жизни требует учета компонентов речевой деятельности и неречевых функций с учетом состояния зрения, особенностей способов восприятия, а, следовательно, и специфических приемов подачи одного и того же материала. Наличие врожденного или ранее приобретенного зрительного дефекта является усугубляющим, влияние может усиливаться или ослабевать в зависимости от наличия других патологических факторов, условий речевого общения и индивидуальных особенностей детей [2].

Коррекционную направленность логопедических занятий определяют:

1. использование специальной наглядности, крупной фронтальной (до 15-20 см) и дифференцированной индивидуальной (от 1 до 5 см); использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов;

2. преобладание пособий красного, оранжевого, желтого цвета подставок, позволяющих рассматривать объекты в вертикальном положении;

3. выбор методов и приемов с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения. Быстрая утомляемость детей требует смены деятельности, и как обязательная часть любого занятия вводятся физкультминутки;

4. индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей ребенка. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения и в зависимости от этого возможности ребенка, скорость вхождения в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку деятельности, устойчивость внимания;

5. создание условий для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми, размещение наглядного материала на фоне других объектов. Следует рассаживать детей как можно ближе к рассматриваемому объекту, использовать индивидуальную наглядность для детей с низкой остротой зрения [3].

Коррекционная работа по развитию речи – это не только комплексное развитие всех компонентов родного языка и психических процессов, тесно связанных с речевой деятельностью (внимание, восприятие, память, мышление: это также развитие различных параметров зрительных функций [4].

Когда в группе появляется ребенок, имеющий нарушение зрения, педагог должен в первую очередь изучить его индивидуальные возможности и потребности и то, их отличие от потребностей и возможностей его нормально видящих сверстников, с которыми ему придется играть, заниматься, трудиться. Следует учитывать и такие их индивидуально-психологические особенности как медлительность при выполнении заданий, частая отвлекаемость, связанные с быстрой утомляемостью при непрерывной зрительной работе [5].

Логопедические занятия со старшими дошкольниками, имеющими нарушение зрения, проводятся по подгруппам и индивидуально в интересной для них ситуации – при решении задач игрового характера, в подвижной деятельности. Это помогает чередовать умственную, речевую и зрительную нагрузку с двигательной. Обязательный этап на занятиях – гимнастика для глаз, игры и упражнения на развитие зрительных функций (цветоощущения, цветовосприятия и др.). Для реализации этого этапа необходимо использовать игры на решение не только речевых, но и зрительных задачи, задач, направленных на развитие психических процессов [6].

При проведении логопедических занятий особое внимание обращается на возможность использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимой величины, окраски и объемности, рельефные картинки, «волшебные мешочки» с набором игрушек, кубики и брусочки для обозначения звуков, построения слогов, слов, предложений [7].

Коррекция нарушений речи слабовидящих детей осуществляется с учетом речевого дефекта и состояния зрения, особенностей способов восприятия и специфических приемов подачи одного и того же материала в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей. Л., 1982. 186 с.
2. Методическая разработка на тему: Состояние словарного запаса младших слабовидящих школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/354655-metodicheskaja-razrabotka-na-temu-sostojanie> (дата обращения: 10.04.2021)
3. Диагностическое оснащение учителя-логопеда в ДОУ для детей с нарушением зрения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/10/24/diagnosticheskoe-osnashchenie-uchitelya-logopeda-v-dou-dlya-detey> (дата обращения: 10.04.2021)
4. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с нарушениями зрения [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studbooks.net/1917582/pedagogika/korreksionno-logopedicheskaya_rabota_s_detmi_s_narusheniyami_zreniya (дата обращения: 09.04.2021).
5. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
6. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения: Дефектология. 2001. С.84 – 88.

Роль толерантности педагогов в процессе обучения

Тарасевич Т.Н.

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь
г. Минск, Республика Беларусь*

Роль толерантности педагогов в процессе обучения имеет важное значение, поскольку процесс эффективного взаимодействия подразумевает под собой поиск сходств иного индивида и отождествление их со своей идентичностью. Таким образом, толерантность является не что иное, как переход к иной идентичности, которая актуализирует сходство с другим человеком. Отличия от другого индивида или группы людей, способствуют принятию себя с учетом наличия осязаемых различий. В данном контексте, толерантность педагогов необходимо рассматривать как возможность эффективного взаимодействия не только с родителями, но и детьми, а также посредством их неразрывной связи. Вместе с тем, осознание факта, что все люди разные, помогает найти определенные сходства в ситуациях. Таким образом, толерантность представляет собой сходство отдельных индивидов с учетом сохранения их отличий между собой, что в свою очередь позволяет организовать эффективный процесс в сфере обучения [1].

При недостатке информации об отличиях другого человека либо ее противоречивости и избытке, можно говорить о толерантности к ситуации, что вносит определенные коррективы толерантности педагогов и родителей в процессе обучения. В данном случае выделяют толерантность к неопределенности и толерантность к двусмысленности. В том случае, если при поиске идентичности не найдены сходства, а различия лишь усиливаются, феномен представляет собой значение интолерантности. Различия между педагогом и родителем укрепляются и закрепляются при помощи социальных ситуаций взаимодействия между ними.

Следует отметить, что роль толерантности педагогов является сложной категорией для исследования. Любое принятие, положительное отношение несет в себе необходимость примирения с отличиями, при этом сохраняя свои убеждения. Внутренняя борьба индивида между отстаиванием своих собственных взглядов и признанием позиции другого, определяет толерантность как достаточно напряженную внутреннюю категорию, которая более сложна для понимания, чем интолерантность [2].

Изучение методики определения видов и компонентов толерантности-интолерантности (ВИКТИ), разработанной Г.Л.Бардиером (далее – методика ВИКТИ), позволит изучить роль толерантности педагогов в процессе обучения. Данная методика, на основе бланка опросника ВИКТИ, выявит уровень толерантности и интолерантности у тестируемой группы людей, что в свою

очередь позволит решить имеющиеся проблемы в вопросах толерантности как педагогов, так и родителей.

Для исследования на основе бланка опросника ВИКТИ проведен анализ ответов тридцати работников сферы образования с разбивкой по сфере деятельности, гендерному признаку и месту проживания.

Методика включает в себя двадцать шкал, которые характеризуют различные виды и компоненты толерантности. Определена количественная выраженность видов толерантности:

- межпоколенной – по степени уважения, терпимости в отношении представителей другого поколения;
- гендерной – по отношению к представителям другого пола;
- межличностной – в отношениях между людьми;
- межэтнической – по отношению к представителям других этносов;
- межкультурной – по отношению к другим культурам, коммуникация с ними;
- межконфессиональной – по отношению к людям другой веры, религии;
- профессиональной – по отношению к представителям других профессий;
- управленческой – во взаимодействии руководителей с подчиненными, в управленческих отношениях;
- социально-экономической – по отношению к людям иного социального статуса и положения;
- политической – по отношению к представителям власти, лицам, принимающим политически значимые решения.

Исследование позволило также оценить количественную составляющую при определении компонентов толерантности. Бланк опросника ВИКТИ предоставляет возможность охарактеризовать десять компонентов с учетом математической обработки полученных данных.

Аффективный компонент показывает количественную составляющую эмоций, чувств, переживаний опрашиваемого человека по отношению к виду толерантности. Когнитивный компонент выражает возможность понимания индивидом чужого мнения, проявления интереса к собеседнику. Готовность к взаимодействию, уравновешенному поведению, терпимости описывает конативный компонент. Желания, стремления, социальную потребность в толерантном отношении выражает потребностно-мотивационный компонент. Деятельностно-стилевой компонент описывает устойчивый, стабильный тип деятельности, который оценивается как толерантный. Этической нормой выступает этико-нормативный компонент. Ценностно-ориентационным является компонент, который представляет толерантность как ценность, имеющуюся у индивида и имеющую приоритетное значение. Личностные смыслы выражаются в личностно-смысловом компоненте и определяют важные, желаемые вещи. Идентификационно-групповой компонент выражает идентификацию личности по отношению к социальной группе, а идентификационно-личностный компонент указывает на толерантность человека, которая основывается на личностной самоидентификации.

Дальнейшая математическая обработка результатов исследования позволит установить уровень толерантности и интолерантности педагогов по отношению друг к другу, к родителям и учащимся в процессе обучения.

Методика определения толерантности ВИКТИ в роли толерантности работников сферы образования в процессе обучения показала эффективность и необходимость применения имеющихся знаний на практике. Полученные данные позволяют выявить и преодолеть складывающиеся негативные проявления интолерантности, изменить внешнюю составляющую терпимости и преодолеть «личностный тормоз» развития толерантности педагогов [1, 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Почебут Л. Г.* Кросс-культурная и этническая психология : учебное пособие СПб.: Питер, 2012. 336 с.
2. *Малкина-Пых И. Г.* Гендерная терапия. Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
3. *Хомяков М. Б.* Толерантность Екатеринбург: Уральский университет, 2015. 628 с.
4. *Медушевский Н. А.* Основы толерантности и правовой культуры. М.: Ленанд, 2014. 408 с.
5. *Клетцова Е. Ю.* Психология и педагогика толерантности. М.: Академический проект, 2004. 173 с.

Театрализованные игры как эффективное средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Тетерина Е.А., Заболотских О.П.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Дошкольное детство – это не только период познавательного и личностного развития ребенка, но и период совершенствования его коммуникативных умений, становление личности, осознанное вхождение в социум посредством общения. Как подчеркивает Заболотских О.П.: «...развитие системы дошкольного воспитания детей с ОВЗ, особенно активно происходившее в последние два десятилетия, играло важнейшую роль в реализации потенциальных возможностей этих детей к обучению в школе, в удовлетворении их общих и особых образовательных потребностей, в обеспечении доступных форм социальной интеграции каждому ребенку с ОВЗ.» [2, с.16]. Для детей с задержкой психического развития детский сад является необходимым, так как таким детям требуется больше времени уделять развитию их вниманию, памяти, мышления. Так же необходимым условием успешной социализации, подготовки к школе ребенка с ЗПР является развитие связной речи этих детей. ЗПР нередко сопровождается проблемами речи, связанными, в первую очередь, с темпом её развития. Другие особенности речевого развития в данном случае могут зависеть от формы тяжести ЗПР и характера основного нарушения: в одном случае, это может быть лишь некоторая задержка, в другом случае, наблюдается системное недоразвитие речи - нарушение её лексико-грамматической стороны.

У детей с ЗПР нарушения речи преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта. Многим детям присущи недостатки звукопроизношения и фонематического развития, отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа. Дети имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужено употребление глаголов, затруднены словообразовательные процессы. Грамматический строй речи не сформирован, ребенку трудно воплотить мысль в развернутое речевое сообщение. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание.

Связная речь – это одна из самых сложных форм речевой деятельности. Именно от её сформированности, от её развития зависит качество обучения ребенка, освоение им учебного материала, а так же полнота освоения окружающего мира и развитие личности в целом. «Формирование связного высказывания имеет большое значение для речевого и психического развития ребенка дошкольного возраста. В связной речи реализуется центральная, коммуникативная функция языка и речи...» - утверждают И.Б. Козина и Е.Ю. Борисова [3, с.25].

Наиболее эффективным средством развития связной речи детей с ЗПР старшего дошкольного возраста мы считаем использование театрализованных игр. Театрализованные игры и упражнения стимулируют ребенка к потребности в общении, в речи, обогащают их новыми знаниями, а так же способствуют развитию эмоциональной сферы ребенка, в процессе театрализованной деятельности дети сопереживают и сочувствуют персонажу. М.Д. Маханева называет: «...театрализованную деятельность дошкольников - видом художественно-творческой деятельности, в процессе которой её участники осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли..., участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральные представления, приобщаются к театральной культуре. Театрализованная деятельность представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений...» [4, с.14].

Театрализованная деятельность позволяет ребёнку найти выход из многих проблемных ситуаций опосредованно от лица какого-нибудь персонажа. Это помогает ребенку преодолеть неуверенность в себе, робость, застенчивость. Таким образом, данный метод помогает всесторонне развить ребенка. В процессе театрализованной деятельности дети учатся выражать свои мысли ясно и правильно, так же увеличивается их словарный запас слов, дети становятся более эмоционально открытыми, общительными. Именно данная форма работы в большинстве случаев предполагает успешный результат по решению проблемы развития речи у детей с ЗПР.

Театрализованные игры очень благоприятно влияют на формирование словарного запаса и развитие связной речи у детей с задержкой

психического развития. Добровольность участия в играх, заинтересованность происходящим создает эмоциональный комфорт. Позитивная эмоциональность формирует коммуникативную компетенцию: осваивается фонетическая, лексическая, грамматическая стороны родного языка, развивается и совершенствуется связная речь, формируется элементарная текстовая деятельность. Театрализованная деятельность, как средство развития связной речи, способствует совершенствованию артикуляционного аппарата, звукопроизношения, стимулирует активную речь, увеличивает словарный запас ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что театрализованная деятельность является одним из наиболее эффективных средств развития связной речи у детей с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Заболотских О.П.* Современная система помощи детям дошкольного возраста с нарушениями развития // Вестник Марийского государственного университета. 2015. №5 (20). С.16-18.

2. *Козина И.Б., Борисова Е.Ю., Чернова Е.П.* Особенности связного высказывания детей старшего дошкольного возраста с психоречевой патологией (поликультурный регион) // Вестник Марийского государственного университета. 2014. №3 (15). С.25-29.

3. *Маханева, М.Д.* Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. М.: Сфера, 2012. 128 с.

Изучение особенностей нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Филиппова Т.А., Карандаева Т.А.

Марийский государственный университет

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

В настоящее время формирование у детей фонетически четкой речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к обучению в школе, является одной из важных задач в общей системе работы по обучению ребенка родному языку в образовательных учреждениях и в семье. Актуальность проблемы формирования звукопроизношения у детей с нарушениями речи определяется тем значением, какое играет правильная речь в психическом развитии ребенка и готовности его к обучению в школе.

Согласно исследованиям Т.В. Александровой, Л.С. Волковой, Г.Г. Голубевой, своевременное и правильное развитие речи является залогом не только хорошей успеваемости в школе, но и гарантией правильного формирования всей психической деятельности ребенка. Отсутствие коррекционно-педагогических мер по предупреждению нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте может привести к появлению нарушения процесса общения, трудностям адаптации в детском коллективе, речевому негативизму, вторичной задержке познавательной деятельности, отрицательно влияя на усвоение чтения и письма [1].

Целью нашего исследования было – изучение особенностей развития произносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В начале исследования была поставлена гипотеза: предположение о том, что использование специально подобранных дидактических игр позволит повысить уровень сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи.

Также планировалось решение следующих задач:

- 1) рассмотреть теоретические аспекты изучения проблемы исследования;
- 2) выявить особенности нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Ляжмаринский детский сад «Радуга» РМЭ. Экспериментальную выборку детей составили 10 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Для исследования нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нами использовался следующий диагностический комплекс:

- методика «Исследование особенностей звукопроизношения дошкольников» В.И. Селиверстова, С.Н. Шаховской;
- методика «Исследование особенностей фонематического слуха дошкольников» В.И. Селиверстова, С.Н. Шаховской;
- методика «Оценка звуковой культуры речи ребенка» А.И. Максакова [2].

При изучении состояния звукопроизношения по методике «Исследование особенностей звукопроизношения дошкольников» В.И. Селиверстова, С.Н. Шаховской определялось количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях.

По результатам обследования звукопроизношения у дошкольников с ФФН по данной методике дети были разделены в подгруппы с учетом характера нарушения звукопроизношения:

- а) средний уровень сформированности – у 3 детей (30 %). Были дефекты произношения сонорных звуков;
- б) низкий уровень сформированности – у 5 детей (50%). У детей нарушения звукопроизношения носили полиморфный характер и затрагивали несколько групп звуков;
- в) высокий уровень сформированности – у 2 детей (20%). Дефекты произношения незначительные.

Детям предлагались следующие задания:

I задание. Цель: обследование восприятия и дифференциации изолированных звуков.

II задание. Цель: обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах.

III задание. Цель: обследование дифференциации слов квазимонимов.

IV задание. Цель: обследование дифференциации и восприятия звуков в словах и способность к элементарному звуковому анализу.

V задание. Цель: обследование дифференциации правильного и дефектно произнесенного звука.

По результатам обследования были получены следующие данные:

а) средний уровень сформированности – у 3 детей (30%). Детей больше всего затрудняли задания на дифференциацию звуков в слогах и словах – квазимонимах, различение звуков по глухости-звонкости, твердости-мягкости, выполнение звукового анализа;

б) низкий уровень сформированности – у 6 детей (60 %). У детей отмечаются трудности дифференциации звуков по твердости-мягкости, звонкости-глухости, неточности составления схемы слов, поскольку задания такого вида требуют длительной отработки;

в) высокий уровень сформированности – у 1 ребенка (10 %). Дефекты произношения незначительные.

Методика «Оценка звуковой культуры речи ребенка» А.И. Максаков

При выполнении заданий у дошкольников оценивались следующие умения:

- умение пользоваться интонацией (строить интонационный рисунок высказывания, передавать эмоции);

- умение выбрать оптимальный темп, громкость произношения (в зависимости от ситуации);

- умение отчетливо произносить звуки, слова, фразы, предложения (дикция);

- умение сохранять плавность речи (определяется характером пауз, встречающихся в речи ребенка: паузы должны быть обусловлены лингвистической конструкцией текста, возникать на границах частей высказывания, между предложениями).

По результатам обследования звуковой культуры речи:

- средний уровень сформированности был выявлен – у 3 детей (30%);

- низкий уровень сформированности – у 5 детей (50%);

- высокий уровень сформированности – у 2 детей (20%).

Обследование звукопроизношения позволило сделать вывод о том, что дети с ФФН недостаточно владеют нормативным звукопроизношением. Наибольшее число ошибок у детей с ФФН связано со смешением звуков (чаще свистящих и шипящих: [с] – [ш]; [з] – [ж]; [ч] – [ч]; [с] – [щ], а также сонорных [л] – [р]).

Сравнительный анализ результатов обследования позволяет сделать выводы о специфике звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

- 1) к недостаткам звукопроизносительной стороны речи у детей фонетико-фонематическим недоразвитием речи можно отнести случаи неправильного произношения различных звуков: шипящих, свистящих, [р] и [л] и других звуков. При данном расстройстве речи, как правило, не отмечается

аномалий развития органов, принимающих участие в образовании речи, не наблюдается и признаков органического поражения центральной нервной системы;

2) по характеру нарушения звукопроизношения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, можно выделить 3 группы детей: дети с нарушением произношения свистящих звуков, дети с нарушением произношения шипящих звуков, дети с нарушением произношения сонорных звуков;

3) у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному, и смешения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов;

4) у некоторых детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются нечеткое произношение звука [ы] (среднее между [ы] - [и]), недостаточное озвончение согласных [б], [д], [г], в словах и предложениях, замены и смешение звуков [к], [г], [х], [т], [д], [дь], [й].

Таким образом, результаты диагностики, полученные на этапе констатирующего эксперимента, свидетельствуют об имеющихся нарушениях звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. К нарушениям звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи относятся случаи неправильного произношения различных звуков: шипящих, свистящих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. СПб.: Детство-пресс, 2014. 480 с.
2. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2017. 328 с.

Развитие словообразовательных умений и навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

*Халиуллина Г.И., Заболотских О.П.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

С учетом постоянного увеличения роста дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них лексико-грамматических средств речи занимает одно из важнейших мест в системе коррекционно-педагогической работы, и вопрос о методиках, основных направлениях их развития и коррекции становится одним из самых актуальных.

«Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено развитие всех компонентов

речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [2, с. 624].

У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность навыков словообразования, что ведет к отставанию в накоплении экспрессивного словаря и недостаточному развитию коммуникативной функции речи.

Изучая проблему словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи Т. В. Туманова пришла к выводу, что проблема усвоения детьми с общим недоразвитием речи системы словообразования раскрыта недостаточно. Информация по данной проблеме носит больше описательный характер, лишь показывает трудности в образовании новых слов. Патологический механизм, лежащий в основе нарушения словообразовательных умений и навыков не подвергается детальному анализу.

У детей с ОНР отмечен низкий уровень сформированности предпосылок для развития словообразования условий. Причем наблюдается недостаточность как речевых условий (скудость первичного словаря мотивированной лексики, ограниченность использования производных форм в активном и пассивном плане), так и условий когнитивных (слабость мотивационной сферы, недостаточность объема зрительной и слуховой памяти и т.д.).

В своих исследованиях Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и др. выявили типичные нарушения словообразовательных компетенций у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, к ним относится неправильное употребление:

- окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- личных окончаний и глаголов;
- окончаний глаголов в прошедшем времени;
- предложно-падежных конструкций.

Формирование грамматического строя языка (словообразования) у детей старшего дошкольника имеет свою специфику, и для его развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации). На освоение словообразовательными умениями и навыками положительно влияют дидактические игры. Формирование словообразования у дошкольника происходит не синхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно. На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более и более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности; на седьмом году – элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций [1, с. 115].

По мнению Н. Г. Нищевой, методика коррекционной работы должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе

коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы [3, с. 84].

Общий порядок работы над любой грамматической категорией следующий: сначала ребенок наблюдает, как конструирует определенную модель логопед, затем включается в подражательную речевую деятельность, употребляя и изолированную грамматическую форму, и грамматическую форму в развернутой речи.

В процессе формирования словообразования основное внимание уделяется организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и её знаковой формой. Закрепление этой формы осуществляется на основе определения слов с общей морфемой, выделение этой общей морфемы, уточнения её значения.

Работа над словообразовательными аффиксами осуществляется следующим образом:

-образование слов с заданным значением с помощью логопеда. При этом подбираются слова с одинаковыми словообразующими аффиксами (по значению и звучанию);

-выделение общей морфемы;

-закрепление значение аффикса;

-анализ звукового состава морфемы;

-самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

Таким образом, рассмотрев развитие словообразовательных умений и навыков у дошкольников, отмечаем, что дети с недоразвитием речи испытывают большие трудности в словообразовании всех частей речи, что определяет необходимость коррекционно-развивающей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калягин В. А., Овчинникова Т.С.* Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями СПб.: Каро, 2005. 288 с.

2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 680 с.

3. *Нищева Н. В.* Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР СПб. : Детство-пресс, 2013. 624 с.

4. *Халиуллина Г. И.* Особенности состояния словаря прилагательных детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Дошкольное детство: теория, методика, практика: Йошкар-Ола: ПГТУ, 2020. С. 380-383.

5. *Халиуллина Г. И.* Становление словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2019. Т. 16, № 1(18). Ч. 2. С. 483–484.

Психологическое сопровождение обучающихся 10-ых классов

Харланова А. О.

*МОУ «Лицей» г. Балашова
г. Балашов, Российская Федерация*

Психологическое сопровождение 10-ых классов предполагает разные направления в работе педагога-психолога. Одно из них связано со сложностями, которые могут возникнуть при переходе в десятый класс, который является началом последней ступени обучения в старшей профильной школе. Часто классы формируются заново с учётом профиля и поэтому у школьников могут возникать некоторые сложности в отношениях со сверстниками [1]. Возможны также сложности в отношении учёбы, в связи с существенно усложняющейся нагрузкой. Поэтому, начало 10-ого класса становится периодом адаптации к новым условиям обучения. Увеличиваются требования педагогов, изучаемый материал усложняется, появляются новые формы обучения.

Основу методического обеспечения деятельности педагогов-психологов составляет обобщенный практический опыт, накопленный в условиях современной массовой школы – это работы М. Р. Битяновой, Т. В. Азаровой, Е. И. Афанасьевой и др.

С учащимися 10-х классов было проведено изучение социально-психологической адаптации с помощью методики «Самооценка психических состояний по Айзенку» и «Опросника социально-психологической адаптированности А. К. Осницкого». В исследовании приняли участие 43 учащихся. Диагностика проводилась в два этапа: в начале учебного года, в сентябре, как только обучающиеся пришли в школу. Второй этап проводился в начале второго полугодия учебного года.

Низкий уровень тревожности в 10 «А» классе продемонстрировало 48 % учащихся, на втором этапе диагностики 82 % обучающихся. На первом этапе в 10 «Б» классе – 91 %, что характеризует их с благополучной стороны. Общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения в различные сферы жизни, у данных учащихся в целом благоприятно, на втором этапе – 90 %. Тревожность среднего допустимого уровня в 10 «А» на 1 этапе наблюдалась у 38 % учащихся, на втором у 9 %. В 10 «Б» у 9 % учеников на 1 этапе, на 2 – 10 %. Высокий уровень тревожности диагностирован только на 1 этапе в 10 «А» классе у 3 человек – 14 %, на втором – у 2 человек 9 %.

Таким образом, в 10 «Б» классе уровень тревожности остался на том же уровне, психологический климат в классе благоприятный, стабильный. В 10 «А» классе диагностированы существенные позитивные изменения. Основная масса обучающихся теперь имеет низкий благоприятный уровень тревожности, что может служить доказательством благополучно прошедшей адаптации.

Низкий уровень фрустрации характеризующийся высокой самооценкой устойчивостью к неудачам, когда человек не боится трудностей выявлен на 1 этапе у 38 % обучающихся 10 «А» класса, на втором у 36 % обучающихся. У 86 % 10 «Б» класса на 1 этапе, на 2 – у 85 %. Средний уровень, когда фрустрация

имеет место быть выявлена на 1 этапе у 57 % учащихся 10 «А» класса, на втором – у 64 %. У 14 % обучающихся 10 «Б» класса на 1 этапе, на 2 – у 15 % обучающихся. Низкая самооценка, когда человек избегает трудностей, боится неудач, проявляющихся на высоком уровне фрустрации выявлена у одного ученика 10 «А» класса 5 % на 1 этапе. На этом уровне любые изменения могут восприниматься как непреодолимые трудности, будут сильно переживать неудачи, что может помешать процессу адаптации.

Таким образом, уровень фрустрации в обоих классах особенно не изменился с начала учебного года. В 10 «А» классе также преобладает средний уровень, а в 10 «Б» низкий уровень. То есть обучающиеся 10 «Б» класса в основном более устойчивы к трудностям и не боятся их.

Низкий уровень агрессивности присутствовал на 1 тапе у 38 % обучающихся 10 «А» класса, на втором у 73 %. На 1 тапе у 9 % обучающихся 10 «Б» класса, что характеризует их как спокойных и выдержанных учеников, на 2 этапе – у 70 %. Средний уровень агрессивности выявлен на 1 этапе у 38 % учащихся 10 «А» класса и на 2 этапе у 23 %. На 1 этапе у 82 % школьников 10 «Б» класса, на втором у 15 % обучающихся. Такие результаты в целом соответствуют эмоциональному благополучию. Высокий уровень агрессивности был выявлен у 5 обучающихся 10 «А» класса 24 %. На 1 этапе у 2 человек в 10 «Б» классе 9 %, на 2 – у 15 % обучающихся. Эти ученики испытывают эмоциональный дискомфорт, агрессивность, невыдержанны, несдержанны, наблюдаются некоторые трудности в сближении с людьми.

Таким образом, уровень агрессивности значительно понизился, что также является благополучным показателем психологической атмосферы в обоих классах. Возможно, повышенная агрессия была показателем защиты на этапе адаптации.

По шкале ригидность низкий уровень был выявлен на 1 этапе у 29 % учащихся 10 «А» класса, на втором – у 64 %. На 1 этапе у 86 % школьников 10 «Б» класса, на 2 – у 60 % обучающихся. Для данных учащихся характерна лёгкая переключаемость, гибкость, пластичность в мыслительной деятельности и социальной сфере. Средний уровень ригидности был диагностирован на 1 этапе у 66 % учеников 10 «А» класса, на втором у 36 %. На 1 этапе у 14 % 10 «Б» класса, на 2 – у 35 %, что говорит о достаточном уровне мобильности, но иногда проявляются черты ригидности, что соответствует норме. Сильно выраженная ригидность проявлялась в 10 «А» классе у одного ученика 5 % на 1 этапе. Данному ученику довольно сложно привыкнуть к новой форме обучения. Для него характерна неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже, если они расходятся и не соответствуют реальной обстановке, жизни, что может негативно отразиться на процессе адаптации, а также нежелательны любые изменения и перемены. В 10 «Б» этот уровень выявлен на втором этапе у 1 человека, что составляет 5 %.

Таким образом, социально-психологическая атмосфера в обоих классах спокойная, такие психические состояния, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность находятся в основном на низком и среднем уровнях,

обучающиеся в основном выдержанны, уравновешенны, не боятся трудностей. Справились с адаптационным периодом при переходе их среднего звена в старшие классы.

«Опросник социально-психологической адаптированности А. К. Осницкого» позволяет выявить степень адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений. Низкий уровень по 1. шкале «Адаптация» не был диагностирован. То есть, нет учеников с полной утратой способности приспосабливаться к условиям социальной среды. Присутствуют определённые сложности нарушений взаимодействий со средой, но всё в рамках допустимого. Средний уровень социально-психологической адаптации, соответствующий норме выявлен на 1 этапе у 29 % учеников 10 «А» класса, 68 % на втором. На 1 этапе у 23 % в 10 «Б» классе, на 2 у 10 % обучающихся. Высокий уровень социально-психологической адаптации в 10 «А» классе выявлен у 71 % учеников на 1 этапе и 32 % на втором. На 1 этапе у 77 % обучающихся в 10 «Б» классе, на 2 – у 90 % человек.

Таким образом, в 10 «Б» классе уровень адаптации увеличился, в 10 «А» уменьшился, но в среднем все показатели соответствуют норме.

По 2. шкале «Самопринятие», которая отражает степень дружелюбности-враждебности по отношению к собственному «Я» низкий уровень не был выявлен. Нет школьников, которые бы видели в себе преимущественно недостатки, с низкой самооценкой, готовых к самообвинению. Средний уровень, соответствующий норме у 29 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе и 36 % на втором. На 1 этапе у 77 % в 10 «Б» классе, на 2 – у 85 % обучающихся. Высокий уровень, характеризующий одобрение себя в целом и в существенных частностях, проявляющий доверие к себе и позитивную самооценку был выявлен у 71 % учеников 10 «А» класса и 64 % на втором этапе. На 1 этапе выявлен у 23 % обучающихся в 10 «Б» классе, на 2 – у 15 %.

Таким образом, изменились по сравнению с первым этапом показатели по шкале «Самопринятие». У обучающихся в обоих классах больше стал присутствовать средний уровень. Так как самопринятие основывается на самооценке, то средний уровень служит показателем адекватной самооценки, что демонстрирует более зрелое суждение о себе.

По 3. шкале «Принятие других» низкий уровень не был выявлен в 10 «Б» классе. В 10 «А» классе он составил 5 %, проявляется в критическом отношении к поступкам и поведению окружающих, имеет ограниченный круг людей, которым может доверять и перед которыми может открыться. Средний уровень выявлен в 10 «А» классе у 24 % на 1 этапе, на 2 – 45 %. На 1 этапе в 10 «Б» классе выявлен у 86 % учащихся, на 2 – у 65 % обучающихся. Высокий уровень характерен для 15 учеников 71 % 10 «А» класса на 1 этапе и 55 % на втором этапе диагностирования. На 1 этапе диагностирован у 14 % школьников 10 «Б» класса, на 2 – у 35 %. Большинство учащихся положительно относятся к окружающим людям.

Таким образом, в 10 «А» понизился уровень принятия других, а в 10 «Б» наоборот показатели увеличились. Возможно, это объясняется межличностными

особенностями взаимоотношений в классе и носит ситуативный характер. В целом, десятиклассники достаточно общительны и позитивно относятся к окружающим.

По 4. шкале «Эмоциональный комфорт» низкий уровень, показывающий наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний выявлен у 5 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе на 2 то же 5 %. В 10 «Б» классе не выявлен. Средний уровень был диагностирован у 33 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе, 22 % на втором этапе исследования. На 1 этапе диагностирован у 64 % обучающихся в 10 «Б» классе. На 2 – у 45 %. Высокий уровень, проявляющийся в преобладании положительных эмоций, ощущении благополучия своей жизни, был выявлен у 62 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе и 73 % на втором. На 1 этапе выявлен у 36 % учеников 10 «Б» класса, на 2 – у 55 % учеников. Они не испытывают в настоящее время эмоционального дискомфорта, эмоциональный фон высокий, стабильный.

Таким образом, в обоих классах по сравнению с началом года показатели существенно увеличились, что означает, что у обучающихся увеличилось преобладание положительных эмоций, они больше ощущают благополучие в своей жизни.

По 5. шкале «Интернальность» низкий уровень, когда человек предполагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил выявлен у 2 обучающихся 10 «А» класса 9 % на 1 этапе, на втором не выявлен. На 1 этапе диагностирован у одной ученицы 5 % в 10 «Б» классе, на 2 этапе не выявлен. Средний уровень был у 86 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе и 45 % на втором этапе. На 1 этапе диагностирован у 68 % обучающихся в 10 «Б» классе. На 2 – у 55 %. Это показатель того, что у данной группы учеников внутренний и внешний контроль соответствует норме. Высокий уровень говорит о том, что человек ответственен, полагает, что происходящие с ним события являются результатом его деятельности, был выявлен у 5 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе и у 55 % на втором этапе. На 1 этапе диагностирован у 27 % учеников 10 «Б» класса, на 2 – у 45 % обучающихся.

Таким образом, в обоих классах значительно увеличилось количество обучающихся, которые считают, что они сами отвечают за происходящие с ними события и не перекладывают ответственность на других. Это является ярким показателем взросления десятиклассников.

6. По шкале «Стремление к доминированию» средний уровень диагностирован у 95 % учеников 10 «А» класса на 1 этапе и у 82 % на втором этапе. На 1 этапе выявлен у 91 % школьников 10 «Б» класса, на 2 – у 60 % обучающихся. Низкие показатели, характеризующиеся склонностью к подчинению, мягкостью, покорностью были выявлены у 1 учащегося 5 % в 10 «А» классе на 1 этапе. В 10 «Б» классе не выявлен на 1 этапе, на 2 – у 35 % обучающихся. Высокие показатели говорят о склонности подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими. Такой уровень характерен 2 ученикам 9 % 10 «Б» класса. В 10 «А» выявлен на втором этапе у одного ученика 5 %.

Таким образом, в 10 «А» классе наметилась тенденция к стремлению чувствовать превосходство над другими. В 10 «Б» ярко прослеживается обратная тенденция к подчинению, мягкости. Возможно, это объясняется в ценностных ориентациях, принятых в классных коллективах.

7. Эскапизм, у большинства десятиклассников соответствует возрастной норме, школьники решают проблемы по мере своих сил и возможностей в 10 «А» классе 95 % учеников на 1 этапе и у 55 % на втором этапе исследования. В 10 «Б» классе у 91 % школьников на 1 этапе и у 50 % на втором. Низкий уровень проявляется у 5 % школьников 10 «А» класса на 1 этапе и не выявлен на втором. На 1 этапе диагностирован у 9 % учеников 10 «Б» класса, на 2 – у 10 % обучающихся. Высокий уровень, выражающийся в постоянном уходе от решения проблем, выявлен у 45 % человек на втором этапе исследования в 10 «А» классе и у 40 % обучающихся в 10 «Б» классе на втором этапе исследования.

Итак, значительно повысился уровень эскапизма в обоих классах. Возможно, это объясняется тем, что десятиклассники временно решили уйти от решения проблем, связанных с ЕГЭ, сделать своеобразную «паузу», перед финальным одиннадцатым классом. Таким образом, уровень адаптации у обучающихся десятых классов находится на высоком и среднем уровнях, есть некоторые сложности у отдельных школьников в построении взаимодействия с окружающими. Психологическое сопровождение включало не только два этапа диагностики. Была разработана программа, включающая индивидуальные и групповые формы работы, которые проводились в течение года с обучающимися, родителями и учителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Матвеева С. В.* Психологические аспекты процесса образования // Биоразнообразие и антропогенная трансформация природных экосистем. Саратов, 2018. С. 111-113.

Лэпбук, как средство развития лексико-грамматического строя речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Хасанова Л.Ф.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Решение проблемы развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является главной задачей в системе дошкольного образования. Это связано с тем, что грамматическая система русского языка содержит большое количество правил, которые детям с нарушениями речи трудно освоить. Отсутствие своевременной помощи приводит к целому ряду последствий: позднему началу развития речи, бедному словарному запасу, аграмматизмам, дефектам произношения и фонемообразования, трудностям овладения связной речью.

Источники и факторы грамматического строя речи многообразны, и соответственно многообразны педагогические условия, средства и методы

педагогического воздействия. Используемые в настоящее время методы логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня реализуют далеко не все возможности. И самым эффективным методом в логопедической работе является лэпбук.

«Лэпбук – это универсальное пособие, которое может быть использовано при реализации любой из образовательных областей, обеспечивая их интеграцию» [2, с.23].

Лэпбук отвечает требованиям ФГОС ДО к предметно-развивающей среде: информативен, полифункционален, способствует развитию творчества, воображения. Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный процесс, лэпбук дает возможность логопеду построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования. Использование лэпбука обеспечивает равенство возможностей, полноценное развитие каждого ребенка.

Согласно определению О.В. Бурачевской, «лэпбук – это «современное многофункциональное дидактическое пособие, в котором собран материал в виде игр и упражнений для развития у дошкольников определенных навыков и умений» [1, с.12]. Логопедический лэпбук изготавливается в виде книжки, либо раскладывающейся папки, в которые вклеиваются раскрывающиеся кармашки с помещенными внутрь иллюстративным материалом, играми, картинками, скороговорками, загадками, которые затем используются с детьми на занятиях.

В работе Е.В. Габидуллиной показано, что «лэпбук отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде и обеспечивает:

- трансформируемость – лэпбук позволяет менять пространство в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

- полифункциональность – использование папки в различных видах детской активности; лэпбук можно использовать в работе как со всей группой, так с подгруппой и индивидуально;

- вариативность – периодическая сменяемость игрового материала, обеспечивающего свободный выбор детей, появление новых материалов, стимулирующих активность детей;

- насыщенность – среда соответствует содержанию образовательной программы, разработанной на основе одной из примерных программ, а также возрастным особенностям детей: в одной папке можно разместить достаточно много информации по определенной теме, а не подбирать различный дидактический материал, использовать его в различных видах детской деятельности [2, с.23-27].

Е.Г. Кудрявцева описывает технологию создания лэпбука, «технология изготовления лэпбука состоит из нескольких этапов: выбор темы, постановка целей и задач, подбор содержания, продумывание игр, подбор картинного и иного материала, разработка форм подачи материала (двигающиеся детали,

раскрывающиеся кармашки, гармошки), выбор основы, подготовка элементов, выбор расположения деталей, компоновки листов, сбор интерактивной папки, подготовка методического паспорта лэпбука» [3].

Представим положительный пример использования лэпбука в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи по развитию лексико-грамматического строя речи в МБДОУ РМЭ «Параньгинский детский сад №5 «Ласточка».

В детском саду работа с лэпбуками реализуется в образовательных областях: *«Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие».*

В процессе организации работы по образовательной области «Речевое развитие», учитывались возможности использования лэпбуков. При планировании работы с лэпбуком учитывались особенности речевого и общего развития детей. В течение рабочей недели мы давали различные задания на вечернее время воспитателям группы для работы с детьми: это и групповые беседы по теме, и различные подгрупповые задания, и игры, и индивидуальные упражнения по тем разделам, которые нуждаются в коррекции.

Работа по формированию и совершенствованию лексико-грамматического строя речи осуществлялась на основе выделенных учителем логопедом задач, предусмотренных программой для детей старшего дошкольного возраста. Эти задачи построены с учетом требований по развитию речи дошкольников старшей группы [5]:

- обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения: окончаний имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени.

- обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами *-онок, -енок, -ат, -ят*, глаголов с различными приставками;

- научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные;

- совершенствовать навык согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже;

- совершенствовать умение составлять простые предложения по вопросам, по картинке и по демонстрации действия, распространять их однородными членами;

- сформировать умение составлять простые предложения с противительными союзами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения;

- сформировать понятие «предложение» и умение оперировать им, а также навык анализа простого двусоставного предложения из двух-трех слов (без предлога).

Все коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые (индивидуальные) и подгрупповые занятия в соответствии с программой носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями.

Используемые на занятиях лэпбуки содержали в себе множество кармашков, окошечек для размещения дидактического материала. Так, например, в качестве примера представим один из лэпбуков, который состоит из **3 блоков, содержащий различный дидактический материал:**

I блок (центральная часть) служит для развития словарного запаса, высших психических функций – памяти, внимания, мышления и развития мелкой моторики. Он представлен играми и дидактическим материалом:

- рубрикой «Это интересно», в которую может входить дополнительная информация для детей, например, эволюция развития транспорта (от лошади до автомобиля);

- дидактическими играми «Лабиринты», «4 лишний», «Продолжи ряд»;

- дидактическими упражнениями «Собери, выложи из спичек картинку», «Обводка, штриховка».

II блок служит для развития лексико-грамматического строя речи. В него входят такие игры, как: «Один–много»; «Большой – маленький»; «Какой, какая, какие?»; «Мой – моя – мои»; «Образуй правильно».

III блок направлен на развитие связной речи с использованием пальчиковой гимнастики, упражнений на дыхание с проговариванием речевого материала, мнемотаблиц и схем для составления детьми рассказов, сказок. Он представлен разделами:

- «пословицы, загадки, поговорки»;

- «расскажи-ка» с набором стихов, диалогов, небольших сказок и рассказов по теме;

- различные виды пальчиковой гимнастики (с предметами – с «су – джок», карандашами, без предметов);

- физминуток с использованием общеразвивающих упражнений; речи с движением (элементы логоритмики); методики «Расскажи стихи руками»; упражнений на релаксацию с элементами психогимнастики; упражнений на дыхание;

- «почитаем» (чтение художественной литературы) [4].

На занятиях часто использовались лэпбуки, в виде книжек с ламинированными страницами, наполненными дидактическим материалом - играми на липучках. Для развития лексико-грамматического строя речи в одной из книжек «Ферма» собраны игры: «Накорми животных, птицу», «Найди детеныша», «Кто, где живет», «Чей хвостик?», «Теневое лото», «Кто лишний». Этот лэпбук используется на занятиях при изучении лексической темы о домашних животных. Например, игра «Кто, где живет», представлена в виде

картинки, на которой изображены жилища домашних животных: курятник, будка, хлев, конюшня. Дети должны были разместить животных по домам, прикрепив их с помощью круглой липучки, что способствует не только развитию речи, но и мелкой моторики рук.

В детском саду используется серия лэпбуков, в виде книжек на тему «Все обо всем», в которых на одной из страниц помещены игры теневого театра по сказкам: «Колобок», «Курочка Ряба», «Теремок». Детям хорошо знакомы эти сказки, они любят героев этих сказок и с удовольствием играют, размещая тех или иных персонажей теневого театра. При этом совершенствуются навыки связной речи. Дети учатся связно и последовательно рассказывать сюжеты этих сказок, грамматически правильно, согласуя слова в предложениях. Кроме этого, активизируется и обогащается словарный запас детей, что, несомненно, способствует развитию лексико-грамматического строя речи.

Лэпбук, используемый в детском саду, помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме и лучше понять и запомнить материал (особенно если ребенок визуал). Ребенок не раз будет возвращаться к тематической папке, чтобы полистать ее, поиграть в игры, распложенные в ней, и незаметно для себя повторить пройденный материал.

Таким образом, анализ опыта работы ДОО показал, что использование лэпбука в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня, как самостоятельное методическое пособие позволяет выстроить систему работы по развитию лексико-грамматического строя речи, раскрыть детскую инициативность и организовать эффективное сотрудничество с семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурачевская О.В., Бурачевская Т.В., Бурачевская Н.И. Интерактивная папка лэпбук в работе с детьми с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №4. С. 12-14.
2. Габидуллина Е.В. Лэпбук и его возможности в развитии детей старшего дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. 2015. №7. С.23-27.
3. Кудрявцева Е.Г. Использование логопедического лэпбука в работе с детьми с ОНР. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/ispolzovanie-lepbukov-v-rabote-logopeda-s-detmi-s-onr-1777617.html> (дата обращения: 12.04.2021).
4. Кулюкина И.П. Доклад на ГМО воспитателей на тему «Использование технологии лэпбук в ДОУ» (Лэпбук по лексическим темам) учителя - логопеда Кулюкиной И.П. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://katerinka21281-estalsad17.edumsko.ru/portfolio/doklad-na-gmo-vospitatelej-na-temu-ispolzovanie-tehnologii-lepbuk-v-dou-lepbuk-po-leksicheskim-temam-uchitelya-logopeda-kulyu> (дата обращения: 11.04.2021).
5. Лейтан Т.Н., Никитина Н.В. Программа оздоровления дошкольников с ОНР // Логопед. – 2015. - №5. – с.70-75.

Обмен опытом и повышение квалификации специалистов по работе с молодежью в области профилактики аддиктивного поведения

Чеботарева С. В.

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»
г. Нижний Новгород, Российская Федерация*

Профилактика негативных явлений в молодежной среде, и в первую очередь, профилактика аддиктивного поведения и разного рода зависимостей является одним из актуальных направлений социально-воспитательной работы в образовательном учреждении.

Однако, анализ докладов, представленных специалистами на Всероссийском семинаре-совещании по воспитательной работе с обучающимися образовательных организаций высшего образования и Всероссийском конкурсе-мониторинге «Практики организации воспитательной работы с обучающимися образовательных организаций высшего образования» (организованном Департаментом государственной молодежной политики Минобрнауки России в ноябре 2020 г.), показал, что на данный момент этот вид воспитательной деятельности в вузах реализуется недостаточно. Нет единой концепции ведения профилактической работы в вузе, нет единого методического обеспечения и диагностического инструментария для выявления факторов риска аддиктивного поведения студентов, нет целостной системы методов и приемов антинаркотической профилактики, нет единых критериев оценки качества антинаркотической профилактической работы в вузе. Антинаркотической профилактикой в вузах занимаются преподаватели физической культуры, социологи, валеологи, представители студактива, как правило не обладающие необходимыми компетенциями для проведения качественной психологической диагностики факторов риска аддиктивного поведения студентов. Зачастую профилактика зависимостей в вузе сводится к единичным антинаркотическим мероприятиям (просветительские акции, флешмобы, антинаркотические конкурсы, диагностика), которые носят разрозненный характер и не объединены в какую-либо систему.

Специалисты, проводящие эту работу в образовательных организациях, отмечают, что существуют объективные трудности в реализации данного направления работы по причине отсутствия системы подготовки кадров для осуществления антинаркотической профилактики в вузах.

В целях улучшения профилактической работы в образовательных учреждениях, направленной на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и профилактику наркомании, необходима организация системы подготовки кадров, обучения специалистов образовательных организаций, ответственных за проведение профилактической антинаркотической работы со студентами (курсы повышения квалификации, методические семинары). Также необходим обмен опытом специалистов образовательных организаций, проводящих профилактическую антинаркотическую работу, для знакомства с отечественным и зарубежным опытом профилактики наркомании среди молодежи. Вариантом решения данной проблемы может стать обобщение и популяризация успешного опыта работы образовательных организаций в сфере профилактики аддиктивного поведения у студентов в виде научных работ, методических пособий и монографий.

Представленная автором система социально-воспитательной и психолого-педагогической работы по профилактике аддиктивного поведения у студентов

вуза – это результат 15-ти летнего опыта работы специалистов Психологической службы ННГАСУ (ПС) в области профилактической деятельности в студенческой среде [1, 4].

Система социально-воспитательной и психолого-педагогической работы направлена на снижение факторов риска формирования зависимого поведения и на формирование установок здорового образа жизни у студентов.

Цель реализации данной профилактической работы: способствовать укреплению и поддержанию физического и психологического здоровья студентов через первичную профилактику зависимостей, формирование стойкого неприятия употребления психоактивных веществ, на основе ориентации студентов на здоровый образ жизни, на профессиональную и творческую самореализацию [2].

Система социально-воспитательной и психолого-педагогической работы реализуется по следующим направлениям: контрольно-мониторинговая деятельность, психолого-педагогическая работа, организационно-методическая, информационно-просветительская и оценочно-аналитическая работа. Все эти направления неразрывно связаны между собой и реализуются в логической последовательности в течение учебного года: на основе результатов диагностики и мониторинга студентов в начале учебного года разрабатывается программа профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий на учебный год с учетом особенностей нового поколения студентов, планируются просветительские мероприятия и методические семинары с кураторами. По итогам года анализируются результаты работы, оценивается эффективность профилактической деятельности, планируется работа на следующий учебный год [3].

Сотрудники Психологической службы ННГАСУ обобщили свой опыт по реализации профилактической работы со студентами в методическом пособии «Система социально-воспитательной и психолого-педагогической работы по профилактике наркотической и других видов зависимостей у студентов вуза: опыт ННГАСУ». Цель написания этого пособия – обмен опытом и повышение квалификации специалистов образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования в области профилактической антинаркотической работы со студентами. Авторы поставили перед собой задачу систематизировать накопленный опыт организации первичной профилактики зависимостей у студентов вуза; методологически обосновать систему социально-воспитательной и психолого-педагогической работы по профилактике аддиктивного поведения студентов; представить апробированные формы и методы первичной профилактики зависимостей у студентов.

Ценно то, что в пособии представлены разработанные и апробированные психологами Психологической службы ННГАСУ разнообразные формы и методы профилактики аддикций у студентов. Все материалы методических практических разработок антинаркотических мероприятий, представленных в пособии, являются авторскими разработками сотрудников психологической службы ННГАСУ. Методическое пособие может быть полезно специалистам по

работе с молодежью, специалистам в области воспитательной работы, кураторам и преподавателям образовательных учреждений среднего и высшего образования.

Ожидаемый результат – повышение квалификации специалистов вузов в области профилактической работы со студентами, в реализации концептуальных подходов антинаркотической профилактики, используемых форм и методов первичной профилактики зависимостей у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Чеботарева С.В.* Антинаркотическая работа в ННГАСУ: от опыта к системе // Великие реки-2017. Н. Новгород, 2017.
2. *Чеботарева С.В.* Опыт работы Психологической службы ННГАСУ в области профилактической антинаркотической деятельности // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы. Н. Новгород: ННГАСУ, 2018. С.256-261.
3. *Чеботарева С.В.* Организационно-методическая работа психологов ПСУ по профилактике у студентов различного рода зависимостей // Великие реки-2019. Н. Новгород, 2019. Т.2. С.193-195.
4. *Чеботарева С.В.* Роль психологической службы вуза в первичной профилактике наркомании в молодежной среде // Великие реки-2013. Н. Новгород, 2013. С.183-185.

Психологический аспект духовно-нравственного воспитания в студенческом музыкально-поэтическом клубе «Вдохновение»

Шарова Ю.С.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

С социально-психологической точки зрения, правильное воспитание представляет собой научно обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности. Воспитательное воздействие человека на человека предполагает правильное восприятие и оценку друг друга людьми, которые вовлечены в этот процесс.

Структура воспитания отражает наиболее устойчивые повторяющиеся причинно-следственные взаимосвязи компонентов системы, которые иными словами называются закономерностями воспитания. Закономерности, в свою очередь, конкретизируются в принципах воспитания, то есть. В основных положениях, требованиях или правилах воспитательного процесса.

«Воспитание приобретает признаки безусловной успешности по мере формирования его социальной направленности, гуманистического и личностно - деятельностного характера, способствующих формированию гуманности, толерантности, взаимоуважения и любви»[2, с.11].

Системообразующим компонентом любой системы является цель (А.Н. Леонтьев), в которой в конечном итоге выражается идеал, модель, образ личности, к которому педагог стремится приблизить воспитуемого посредством адекватных и целесообразных средств, методов, приемов профессионально-педагогической деятельности. Такими целями являются, например, идея

всестороннего развития личности, свободного саморазвития личности или свободного джентльмена (Аристотель, Р.Штайнер, Дж. Локк).

Все это говорит нам о процессе целенаправленного развития способности личности к полному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, то есть об эстетической культуре студентов.

Эстетической культурой личности занимались многие отечественные педагоги и психологи. Среди них Д. А. Леонтьев, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, В. А. Сухомлинский, В. Н. Шацкая и другие.

Реализация воспитательной работы со студентами проходит как в учебном процессе, так и во внеучебное время. Ярким примером такого воспитания является работа музыкально-поэтического клуба «Вдохновение». Основной целью, которого является – формирование патриотических чувств и патриотического самосознания в коллективе, приобщения к социальной деятельности, культурным и историческим традициям через музыкально-поэтическое творчество.

Творчество непосредственно связано с человеческой деятельностью. Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью, оно специфично для человека, то есть всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности.

История клуба «Вдохновение» начинается с 2014 года, когда за руководство клубом взялись Михеева Г. А., заведующая сектором краеведения научной библиотеки и Карандаева Т. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии (в течение 4-х лет директор клуба авторской песни «Четверг»). Со временем решили расширить рамки деятельности клуба, и он стал не только поэтическим клубом, а музыкально – поэтическим. В клуб приходят со своим творчеством и те, кто сочиняют музыку и исполняют свои произведения.

Задачами воспитательной и внеучебной работы со студентами является всестороннее развитие социализированной личности специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающей социальной активностью и качествами гражданина Российской Федерации, высокой общей культурой российского интеллигента. Приоритетным для духовно-нравственного воспитания является формирование жизнеутверждающих ценностей: человек, Отечество, здоровый образ жизни, семья, природа и других.

Участники клуба - студенты, преподаватели, сотрудники университета, все те люди, кому интересно творчество. Люди приходят на тематические поэтические вечера, рассказывают о себе, о своих увлечениях и интересах. Так происходит знакомство с новыми членами клуба «Вдохновение» и еще большее сближение всех тех, кто уже не первый раз посещает заседания. Все это создает крепкие связи, что делает из участников клуба единомышленников, которых объединяет любовь к творчеству.

Содержанием общения в клубе, которое служит воспитательным целям, является передача от участника к участнику полезной информации, на основе которой они могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу, определяемого эталонами межличностного восприятия.

Воспитательная работа клуба строится на следующих принципах:

- взаимосвязи воспитания и самовоспитания (осознание важности внутренней духовной самоорганизации молодежи, стимулирование основных психических процессов, раскрепощенного критического мышления, управление темпераментом, закалка воли, самосовершенствование, самозащита от внешних воздействий, нежелательной информации, развитие целеустремленности, внутренней дисциплинированности, обязательности, самокритичности);

- творческой рефлексии (способствует продуктивному осознанию и осмыслению собственной деятельности и собственных переживаний, формирует методологическую культуру и метод эмпатии, позволяющий понять и принять другого человека с его нравственными переживаниями, проблемами, образом мыслей, поступками. Особенно это относится к студентам, готовящимся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья);

- этические принципы, которые отражают нравственные императивы будущего педагога, как носителя эталона поведения (уважение к индивидуальным и национальным различиям детей, внимание к эмоциональным и социальным проблемам ребенка, конфиденциальность во взаимоотношениях, доброжелательность и ответственность перед воспитанниками и обществом) [3].

«Нравственное воспитание эффективно лишь в том случае, если оно осуществляется как педагогический процесс организации всей жизнедеятельности человека с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Результатом этого целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, чувств, воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения, идеалов за которые надо бороться, приносить жертвы, проявлять самообладание»[3, с. 57].

Клуб «Вдохновение» - это группа, где очень много свободы для реализации своего творческого потенциала. Помимо непосредственного общения, когда люди общаются на заседаниях клуба, происходит взаимодействие студентов при подготовке различных номеров: сценок, танцев, песен. В клубе проходит много мероприятий на разную тематику, поэтому у студентов всегда есть простор для осуществления их задумок. Выступление на публику дает выступающим не только шанс показать свой талант, но еще и побороть страх сцены, попробовать себя в новом амплуа, поделиться своими эмоциями с публикой. Так, зритель, посмотрев выступление, может тоже захотеть, например, научиться писать стихи или петь песни.

Эту истину свыше ста лет назад хорошо сформулировал К. Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности,

только характером можно образовать «характер». В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом, а как к созданию условий для саморазвития личности» [1, с.381]. Именно такие условия и ситуации создают наши руководители клуба.

В результате наших исследований мы пришли к выводу, что создаваемые в клубе «Вдохновение» условия для непрерывного развития творческих способностей студентов, организации их позитивного досуга, приобщения к основам отечественной культуры, являются главными аспектами нравственного воспитания, системообразующими общечеловеческими ценностями, которые обуславливают позицию личности, ее мировосприятие, эстетическую культуру. Принятие необходимых ценностных ориентиров помогают меняться и самосовершенствоваться. Благодаря участию в творческой жизни клуба повышается культурный уровень, определяются нравственные, эстетические и духовные ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
2. Исламова З.И. Теория и методика воспитания: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей. Уфа: Изд.-во БГПУ, 2009.
3. Карандаева Т.А. Проблемы духовно-нравственного воспитания в системе подготовки будущих педагогов. // Современный вуз: традиции и новации. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2012. С. 51-57.

Развитие речи детей третьего года жизни на логоритмических занятиях

Шестакова К.А.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Раннее детство является периодом, особенно благоприятным для освоения речи. То, что упущено от года до трех, восполняется в дальнейшем с огромным трудом, а то и не восполняется вовсе. Второй и третий годы жизни являются особо чувствительным, сензитивным периодом в усвоении речи малышом.

Овладение речью – одно из главных достижений в развитии ребёнка раннего возраста. Речь раздвигает рамки социального бытия ребёнка. Осваивая речь, ребёнок овладевает знаковой системой, которая становится мощным средством развития сознания, мышления, общения, управления своим поведением. Овладение речью меняет характер общения ребёнка с окружающим людьми. С её помощью малыш учится выражать свои желания и стремления, понимать других, договариваться. Поэтому, так важно уделять особое внимание речевому развитию детей раннего возраста.

В последние годы, к сожалению, отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушения речи.

Одним из средств развития и коррекции речи являются логоритмические занятия. Целью логоритмических занятий для детей раннего возраста является стимулирование развития речевой и мыслительной деятельности, развитие сенсорных процессов и двигательных функций как основы формирования и развития речи. На логоритмических занятиях обеспечивается преемственность в работе специалистов, занимающихся развивающей и коррекционной работой: учителя-логопеда, музыкального руководителя, воспитателя.

Логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус детей, на моторику, на настроение, способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активированию коры головного мозга. При выполнении упражнений развивается весь психомоторный аппарат – внимание, память, чувство ритма, свобода и плавность движений, речь и музыкальное сопровождение положительно влияет на эмоциональное состояние и поведение, имеет серьезное значение для воспитания личности ребенка. Особенность логоритмики заключается в том, что в двигательные задания включается речевой материал. Логоритмика способствует развитию речи при использовании движения, музыки, слова во взаимосвязи [2].

Цель нашего исследования – формирование речи детей раннего и младшего дошкольного возраста путем развития двигательной сферы в сочетании с музыкой и словом (формирование и развитие у детей с речевой патологией двигательных способностей как основы воспитания речи и устранения речевых нарушений).

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Оздоровительные (укрепление костно-мышечного аппарата; развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики; формирование правильного дыхания; формирование чувства равновесия).

2. Образовательные (формирование двигательных умений и навыков, формирование пространственных представлений, формирование способности передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов, развитие ловкости, переключаемости, координации движений).

3. Воспитательные (воспитание способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность; воспитание положительных личностных качеств у дошкольников).

4. Коррекционные (выработка четких координированных движений во взаимосвязи с речью; развитие фонематического слуха, просодических компонентов; развитие пространственного праксиса, гнозиса; систематическая работа по развитию психологической базы речи; развитие и коррекция музыкально-ритмических движений) [1].

Логоритмика – система упражнений, заданий, игр на основе сочетания музыки и движения, слова и движения, музыки, слова и движения, направленная на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач.

Основная цель логоритмики – преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы.

Жак-Далькроз утверждал, что всякий ритм есть движение и в образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело. Он считал, что без телесных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный. Музыка всегда выражает эмоциональное содержание, а ритм является одним из выразительных средств музыки. Следовательно, музыкальный ритм тоже является выражением некоторого эмоционального содержания. Он имеет и моторную, и эмоциональную природу, так как в основе его лежит восприятие выразительности музыки. Вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться. На занятиях по развитию речи мы используем музыкальный ритм как фон для логоритмических упражнений.

Задачи же логопедической ритмики многогранны. К ним относятся: развитие дыхания, голоса, артикуляции, а также 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; формирование двигательных навыков и умений, знакомство с разнообразием движений, с пространственной организацией тела, воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и речи.

Логоритмика является доступной и универсальной формой направленной коррекции речевой и психомоторной функции детей. Давно установлено, что чем больше ребенок движется, тем интенсивнее развивается его речевая активность. В тоже время, ритм речи, особенно стихотворный, способствует развитию координации движений, общей и тонкой произвольной моторики. Одновременно с этим, речевые упражнения, связанные с движением, не утомляют детей, снимают статическое напряжение, и, преподнесенные в игровой форме, помогают удержать внимание детей.

Одно из необходимых условий для получения хороших результатов – взаимодействие педагогов и родителей. Речевые, пальчиковые игры, динамические паузы воспитатель, педагог-психолог используют на своей общей образовательной деятельности. Эти же упражнения и игры я предлагаю родителям в качестве рекомендаций для закрепления дома.

Каждая логоритмическая деятельность построена с соблюдением тематического принципа планирования, подчинена единому сюжету с обязательным включением различных игр (пальчиковых, мимических, речевых, подвижных), так как только в игре у ребенка раннего возраста могут формироваться все психические функции (в том числе и речь). Именно в игре возможно создать такую ситуацию, которая стимулирует речь ребенка, активизирует словарь, обогащает сенсорный опыт.

Комплексно-игровой метод наиболее целесообразен для развития познавательных процессов и соответствует детским психофизическим данным. Такое построение занятий позволяет добиться устойчивого внимания на

протяжении всего занятия и соответственно повышает результативность в усвоении знаний.

В структуру занятий тесно вплетаются различные виды деятельности: упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; речевые упражнения без музыкального сопровождения; упражнения для развития музыкального слуха; ритмические упражнения, пение; упражнения в игре на музыкальных инструментах; массаж биологически активных зон; подвижные игры, драматизации, мимические упражнения; упражнения на релаксацию.

Однако, на занятиях с детьми раннего возраста возможно использование лишь некоторых, адаптированных к данной возрастной категории детей, приемов коррекционного воздействия.

На занятиях используются различные музыкально-двигательные средства логопедической ритмики и элементы психогимнастики.

Упражнения на развитие дыхания, способствующие выработке диафрагмального дыхания, достаточно продолжительного, сильного и постепенного выдоха, реализуются в игре. Дети учатся сдувать легкие предметы, надувать мыльные пузыри, вдыхать и выдыхать воздух через нос. Так же в этот комплекс могут включаться упражнения на развитие голоса, которые способствуют развитию силы, диапазона, выразительности голоса. Работа над голосом начинается с произношения на выдохе гласных и согласных звуков. Сила голоса развивается путем произнесения гласных более громко или более тихо в соответствии с усилением или ослаблением звучания музыкального сопровождения.

Безусловно, на занятиях нам не обойтись без упражнений на развитие мелкой моторики, которые не только способствуют развитию движений пальцев рук, а так же их взаимодействие, координацию, а так же стимулируют развитие речевых зон коры головного мозга.

В занятия обязательно включаются упражнения на регуляцию мышечного тонуса, с помощью которых дети учатся напрягать и расслаблять мышцы. Большая или меньшая сила мышечного напряжения соотносится с более громким или более тихим звучанием музыки или голоса взрослого.

Из двигательных-речевых средств логопедической ритмики для детей раннего возраста используются только упражнения соответствующие уровню физического развития детей в группе. Сочетание речи с движением способствуют не только развитию речевого внимания, а так же приучают детей вслушиваться в инструкцию, понимать ее и действовать в соответствии с ней. Слово в этом случае становится сигналом и руководством к действию.

В связи с тем, что у детей практически отсутствуют речевые средства общения, в занятия включаются упражнения, стимулирующие речевую активность. Используются приемы договаривания простых слов или звукоподражаний, чтение небольших стихов, со зрительным сопровождением.

В логоритмические занятия включены элементы, имеющие оздоровительную направленность (общеразвивающие упражнения, упражнения

для профилактики плоскостопия, простейшие приёмы массажа, гимнастики для глаз). В занятия включены пальчиковые музыкально-речевые игры, массажи пальцев, релаксация под музыку, чистоговорки, речевые или музыкальные игры, упражнения на развитие чувства ритма или внимания.

Каждое занятие – это небольшая история, в которой дети являются непосредственными ее участниками и помогают придумывать ее вместе со взрослым. Такие занятия проводятся очень эмоционально; взрослые участники должны быть искренне вовлечены в происходящее и сами получать удовольствие от того, что они делают. Только при этом условии педагоги смогут «заразить» своим настроением детей, увлечь их игрой.

Большой объем информации усваивается детьми в играх, в движениях и нам никак не обойтись без так называемой двигательной терапии. Реализация двигательных упражнений происходит в пространстве игрового зала, где размещается как бы большой мир: леса, поля, реки; ребенок выходит в этот мир и изучает его. Дети путешествуют по нему: ползают на животе и на четвереньках, «плавают», «летают».

Такие занятия задают ритм и темп, способствуют развитию координации движений, произвольной регуляции мышечного тонуса, ориентации в пространстве, обучению детей движению в заданном темпе — то, что можно откорректировать именно на музыкально-игровых занятиях, где все познается через движения [2].

Необходимым условием работы на логоритмических занятиях является создание доброжелательной, эмоционально насыщенной атмосферы совместного творчества детей и взрослых. Желание каждого ребенка подражать взрослому и активно участвовать в процессе занятия осуществляется благодаря музыкальному сопровождению игр-инсценировок, танцев, а также пению песен. Использование сказочных персонажей, атрибутов сюжетно-ролевых игр стимулирует активность детей к речевой и другим формам деятельности.

Именно комплексная работа, основанная на эмоциональном стимулировании развития речи, может приносить успехи, и прерывать затянувшееся молчание детей.

В результате использования логоритмики к концу учебного года произошла положительная динамика речевого развития. Практика показала, что регулярная логоритмическая деятельность способствует развитию речи детей младшего возраста, формирует положительный эмоциональный настрой, учит общению со сверстниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей, пособие для самостоятельной работы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.
2. Кириллов В. Е. Язык и речь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://http://www.verav.ru/common/magazin.php?num=9> (дата обращения 27.03.2021).

Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях билингвальной среды

Ягодарова А.А., Карандаева Т.А.

*Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Речь – это одна из разновидностей коммуникации человека. Он применяет её как инструмент для общения с окружающими людьми. К. Д. Ушинский отмечал, что «слово - это и есть стержень всего умственного развития и кладовая всех знаний. Важным обстоятельством полноценного психического развития и одним из путей в образовательной работе дошкольной организации служит правильное освоение ребёнком речи согласно нормам речевого развития. Если речь развита плохо, то нет подлинной коммуникации и хороших результатов в учении» [40, с. 19].

Современные условия жизни общества связаны с существенной миграцией населения. Некоренное население проживает в русскоязычной среде. Люди не теряют свой родной язык, в связи с этим, развитие речи детей происходит в билингвальной среде. Если человек в жизни более или менее постоянно пользуется двумя языками, то он является билингвом или двуязычным. На территории России больше всего встречается национально-русский тип билингвизма. Он осваивается, как в процессе обучения, так и в процессе естественного общения с русскоязычным населением. Считается, что по-настоящему нормально двуязычие развивается в случае, если хотя бы на одном языке человек может адекватно выразить любую свою мысль. Если речь полновесно не сформировалась ни на одном языке, то структура мысли распадается, а попытки самовыражения проваливаются с треском. Это приводит к психологическим расстройствам и к большим утратам в качестве общения. Изучением проблемы билингвизма занимались: Х.З. Багиров, А.Е. Супрундали, В.Н. Ярцева, дали определение понятию «билингвизм».

М.Г. Хаскельберг выделила особенности речевого и психического развития детей, воспитывающихся в билингвальной среде. Е.М. Верещагин классифицировал билингвизм.

Для большинства семей, которые по той или иной причине оказались не в своей языковой среде, проблема двуязычия стоит особо остро. Общаясь с родственниками дома и в быту, дети разговаривают на родном языке, чтобы сохранить его. Это обуславливает актуальность воспитания у подрастающего поколения умения активно использовать два языка. Для решения такой проблемы требуются усилия учителя, психолога, логопеда, и других специалистов.

Речевое развитие ребенка, воспитывающегося в билингвальной среде, зависит от того, как семья относится к развитию ребенка. Ребенок смешивает языки это связано с тем что, он не отличает языки, а использует их как одно целое. При разговоре он выбирает такие слова, которые легче всего ему будет

произнести. У ребенка, воспитывающегося в билингвальной среде, начало различения языков, которые он использует в своей речи, происходит только к трем-четырем годам, меняется ведущая деятельность и социальная ситуация развития. В связи с тем, что дети, воспитывающиеся в условиях билингвальной среды, еще не усвоили правила языка, появляются ошибки в речи. При этом правила одного языка могут переноситься в другой.

Развитие каждой стороны речи при билингвизме находит отражение в этапах овладения фонетикой, освоения лексики и становления грамматического строя речи каждого языка.

Таким образом, связная речь – процесс, требующий много усилий и труда. Чем раньше согласно возрастным особенностям научить ребёнка говорить по правилам, тем свободнее он будет ощущать себя в обществе.

В рамках нашего исследования проводилось изучение уровня развития связной речи у детей в возрасте 5-6 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы. Первая группа - 10 детей дошкольного возраста с билингвизмом, вторая группа - 10 детей дошкольного возраста монолингвов.

Диагностика и анализ особенностей уровня сформированности связного высказывания детей с билингвизмом были необходимы для того, чтобы выявить влияние сюжетных картинок на развитие связной речи детей.

Для выявления особенностей связной речи была выбрана методика В. П. Глухова, исследование проводилось в индивидуальной форме, и было направлено на комплексное обследование связной речи у детей и включало в себя четыре методики [8].

В Методике № 1 предполагается определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы по изображенному на картинке действию. Материалом исследования служили картинки, в которых изображены действия детей. Анализируя полученные результаты у обеих группы выделили, что дети-билингвы в отличие от детей-монолингвов методике дают не полный фразовый ответ, а некоторые только со вспомогательным вопросом ("Кто это делает?"). Фразы детей в основном были только с использованием глагола и дополнения, а существительное они называли, только после наводящих вопросов.

В результате в первой группе (дети-билингвы) у 70% детей высказывание на уровне фразы находится на среднем уровне, а у 30 % - на высоком уровне. Во второй группе (дети-монолингвы русские) у 80% детей высказывание на уровне фразы находится на высоком уровне, а у 20% - на среднем.

По Методике № 2 обследовалось составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Дети с билингвизмом не могли с первого раза правильно составить последовательность. В дальнейшем составили правильно только с помощью педагога, то есть наблюдалось не соблюдение логической связи между картинками-эпизодами. Рассказы детей были короткими, не распространенными. Они высказывали по одному предложению по каждой картинке.

По данной методике в первой группе у 50% детей составление рассказа по сюжетным картинкам находится на среднем уровне, а у 50% на недостаточном уровне. Во второй группе у 70% детей на среднем уровне, а у 30% - на высоком.

По Методике № 3 исследовалось умение ребенка составлять рассказ на основе личного опыта. Задача данной методики - выявление индивидуального уровня и особенностей владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Рассказы детей билингов получались так же короткими, содержали малое количество информативных элементов, были простые перечисления предметов, без развернутого описания.

В первой группе у 90% детей составление рассказа на основе личного опыта находится на среднем уровне, а у 10% на недостаточном уровне. Во второй группе 80% детей имеют высокий уровень, а 20% - средний.

По методике № 4 детям предлагалось составить описательный рассказ. Материалом послужила картинка, на которой изображена кукла. Дети билингвы описывали куклу простыми перечислениями. Встречались русские слова с марийскими окончаниями.

В первой группе 90% детей имеют средний уровень, 10%-недостаточный. Во второй группе 70% детей обладают высоким уровнем составления описательного рассказа, а 30% - средним.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что словарный запас русского языка у детей билингов не велик, в речи используются совместно, как марийские, так и русские слова. Наблюдаются аграмматизмы в виде несоответствия рода, числа, падежа между существительными и прилагательными, существительными и глаголами, неправильная постановка ударения, использование русских слов с марийскими окончаниями, нарушение звукопроизношения. И в связи с этим требуются дополнительные исследования по развитию связной речи у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях билингвальной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блягоза З. У. Билингвизм в теории и практике. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. 198 с.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. –351 с.
3. Ушакова О. С. Развитие связной речи // Психологические вопросы развития речи в детском саду. М.: Просвещение. 1987. 272 с.
4. Электронные ресурсы <http://www.logo-mpgu.ru/biblio/articles/gluhov-v.p.html>

Сведения об авторах

Альминова Любовь Валерьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Арапова Полина Иосифовна – к.п.н., доцент, Московский городской педагогический университет Институт педагогики и психологии образования (г. Москва, Российская Федерация)

Блинова Мария Леонидовна – к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Борисова Елена Юрьевна – к.псх.н., доцент, заведующий кафедрой, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Босенко Юлия Михайловна – к.псх.н., доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Российская Федерация)

Бочкарева Ольга Павловна – воспитатель, МДОУ «Звениговский детский сад «Светлячок» комбинированного вида» (г. Звенигово, Российская Федерация)

Булавская Татьяна Владимировна – старший преподаватель, УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)

Бурлаченко Анна Дмитриевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Ведьгун Анна Анатольевна – магистрант, УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Галимова Роза Зайнагутдиновна – старший преподаватель, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова» (г. Нижнекамск, Российская Федерация)

Галиуллина Айгуль Ранифовна - студент, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Ганеева Айгуль Ринатовна - студентка, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Гизатуллина Рената Ленаровна – студентка, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Григорян Надежда Павловна – старший воспитатель, магистрант, МБОУ «НОШ мкр. Южные ворота» Томского р-на Томской области, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Российская Федерация)

Егорова Ирина Александровна – к. соц. н., доцент, ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики» (г. Таганрок, Российская Федерация)

Егубанова Елена Александровна – воспитатель ГБОУ Республики Марий Эл «Савинская школа-интернат» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Журавлева Екатерина Александровна – студентка, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Заболотских Ольга Павловна – к.п.н., доцент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Загайнов Игорь Александрович – к.п.н., доцент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет», АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Замброва Кристина Игоревна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Зверева Елена Дмитриевна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад №24 «Весняночка» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Зинина Снежана Михайловна – к.псх.н., профессор, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Змушко Анна Александровна – аспирант, УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Кабанова Нина Степановна – воспитатель МДОУ «Звениговский детский сад «Светлячок» комбинированного вида» (г. Звенигово, Российская Федерация)

Канашевич Татьяна Николаевна – к.п.н., доцент, Белорусский национальный технический университет (г. Минск, Республика Беларусь)

Карандаева Татьяна Аркадьевна – к.п.н., доцент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Козина Ирина Борисовна – к.п.н., доцент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет», АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Конаш Кристина Андреевна – студентка, УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Корсак Наталья Владимировна – старший преподаватель, УО «Гомельский государственный университета имени Ф.Скорины» (г. Гомель, Российская Федерация)

Кочетков Иван Иванович – старший преподаватель, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Кунилова Карина Юрьевна – студентка, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Лях Яна Викторовна – преподаватель, УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)

Макарова Оксана Александровна – старший преподаватель, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Российская Федерация)

Мочалова Татьяна Николаевна – педагог-психолог, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Йошкар-Олы» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Мочкина Елена Евгеньевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Мухина Кристина Сергеевна – студентка, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Норкина Елена Леонидовна – к.п.н., доцент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Перепелица Людмила Анатольевна – преподаватель, УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)

Пинусова Алёна Игоревна – магистрант, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Российская Федерация)

Протасова Людмила Николаевна – студентка, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Распопова Анна Сергеевна – к.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Российская Федерация)

Рахимова Лилия Фаязовна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Репринцева Галина Анатольевна – заведующий лабораторией, ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования» (г. Белгород, Российская Федерация)

Рябчикова Надежда Викторовна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Сазонтова Мария Эдуардовна – педагог-организатор, магистрант, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет», АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Сайфутдинова Алсу Харисовна – студентка, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Салихова Алия Нурзахитовна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Свило Янина Владимировна – аспирант, УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Семеева Наталья Леонидовна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Синькевич Вера Николаевна – инженер отдела мониторинга качества образования, соискатель ученой степени кандидата наук, Белорусский национальный технический университет (г. Минск, Республика Беларусь)

Смирнова Екатерина Владимировна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Смирнова Ирина Эдуардовна – к.п.н, доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва, Российская Федерация)

Сударкина Елена Сергеевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Тарасевич Татьяна Николаевна – студент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)

Тетерина Елизавета Александровна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Титова Галина Юрьевна – к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Российская Федерация)

Филиппова Татьяна Аркадьевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Халиуллина Гульназ Ильгизовна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Харланова Анастасия Олеговна – педагог-психолог МОУ «Лицей г. Балашов» (г. Балашов, Российская Федерация)

Хасанова Ляйсан Фаилевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Чеботарева Светлана Викторовна – к.псих.н., психолог Психологической службы, доцент, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Шарова Юлия Сергеевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Шестакова Ксения Андреевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Ягодарова Алевтина Алексеевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Яшмолкина Ольга Сергеевна – студент, ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

Содержание

Альминова Л.В., Козина И.Б. Особенности коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	3
Арапова П.И. Организация групповой деятельности школьников: психологические аспекты (г. Москва, Российская Федерация).....	7
Блинова М.Л., Мухина К.С. Организационные условия рекреационно-оздоровительных услуг в санаторно-курортных учреждениях (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	11
Блинова М.Л. Применение технологий на уроках физической культуры в школе (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	15
Босенко Ю.М. Особенности оценочной тревожности студентов на разных этапах обучения в вузе (г. Краснодар, Российская Федерация).....	19
Бочкарева О.П., Норкина Е.Л. Музейная педагогика в дошкольном образовании как источник личностного развития воспитанников (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	21
Бурлаченко А.Д. Современные системы профессиональной подготовки педагогов в Великобритании (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	24
Ведьгун А.А. Взаимосвязь проявлений перфекционизма со стилями семейного окружения (г. Гомель, Республика Беларусь).....	28
Галимова Р.З. Различия в психологической готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста, посещающих и не посещающих развивающие центры (г. Нижнекамск, Российская Федерация).....	32
Галиуллина А.Р., Заболотских О.П. Особенности творческого воображения у детей с ОНР (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	35
Ганеева А.Р., Карандаева Т.А. Исследование зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	37
Гизатуллина Р.Л., Карандаева Т. А. Исследование особенностей эмоциональной сферы детей с нарушением зрения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	40
Григорян Н.П. Повышение качества работы учреждения дошкольного образования посредством специально организованного процесса психолого-педагогического сопровождения развития ребенка (г. Томск, Российская Федерация).....	43
Егорова И.А. Универсальные компетенции в системе профессиональной компетентности специалиста (г. Таганрок, Российская Федерация).....	46

Егубанова Е. А. Анализ художественных произведений, как фактор коррекции внимания у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	49
Журавлева Е.А., Козина И.Б. Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	52
Загайнов И.А., Блинова М.Л. Применение педагогических технологий в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	55
Замброва К.И., Карандаева Т.А. Особенности формирования ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	59
Зверева Е.Д. Развитие когнитивных процессов у детей с ДЦП посредством дидактических игр (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)...	61
Зинина Н.И. Роль и место психологической службы университета в воспитательном процессе в высшей школе (г. Нижний Новгород, Российская Федерация).....	63
Змушко А.А. Взаимосвязь зависимости от психоактивных веществ со стилями семейных отношений (г. Гомель, Республика Беларусь).....	67
Кабанова Н.С., Норкина Е.Л. Использование сказкотерапии в сопровождении воспитателем психического развития детей дошкольного возраста (г. Звенигово, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	72
Канашевич Т.Н., Синькевич В.Н. Образ учебной успешности у учащейся молодежи и актуальность ее прогнозирования (г. Минск, Республика Беларусь).....	74
Карандаева Т. А. Инклюзивное образование студентов с глубокими нарушениями зрения в высшем учебном заведении (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	79
Карандаева Т.А., Сайфутдинова А.Х. Выявление уровня сформированности графомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	83
Конаш К.А. Благоприятная психологическая атмосфера трудовых коллективов (г. Гомель, Республика Беларусь).....	87
Корсак Н.В. Инновационная деятельность в самообразовании слушателей переподготовки (г. Гомель, Республика Беларусь).....	90
Кочетков И.И., Яшмолкина О.С. Роль педагогических технологий в процессе занятий физической культурой в процессе формирования личности будущего педагога (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	93

Кунилова К.Ю., Борисова Е.Ю. Особенности фонематических процессов детей шестого года жизни с задержкой психического развития (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	96
Макарова О.А. Применение цифровых ресурсов как средство повышения эффективности деятельности учителя в условиях пандемии (г. Елабуга, Российская Федерация).....	99
Мочалова Т.Н. Произвольность психических процессов как условие успешного обучения и психического развития ребёнка в рамках образовательного процесса (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	104
Мочкина Е.Е., Козина И.Б. Изучение у старших дошкольников с общим недоразвитием речи особенностей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	107
Перепелица Л.А., Булавская Т.В., Лях Я.В. Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях (г. Минск, Республика Беларусь).....	109
Пинусова А.И., Титова Г.Ю. Теоретико-методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов профессиональных образовательных организаций (г. Томск, Российская Федерация).....	111
Протасова Л.Н., Козина И.Б. Коррекционно-восстановительная работа с больными с динамической формой афазии (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	115
Распопова А.С. Формирование личностной готовности первокурсников к условиям обучения в вузе физической культуры в условиях учебно-оздоровительных сборов (г. Краснодар, Российская Федерация).....	118
Рахимова Л.Ф., Карандаева Т.А. Особенности развития фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	122
Репринцева Г.А. Некоторые аспекты совершенствования психолого-педагогической компетентности педагогов в контексте проектирования целей образования (г. Белгород, Российская Федерация).....	125
Рябчикова Н.В., Карандаева Т.А. Использование мнемотаблиц в логопедической работе по развитию связной речи дошкольников седьмого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	127
Сазонтова М.Э. Изучение особенностей письменной речи у детей (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	129

Салихова А.Н., Борисова Е.Ю. Особенности нарушения звукопроизношения у детей шестого года жизни с задержкой психического развития (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	132
Свило Я. В. Субъективное благополучие как ресурс личности младших подростков из полных семей (г. Гомель, Республика Беларусь).....	135
Семеева Н.Л. Особенности развития слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при использовании средств современной дидактики (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	137
Смирнова Е.В., Заболотских О.П. Теоретический анализ проблемы влияния социальных сетей на процесс социализации лиц с ОВЗ (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	143
Смирнова И.Э. Тема страхов в воспоминаниях учащихся музыкальной школы второй половины XX века (г. Москва, Российская Федерация).....	149
Сударкина Е.С. Коррекционная работа при формировании семантической стороны речи у детей с нарушениями зрения шестого года жизни (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	151
Тарасевич Т.Н. Роль толерантности педагогов в процессе обучения (г. Минск, Республика Беларусь).....	154
Тетерина Е.А., Заболотских О.П. Театрализованные игры как эффективное средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)	156
Филиппова Т.А., Карандаева Т.А. Изучение особенностей нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)	158
Халиуллина Г.И., Заболотских О.П. Развитие словообразовательных умений и навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)	161
Харланова А.О. Психологическое сопровождение обучающихся 10-ых классов (г. Балашов, Российская Федерация)	164
Хасанова Л.Ф. Лэпбук, как средство развития лексико-грамматического строя речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	168
Чеботарева С. В. Обмен опытом и повышение квалификации специалистов по работе с молодежью в области профилактики аддиктивного поведения (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)....	172

Шарова Ю.С. Психологический аспект духовно-нравственного воспитания в студенческом музыкально-поэтическом клубе «Вдохновение» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	175
Шестакова К.А. Развитие речи детей третьего года жизни на логоритмических занятиях (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	178
Ягодарова А.А., Карандаева Т.А. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях билингвальной среды (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	183
Сведения об авторах	186

Дата выхода сборника и размещения на сайте 17.09.2021

Материалы
X Международной научно-практической конференции
«Психологическое сопровождение образования:
теория и практика»

Йошкар-Ола, 10-11 июня 2021 года

Статьи печатаются в авторской редакции