

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXIV Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых**

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

**Материалы VII научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых**

Красноярск, 24 апреля 2023 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXIV Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых**

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

Материалы VIII научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 24 апреля 2023 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2023

Редакционная коллегия:

И.Б. Агаева (отв. ред.)

О.Л. Беляева

Л.А. Брюховских

Е.П. Кунстман

Н.А. Лисова

А.В. Мамаева

Г.А. Проглядова

Т.В. Фуряева

Е.А. Черенёва

П 24 Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 24 апреля 2023 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Б. Агаева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2023. – (Молодежь и наука). – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-641-9

ББК 88.6

ISBN 978-5-00102-641-9

(XXIV Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Абрамова Е.П., Яблонских О.Н.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ 7

Анисимова И.А., Марчук Л.Н.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ-РАССУЖДЕНИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 10

Долгополова А.В., Пикулева И.А.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ
ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 12

Ерофеева А.Е., Киселева Л.В.

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 15

Карпенко И.В., Маймакова А.И.

ДЕТСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 17

Кондратьева С.Ю., Дударь М.В.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 20

Салахова Л.М., Кукушкина Е.О.

КОРРЕКЦИЯ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ 23

Слезко О.Г.

О ЗНАЧЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 25

Торговлева Е.В.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 28

Раздел II. ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Глушневая Л.А., Кацман Е.П.

ПРОЕКТ «МАГНИТНЫЕ ИСТОРИИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 31

Григорьева Е.В.

МЕХАНИЗМЫ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4-х КЛАССОВ
С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ..... 34

Додышева Н.Д. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ 2-й И 3-й ГРУППЫ	37
Жарова А.В. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	41
Лаптева Е.С., Зименкова М.Ю. ЦИКЛ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	44
Лиштванова А.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ПЯТИКЛАССНИКАМИ.....	46
Савченко В.А., Широбокова Н.С. ОБЗОР ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	49
Чимрова Я.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	52

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В.О. Волков ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ	55
Гаврина О.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ	57
Дик В.А. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	60
Карпиевич А.И., Морозова О.Н. МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С СДВГ	63
Кохан В.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	66
Луконенко С.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В ПСИХОЛОГИИ	69
Луцкая С.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	72

Малюш Л.Э. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	75
Носоченко Е.С. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	78
Савенко В.В. ПОСТРОЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ КУРСАНТАМИ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО-СПАСТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	81
Склярова Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ ИСГТ	84
Сумелева Н.А. ОСОБЕННОСТИ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	87
Сулова Л.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И КОРРЕКЦИЯ ИХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	90
Хмельницкая А.В. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ	93
Ярофеева Е.Р. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ.....	96
Раздел IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Безденежных Г.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛАНСИРОВОЧНОЙ ПОДУШКИ В РАБОТЕ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗКУЛЬТУРЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	99
Беляева О.Л., Скакун Л.В., Черенёв Д.В. ЭФФЕКТИВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ КОМАНД ШКОЛЬНЫХ КОНСИЛИУМОВ	102
Высоцкая Е.Д., Давыдова О.Г. О ПРОБЛЕМАТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПОСРЕДСТВОМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ	105
Давлетова А.Ю. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРОВ ПО СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК, ДАКТИЛОЛОГИЯ, КОД ЛОРМА»	107
Денисова А.С. РАЗРАБОТКА ПРАКТИКУМА ПО АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА.....	109

Скакун Л.В., Москаева Л. Л., Жданова Т. А. НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК СПОСОБ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ И АЛЬТЕРНАТИВА ГАДЖЕТАМ	112
Черных А.А., Черенёв Д.В. РЕСУРСЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА.....	114

**Раздел V. СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ГРАЖДАН
В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

Адьякова И.А., Кунстман Е.П. РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ	117
Гоголь А.С. К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕВИАЦИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	121
Нуждина Е.В., Фуряева Т.В. ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ В СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА.....	124
Скобейко К.Н. ДЕФИЦИТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	127
Сухотина Н.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ.....	130
Тищенко А.К. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УМЕНИЙ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	133
Филькова А.В. РАБОТА В ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ КАК СПОСОБ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	137
Ширяева О.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	140
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	143

Раздел 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

THE RESULTS OF A PRE-PROJECT STUDY OF THE PROSODIC SIDE OF SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Е.П. Абрамова, О.Н. Яблонских

E.P. Abramova, O.N. Yablonskikh

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Просодическая сторона речи, старшие дошкольники, предпроектное исследование.

В статье представлены результаты предпроектного исследования просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией. Данные обследования указывают на низкий уровень сформированности всех просодических компонентов речи.

Prosodic side of speech, older preschoolers, pre-project research.

The article presents the results of a pre-project study of the prosodic side of speech in older preschoolers with dysarthria. Survey data indicate a low level of formation of all prosodic components of speech.

Одной из многочисленных групп с нарушенным речевым развитием является группа детей дошкольного возраста с дизартрией.

Для детей с указанной нозологией логопедическая работа предполагает охват следующих направлений: речевая моторика (звукопроизношение), речевое дыхание, голос, а также коррекция просодической стороны речи (работа над темпоритмикой, собственно просодикой и развитием навыков саморегуляции голосового аппарата и навыков управления темпоритмикой и просодикой) [3].

Для того чтобы выстроить курс по коррекции просодической стороны речи с детьми дошкольного возраста с дизартрией, необходимо опираться на данные предварительного обследования.

В рамках реализации исследовательского проекта на тему «Коррекция просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией посредством биоэнергопластики» мы провели предпроектное обследование просодической стороны речи у дошкольников 5–6 лет, используя для этого методику

Е.Ф. Архиповой «Исследование просодической стороны речи», адаптированную под задачи исследования [1].

В данной методике выделили три смысловых блока.

1. Задания, направленные на изучение темпоритмической стороны речи.

2. Задания, направленные на изучение просодической стороны речи.

3. Задания, направленные на изучение навыков саморегуляции голосового аппарата и навыков управления темпоритмикой и просодикой, преимущественно являющиеся сквозными.

В ходе обследования детей по заданиям первого блока получены результаты: достаточный уровень темпоритмических процессов у дошкольников не выявлен, средний уровень выявлен у 29 %, а низкий уровень – у 71 % обследуемых.

В ходе обследования детей по заданиям второго блока получены результаты: достаточный уровень сформированности просодики у дошкольников не выявлен, средний уровень выявлен у 35 %, а низкий уровень – у 65 %.

В ходе обследования детей по заданиям третьего блока получены результаты: достаточный уровень сформированности навыков саморегуляции голосового аппарата и навыков управления темпоритмикой и просодикой не выявлен, средний уровень выявлен у 41 % обследуемых, а низкий уровень – у 59 % участников предпроектного исследования.

Таких образом, в рамках предпроектного исследования были выявлены следующие особенности просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией:

– темпоритмического характера, выражающиеся в замедлении или ускорении темпа и ритма речи, как при восприятии, так и при воспроизведении;

– просодического характера, проявляющиеся в монотонности и невыразительности интонаций, недостаточности или отсутствии голосовых модуляций, бедности тембра, неадекватности силы голоса (голос либо слишком слабый, либо чересчур сильный относительно речевой ситуации), как при восприятии, так и при воспроизведении;

– слабое развитие навыков саморегуляции голосового аппарата и навыков управления темпо-ритмикой и просодикой, выражающееся в сниженном управлении темпо-ритмической и просодической сторонами речи.

Опираясь на результаты предпроектного исследования просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией, в рамках коррекционного курса логопедической работы планируем не только использовать традиционные подходы, но и дополнительно осуществлять реализацию проекта «Говорящие руки» [4]. В рамках данного проекта нами будут разработаны авторские упражнения по биоэнергопластике [2].

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 305 с.

2. Владимирова О.В., Беляева О.Л. Проект «Открывая мир с мамой и папой» как средство коррекции сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III уровня в условиях комбинированной группы // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими с ограниченными возможностями здоровья: матер. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, магистрантов. Молодежь и наука XXI века. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 56–58.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник для студентов дефектологических ф-тов пед. высш. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 2012. 184 с.
4. Ранняя помощь детям с нарушениями в речевом развитии и их семьям: методические рекомендации / сост.: О.А. Аксеновская, Г.А. Безденежных, О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 128 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

DIAGNOSTIC STUDY OF THE ABILITIES
TO COMPOSE STORIES-REASONING
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT LEVEL III

И.А. Анисимова, Л.Н. Марчук

I.A. Anisimova, L.N. Marchuk

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh

Дети, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, диагностическое обследование, рассказ-рассуждение.

В статье представлена методика обследования умений составлять рассказы-рассуждения детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Данное обследование позволило выявить особенности сформированности умений составлять рассказы-рассуждения у старших дошкольников с речевыми нарушениями. Полученные результаты имеют значение для совершенствования подходов развития монологической речи детей.

Narrative reasoning, diagnostic study, older preschool children, general underdevelopment of speech, levels of speech development.

The article is devoted to the diagnosis of the ability to compose reasoning stories by children of senior preschool age with ONR level III. The present study made it possible to determine the features of the ability to compose reasoning stories in older preschoolers. The results obtained are of practical importance for improving the methods of development of coherent monological speech of children with level III ONR.

Одним из самых распространенных нарушений речевого развития у детей является общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Дети с данной речевой патологией имеют проблемы формирования и развития всех звеньев речевой системы, в том числе составления монологических рассказов (повествований, описаний и рассуждений). Ряд исследователей (Т.Б. Филичева, Н.В. Семенова, А.З. Зак) уделяли особое внимание формированию и развитию у дошкольников рассказов-рассуждений. Они считали, что данный тип речи неразрывно связан с познавательным развитием ребенка [1; 3; 5].

Одним из основных этапов формирования и развития умений составлять рассказы-рассуждения старшими дошкольниками с ОНР III уровня является диагностическое обследование. Разработанная нами процедура обследования включает два блока специальных заданий. Цель первого блока – выявление особенностей

умений составлять сложноподчиненные предложения на основе решения логических задач [2]. Целью второго блока является изучение особенностей умений составлять рассказы-рассуждения в различных коммуникативных ситуациях.

Задания, включенные в диагностическое обследование, разработаны на основе работ А.З. Зака и Н.В. Семеновой [1; 3] и адаптированы с учетом возраста детей, их интересов и особенностей их нарушения (ОНР III уровня). Для определения уровня сформированности рассказов-рассуждений у детей нами определены следующие критерии: содержательность, последовательность, лексико-грамматическое оформление, самостоятельность. По каждому критерию дошкольники получают от 1 до 3 баллов. В зависимости от количества набранных баллов количественные показатели умений сформированности рассказов-рассуждений распределяются по трем уровням: достаточный, близкий к достаточному, недостаточный. Данная система оценки заимствована из диагностики умений составлять рассказы-рассуждения В.Е. Судаковой [4].

По результатам анализа составленных детьми рассказов-рассуждений получены следующие результаты: достаточного уровня не выявлено, на уровне близком к достаточному – один ребенок, на недостаточном уровне – два ребенка. Дети пользуются простейшими формами сложноподчиненных предложений и не могут составить рассказ-рассуждение, отвечающий предложенным критериям. Качество составленных высказываний зависит от личного опыта, владения языковыми средствами. Полученные результаты нацеливают на необходимость формирования умений составлять рассказы-рассуждения с учетом дифференциации содержания работы по двум направлениям: развитие логико-мыслительных операций, развитие лексико-грамматических средств.

Представленная методика обследования позволяет раскрыть особенности умений составлять рассказы-рассуждения детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и является основой для разработки системы логопедической работы по формированию умений составлять рассказы-рассуждения детьми с данным речевым нарушением.

Библиографический список

1. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет. М.: Новая школа, 1996. 406 с.
2. Проглядова Г.А., Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова Т.В. Формирование знаково-символических учебных действий у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях учителя-логопеда // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 6–14.
3. Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2001. 16 с.
4. Судакова В.Е. Этапы обучения речи-рассуждению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 135–135.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

RELEVANCE OF STUDYING THE PROBLEM OF CORRECTION OF PHONETIC-PHONEMATIC SPEECH UNDEVELOPMENT IN FIRST GRADE SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES

А.В. Долгополова, И.А. Пикулева

A.V. Dolgopolova, I.A. Pikuleva

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, первоклассники, звукопроизношение, фонематический слух, анализ, синтез, информационно-компьютерные технологии.

В статье анализируется проблема фонетико-фонематического недоразвития речи у первоклассников. Авторами обосновывается необходимость применения информационно-компьютерных технологий в коррекционно-логопедической работе с первоклассниками, имеющими речевые нарушения.

Phonetic and phonemic underdevelopment of speech, first-graders, sound reproduction, phonemic hearing, analysis, synthesis, information and computer technologies.

The article analyzes the problem of phonetic and phonemic underdevelopment of speech in first-graders. The authors substantiate the need for the use of information and computer technologies in correctional speech therapy work with first-graders with speech disorders.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. ФФНР встречается у детей с дислалией, дизартрией, ринолалией [4]. У детей с ФФНР наблюдаются трудности с пониманием и применением грамматических конструкций, что существенно затрудняет процесс обучения грамоте. Фонетико-фонематическое недоразвитие неоднородно и способно проявляться: в невозможности дифференцировать звуки из различных фонемных рядов, недостаточности различения и трудностях анализа звуков, неспособности к реализации фонематических процессов: школьник «не слышит» звуки, не определяет их последовательность [5].

Проблемы ФФНР у детей изучали многие отечественные ученые, это Г.В. Чиркина, М.Е. Хватцев, Г.А. Каше, Н.Х. Швачкин, Т.Б. Филичева и др. В исследованиях достаточно подробно описано своеобразие звукопроизношения у первоклассников с ФФНР. В последние годы наблюдается увеличение этой проблемы, вследствие чего проводятся теоретические и практические исследования, направленные на более глубокое понимание причин и механизмов формирования ФФНР и разработку новых, современных методов и способов исправления [2].

Главное внимание в логопедической работе у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием отводится коррекции звукопроизношения, развитию фонематического слуха, фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза с применением разноплановых методов и техник [1]. Правильная коррекция звукопроизношения является важным компонентом успешной адаптации ребенка к учебному процессу и дальнейшему развитию его речевых и языковых навыков.

Дети с ФФНР быстро теряют интерес к подобранному дидактическому материалу на уроках (картинки, настольные игры и др.). Цифровая трансформация образования в рамках национального проекта «Образование» (2021–2030) позволяет расширять границы обучения, делать его более гибким и индивидуальным, продвигать актуальные технологии и цифровые средства в учебный процесс, повышая качество образования в целом.

Интерес детей к информационно-компьютерным технологиям (далее ИКТ) очень высок, а возможности создания коррекционно-развивающих методик на их основе очень обширны, что создает условия для их применения в логопедической практике [3]. Одним из наиболее эффективных способов использования ИКТ является создание специализированных авторских обучающих программ и упражнений, которые позволяют с учетом особенностей развития детей разрабатывать задания по коррекции звукопроизношения, развития фонематических процессов у школьников и могут использоваться и в индивидуальной, и подгрупповой работе.

Необходимо отметить, что организация коррекционной работы с применением ИКТ должна учитывать активизацию самостоятельной когнитивной деятельности и индивидуальные психофизические особенности каждого ребенка с ФФНР. Диалоговое общение, интерактивность с использованием ИКТ позволяют исправлять дефекты, способствуя более успешной социализации первоклассников. Многокомпонентность компьютерных программ на занятиях путем визуализации дидактического материала дает возможность стимулировать сохраненные виды восприятия с учетом концепции полисенсорного подхода к преодолению нарушений в развитии [3].

Таким образом, применение информационно-компьютерной технологии в логопедической работе предполагает разработку отдельных игровых персонализированных приемов логопедического воздействия, учитывающие общие и специфические особенности детей с ФФНР.

Библиографический список

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 45 с.
2. Беляева О.Л., Проглядова Г.А., Брюховских Л.А., Воронова Т.В. Формирование знаково-символических учебных действий у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях учителя-логопеда // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 6–14.
3. Лизунова Л.Р. Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе // Логопед. 2016. № 4. С. 19–21.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: учеб. пособие. М.: Изд-во МГЗПИ, 1991. 187 с.
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов пед. училищ. 2-е изд., испр. М.: АРКТИ, 2015. 240 с.

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

REVIEW OF MODERN METHODS OF CORRECTION OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT LEVEL III

А.Е. Ерофеева, Л.В. Киселева

A.E. Erofeeva, L.V. Kiseleva

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh

Дошкольники, общее недоразвитие речи, методики развития связной речи.

В статье представлен обзор современных методик по развитию, активации и коррекции связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Preschoolers, general underdevelopment of speech, methods of development of coherent speech.

The article presents an overview of modern methods for the development, activation and correction of coherent speech in children with general speech underdevelopment of level 3.

В настоящее время проблема формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня приобретает особую актуальность. Связная речь дошкольников с ОНР III уровня еще далека от уровня сформированности ее у детей с нормотипичным речевым развитием. Без специального формирования умений и навыков связного высказывания дети с ОНР не достигают должного уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Несмотря на широко представленные в специальной литературе методы и методики коррекции связной речи, логопедическая теория и практика постоянно пополняются новыми подходами, технологиями, приемами. Рассмотрим некоторые из них.

В.К. Воробьева предложила систему обучения программированию связного высказывания на основе моделирования для формирования навыка составления как описательных текстов, так и повествовательных с помощью картинно-графического и сенсорно-графического плана. Т.А. Ткаченко разработала систему формирования речи с использованием наглядного моделирования плана высказывания. Одними из распространенных методов развития связной речи у детей с ОНР являются сказка, а также художественные произведения детской литературы, так как работа с художественным текстом учит детей самостоятельно выражать свои мысли, осознанно отражая в речи разнообразные связи и отношения между предметами и явлениями (В.А. Аникин, З.А. Гриценко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева).

Все активнее используется логопедами и метод словесного рисования. Детей дошкольного возраста необходимо учить элементам словесного рисования постепенно, так как они не обладают развитым воссоздающим воображением, обычно упускают эмоциональные детали, ограничиваясь лишь перечислением событий и героев. Используя данный метод, формируем смысловое и структурное

единство высказывания, развиваем умения выражать мысли связно и последовательно, информативно; устраняем лексико-грамматические недостатки; развиваем возможности языковой реализации замысла высказывания [3, с. 115].

Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова разработали систему по совершенствованию речи детей с ОНР с соблюдением поэтапности и последовательности [1].

Обучение пересказыванию. Эффективным при обучении пересказу является прием использования детского рисунка. При обучении пересказу в ряде случаев желательно применять «иллюстративное панно» с красочным изображением обстановки и основных деталей, с которыми связано развитие сюжетного действия произведения [2].

Методика обучения рассказыванию по картинкам требует специальной подготовительной работы по отбору и последовательности использования картинного материала, выбору структуры занятий и приемов коррекционной работы [2].

Рассказывание по сериям сюжетных картинок необходимо при работе над формированием умений устанавливать причинно-следственные отношения, последовательность событий. Коррекционная работа включает обогащение и актуализацию словаря, формирование грамматически правильной речи.

Обучение описательной речи преследует цель создания словесного образа объекта, признаки которого раскрываются в определенной последовательности. В процессе описания дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение [4, с. 106].

Сложным является овладение рассказыванием с элементами творчества. Под творческими рассказами понимают придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом. Методические разработки даны А.М. Бородич, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, А.П. Николаичевой, Е.И. Тихеевой [4, с. 38].

Коррекция связной речи у детей с ОНР III уровня – очень важный аспект их развития. Данная работа способствует совершенствованию речи, мышления, облегчает процесс обмена информацией, успешной социализации [4, с. 147].

Библиографический список

1. Алпатова Н.С., Фуреева Е.П., Ульянова И.А. Формирование речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 92–96.
2. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 1. С. 38–44.
3. Брюховских Л.А., Щербакова О.В. Элементы метода «словесное рисование» в коррекции связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: матер. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016 г. / отв. ред. О.А. Козырева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 112–117.
4. Коррекция нарушений речи: прогр. дошк. образоват. учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, А.В. Лагутина; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: Просвещение, 2017. 204 с.

ДЕТСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

CHILDREN'S JOURNALISM AS A WAY TO DEVELOP CONNECTED DIALOGICAL SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT LEVEL III

И.В. Карпенко, А.И. Маймакова

I.V. Karpenko, A.I. Maimakova

Научный руководитель А.В. Мамаева
Scientific adviser A.V. Mamaeva

Связная речь, диалог, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, детская журналистика.

В статье рассматриваются специфические черты диалогической речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. На основе теоретического анализа источников обоснована актуальность использования технологии «Детская журналистика» в работе с детьми данной нозологии.

Coherent speech, dialogue, senior preschoolers, general underdevelopment of speech, children's journalism.

The article discusses the specific features of the dialogic speech of children with general underdevelopment of speech of the third level. Based on the theoretical analysis of sources, the relevance of using the technology “Children's Journalism” in working with children of this nosology is substantiated.

Развитие связной речи является одной из важных задач речевого развития дошкольников. Связная речь осуществляется в двух основных формах – диалог и монолог.

Диалогическая форма речи, по мнению О.Е. Грибовой, более сложна, чем монологическая, так как в ней, наряду с присущей для этой коммуникативной деятельности сменой говорящего, происходят существенно более сложные процессы, чем в монологе [1].

Благодаря многочисленным исследованиям ученых (О.С. Павловой, Т.Б. Филичевой и др.) были установлены специфические черты диалогической речи детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня: малая информативность, ошибки в логике построения и лексико-грамматическом оформлении, а также в восприятии речи, недостаточная полнота и взаимосвязанность высказываний, ограниченность словарного запаса. Эти нарушения, в свою очередь,

тормозят развитие коммуникативной деятельности дошкольников. Зачастую такие дети пассивны в общении, инициативу проявляют очень редко, не обращаются с вопросами к взрослым, со сверстниками не вступают в общение, сопровождающее игру, предпочитают игру рядом, а не вместе [4; 5].

Говоря о речевом развитии дошкольников, стоит подчеркнуть, что приоритетным должно быть не столько формирование отдельных диалогических навыков, сколько обучение детей произвольному, сознательному выстраиванию диалога. Это согласуется с актуальными методическими подходами к речевому развитию.

Существует многообразие подходов, которые используются для развития диалогических умений дошкольников. Один из них – технология «Детская журналистика», которая вызывает живой отклик у детей и способствует повышению уровня их речевой, коммуникативной и познавательной компетентности [2]. Используя данную технологию в работе с дошкольниками с нормой речевого развития, С.М. Жарков, А.Н. Орлов и А.Ю. Дейкина выделяют в ней два основных блока – познавательный и деятельностный.

В познавательный блок включены следующие направления.

1. Ознакомление воспитанников с детской прессой (историей создания, особенностями оформления, профессиями, связанными с ее созданием).
2. Формирование представлений у дошкольников о газетных жанрах, некоторых понятиях, атрибутах, необходимых для данной профессии.
3. Создание условий (в группе создается «центр журналистики» или «пресс-центр» с соответствующими атрибутами).

Деятельностный блок предполагает создание детьми какого-либо продукта журналистской деятельности. Основная цель – раскрытие творческих и коммуникативных способностей детей, формирование умений командного взаимодействия.

Развертывание журналистской деятельности старших дошкольников с применением метода интервьюирования повышает потребность детей в формулировании вопросов, а также в построении собственных высказываний и рассуждений. Такая деятельность способствует формированию у детей умений планировать интервью, выделяя смысловые звенья беседы, вести диалог, соблюдать последовательность в передаче событий.

На основании вышеизложенного можно выдвинуть предположение, что технологию «Детская журналистика» целесообразно применять для развития связной диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Но безусловно, применение такой технологии в работе с детьми этой категории требует адаптации, что обуславливает особую актуальность исследований в данном направлении. Целесообразным будет включение технологии «Детская журналистика» в рабочую программу курса логопедической направленности «Развитие речи» [3].

Библиографический список

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
2. Дейкина А.Ю. Возраст творчества. Содержание и организация практических занятий по детской журналистике: метод. рекомендации. Бийск: НИЦ Бийск. пед. гос. ун-та, 2001. 40 с.
3. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учеб. пособие. 3-е изд., исп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. 308 с.
4. Павлова О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: МОСУ, 2007. 97 с.
5. Филичева Т.Б. Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF DIALOGICAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

С.Ю. Кондратьева, М.В. Дударь

S.Yu. Kondratieva, M.V. Dudar

Проблема овладения навыками диалогической речи особенно остро стоит перед детьми с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых нарушено развитие всех компонентов речевой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Дети дошкольного возраста с ОНР имеют значительные трудности в овладении связной речью, что отражается на развитии всей речемыслительной деятельности и ограничивает их потребности в познании мира и коммуникации [3].

О данной закономерности в психолого-педагогической литературе писали многие авторы: Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и другие. Сущность диалога с позиции лингвистики раскрывалась в работах Л.В. Щербы, Н.Ю. Шведовой, А.А. Леонтьева. Именно их труды и научные работы легли в основу нашего исследования состояния связной диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [2; 3; и др.].

Целью исследования было выявление особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР. Задачи исследования: изучение научно-методической литературы по проблеме исследования; определение научно-теоретического обоснования и содержания методики исследования; выявление качественной неоднородности нарушений диалогической речи у дошкольников с ОНР; осуществление сравнения уровня диалогической речи у детей с нормой речевого развития и детей с ОНР; выделение групп детей по уровню сформированности диалогической речи.

Экспериментальное исследование проводилось в государственных дошкольных общеобразовательных учреждениях Санкт-Петербурга. Были обследованы две группы детей: экспериментальная группа, состоявшая из 10 детей с ОНР, третьего уровня речевого развития, стертая дизартрия в возрасте 5,5–6 лет, и контрольная группа, включавшая 10 детей такого же возраста с нормальным речевым развитием.

Исследование проходило по двум методикам: Р.И. Лалаевой и А.В. Чулковой. Предлагались задания на исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок, на одну сюжетную картинку, а также на исследование следующих речевых умений: знание речевого этикета, умение запрашивать информацию, реплицировать, составлять диалоги [1; 4].

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий детьми ЭГ и КГ представлен на рисунке.

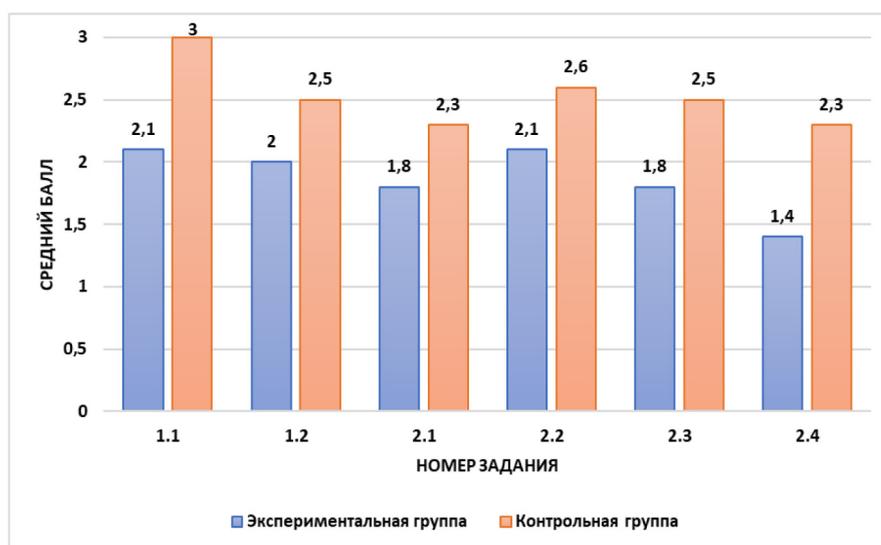


Рис.: 1.1 – ответы на вопросы по серии сюжетных картинок;
1.2 – ответы на вопросы по сюжетной картинке; 2.1 – знание речевого этикета;
2.2 – умение запрашивать информацию; 2.3 – умение реплицировать;
2.4 – составление диалога по сюжетной картинке

Результаты проведенного исследования позволили определить различную степень выраженности нарушений диалогической речи у дошкольников, а также характерные особенности диалога у детей с ОНР. Анализ выполнения заданий дошкольниками данной категории показал, что нарушения диалогической речи носят качественно-неоднородный характер. В связи с этим все обследуемые были разделены на две подгруппы по уровню сформированности диалогической речи: подгруппа со средним уровнем, подгруппа с низким уровнем развития диалогической речи. Для большинства детей характерными являются малая речевая активность, трудности поддержания разговора на определенную тему, грамматические и лексические ошибки в речи.

В подгруппе детей со средним уровнем развития диалогической речи выявлены следующие характерные ошибки: способность вступать в диалог в обыденных ситуациях сформирована, при возникновении нестандартных ситуаций (например, обращение к взрослому, конфликт в игре) могут возникать трудности со вступлением в диалог и участием в нем; нарушение связности высказываний: небольшая их содержательность, неточность выражения мысли, нарушение логики изложения, наличие лексических и грамматических ошибок, неуместное употребление интонационных средств; знания речевого этикета сформированы не в полной мере, характерны ошибки в подборе подходящего речевого штампа для ситуации (например, обращение ко взрослому: «Привет!»), часто дети забывают употреблять в собственной речи фразы вежливости; умение запрашивать информацию сформировано не в полном объеме, дети используют однотипные, повторяющиеся конструкции вопросов; часто при расспросе нарушается логическая последовательность вопросов; навыки реплицирования не до конца сформированы: во многих ситуациях дети прибегают к однотипным, шаблонным ответам, часто представленным в виде

словосочетания или одного слова; еще на более низком уровне находится умение стимулировать собеседника к общению; при ведении диалога характерны отхождение от темы, нарушение очередности реплик в разговоре.

Для детей, относящихся ко второй подгруппе, с низким уровнем диалогической речи, были выделены следующие характерные ошибки: способность вступать в диалог и вести его даже в обыденных ситуациях сформирована слабо; часто встречается нарушение связности высказываний: их малая содержательность, неточность и нелогичность выражения мысли, наличие большого количества лексических и грамматических ошибок, неуместное употребление интонационных средств или полное их отсутствие в речи; знания речевого этикета сформированы слабо, многие речевые штампы не используются детьми, часто дети не дифференцируют обращение к взрослому и сверстнику, не употребляют в собственной речи фразы вежливости и обращение к собеседнику; умение запрашивать информацию сформировано слабо: дети не могут самостоятельно вести расспрос; навыки реплицирования находятся на низком уровне: часто ответы представлены одним словом; умение стимулировать собеседника к общению почти не сформировано, диалог без инициативы собеседника прекращается; минимальная речевая активность при ведении диалога, незаинтересованность в теме разговора, нарушение логической связи между репликами. Нами были сформулированы задачи коррекционно-развивающей работы для обеих подгрупп дошкольников с ОНР: развитие способности вступать в диалог и вести его; формирование связных и логичных высказываний; формирование знаний и навыков в области речевого этикета; развитие умения запрашивать информацию; развитие навыков реплицирования, в особенности реплик-стимулов; формирование умения придерживаться темы диалога; развитие умения употреблять разнообразные речевые конструкции; повышение речевой активности при ведении диалога. Для детей со средним уровнем сформированности диалогической речи основную работу необходимо проводить над отдельными несформированными элементами диалогических умений, для дошкольников с низким уровнем – по развитию диалогических умений в целом, особое внимание на начальных этапах работы уделяется повышению мотивации речевого общения, развитию интереса к партнеру по общению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что системные нарушения речевой деятельности у дошкольников приводят к возникновению нарушений связной диалогической речи, характер которых является качественно-неоднородным, что говорит о необходимости подбора путей их коррекции с использованием дифференцированного подхода.

Библиографический список

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
2. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. М.: Педагогика, 2000. 192 с.
3. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 23 с.
4. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников: учеб. пособие. М.: Феникс+, 2008. 221 с.

КОРРЕКЦИЯ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

CORRECTION OF DYSARTHRIA IN PRESCHOOLERS USING ELECTRONIC LEARNING TOOLS

Л.М. Салахова, Е.Ю. Кукушкина

L.M. Salahova, E.Yu. Kukushina

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryahovskih

Дети с дизартрией, звукопроизношение, артикуляционный аппарат, электронные средства обучения, методики коррекции.

В статье анализируется применение электронных средств обучения для коррекции дизартрии у детей дошкольного возраста. Описаны возможности использования логопедами компьютерных технологий для занятий с дошкольниками с дизартрией.

Children with dysarthria, sound reproduction, articulation apparatus, electronic learning tools, correction techniques.

The is analyses of using electronic learning tools for correction of dysarthria at preschool children. Also there is description of the using possibilities by speech therapist the computer technologies for classer with preschool children who have a dysarthria.

У детей с дизартрией в структуре речевого дефекта нарушение звукопроизношения является первичным расстройством. Нарушения звукопроизношения тяжело поддаются коррекции, так как в их основе лежит поражение речевых двигательных структур. Неврологическая основа поражения сказывается и на других компонентах речевой системы и часто приводит к недоразвитию речи. Страдает речевое дыхание, просодические компоненты. Расстройства артикуляции проявляются в ограничении объема движений языка, нарушении тонуса артикуляционного аппарата, нарушении переключаемости, гиперкинезах, синкинезиях. У дошкольников с дизартрией нарушена фонетическая сторона речи. Характерным проявлением нарушений звуков являются искажения, но могут встречаться замены одних звуков другими, схожими по артикуляции, либо вовсе их отсутствие. Отмечаются сниженная работоспособность, быстрое эмоциональное утомление, страдают внимание и память [1]. В будущем у детей с дизартрией возникают трудности в усвоении школьной программы, что может привести к неуспеваемости ребенка [3].

Важнейшую роль в становлении звукопроизношения играет координированная деятельность артикуляционного аппарата, умение быстро и правильно переключаться с одного движения на иное, а также фиксировать артикуляционную позу. В связи с этим детям дошкольного возраста с дизартрией требуется своевременная подготовка артикуляционного аппарата для слияния простых артикуляционных движений в сложные артикуляционные комплексы.

В настоящее время используются в логопедической практике различные методики коррекции дизартрии [2]. Мы решили обратить особое внимание на современные методы коррекции, а именно на электронные средства обучения (далее – ЭСО). К ЭСО относятся информационные панели, интерактивные доски, компьютеры, сенсорные экраны и иные средства электронного обучения.

Российские и зарубежные исследователи (О.Б. Воронкова, Л.В. Ковригина, А.А. Копичева, Б. Андерсен и другие) отмечают, что использование ЭСО в детских садах, позволяет повысить эффективность коррекционно-развивающей работы [4]. Ян Коменский указывал, что «золотое» правило дидактики – наглядность. Логопед, как правило, обладает большим количеством дидактического и демонстрационного материала в печатном варианте. Однако у дошкольников с дизартрией повышенная утомляемость снижает интерес к учебной деятельности, наблюдаются нежелание посещать занятия, малая усидчивость. Дидактические возможности при использовании ЭСО шире, так как происходит не просто визуализация информации, но и ее «оживление», что позволяет мотивировать детей к выполнению коррекционных заданий. Учебный материал при этом представлен в ярком, интересном и доступном для ребенка виде, что вызывает искреннее желание заниматься его изучением. Также при использовании ЭСО на логопедических занятиях дошкольник с дизартрией учится самостоятельно принимать решения и доводить начатое до конца. Это формирует такие важные психические функции, как познавательная мотивация, память и внимание, что формирует его психологическую готовность к школе. Следует отметить, что использование ЭСО в дошкольных учреждениях требует как тщательной организации проведения занятий, так и всего режима в целом в соответствии с возрастом, индивидуальными особенностями ребенка и требованиями санитарных правил и норм, где прописано не только рекомендуемое время и кратность, но и рекомендуемые дни использования средств ЭСО.

Таким образом, ЭСО позволяет детям с дизартрией использовать полученные ранее умения, переходя от простого задания к сложному; объективно определять зоны актуального и ближайшего развития детей; представлять задания дошкольникам в игровой форме с учетом их возраста, индивидуальных особенностей и учебных потребностей; позволяет повторять программный материал многократно; усиливает эффективность усвоения полученного материала; повышает скорость приема и переработки полученной информации.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 179 с.
2. Кукушкина О.И. Информационные технологии в специальном образовании: концептуальные идеи и их практическая реализация: хрестоматия к курсу «Информационные технологии в специальном образовании». М., 2013. Разд. I. С. 440.
3. Мамаева А.В. Развитие произносительной стороны речи у детей с церебральным параличом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 2.
4. Романенко М.М., Зарипова Р.Р. Использование ИКТ в специальном дошкольном образовании // Ученые записки ИСГЗ. Казань: Юниверсум, 2016. № 1 (14). С. 483–488.

О ЗНАЧЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

ABOUT THE SIGNIFICANCE OF PREVENTION
OF OPTICAL DISGRAPHY DISORDERS
IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE
WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT LEVEL III

О.Г. Слезко

O.G. Slezko

Научный руководитель С.Н. Шилов
Scientific adviser S.N. Shilov

Логопедическая работа, дошкольники, общее недоразвитие речи, оптическая дисграфия.
Статья указывает на важность своевременной профилактики оптической дисграфии у детей с ОНР III уровня и значимости ее в комплексной коррекции дошкольников.

Speech therapy work, preschoolers, general underdevelopment of speech, optical dysgraphy.
The article points to the importance of timely prevention of optical dysgraphy in children with level III ONR and its significance in the comprehensive correction of preschoolers.

Результаты общественного опроса по инициативе Ассоциации родителей и детей с дислексией и дисграфией в 2019 г. показали, что распространенность дисграфии у детей в профессиональной аудитории оценивается как высокая подавляющим большинством специалистов (76 %). Мониторинг логопедического сопровождения на 2019–2020 учебный год отметил, что отставание в речевом развитии приводит к серьезным трудностям при формировании навыков чтения и письма у детей младшего школьного возраста, так как у них оказывается недостаточно сформированными частично или полностью задействованные для этих навыков параметры речи. Исследования письменной речи младших школьников свидетельствуют о негативной тенденции снижения грамотности их письма [8].

По данным отечественных исследователей, дисграфические ошибки отмечаются на базе нарушений устной речи, несмотря на нормальное интеллектуальное развитие, сохранное зрение, слух и регулярное школьное обучение. Они ведут за собой вторичные нарушения в психологической сфере: неуверенность в себе, агрессивное поведение и т.д. [7].

Анализируя работы авторов, можно отметить, что имеются расхождения в понимании причин дисграфических ошибок. К заменам и смешениям букв при письме, по мнению Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой, А.Н. Корнева,

приводит недостаточная сформированность фонематического слуха. И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев пропуски букв объясняют нарушением звукового анализа [1; 5].

К дисграфическим ошибкам относятся: смешения, замены, вставки букв, слогов, контаминации, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделить границы предложения, аграмматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении и ошибки оптического характера [1].

Перестановки букв связаны с нарушением фонематического анализа в совокупности с недостаточной слухоречевой памятью и вниманием.

Ошибки нарушения структуры предложения и выделения границ предложений обусловлены недостаточным объемом словарного запаса и ограниченностью понимания слов [3].

Оптические ошибки при письме связаны с недифференцированностью представлений о сходных формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза [2]. Несформированность между кинетической и динамической стороной двигательного акта является причиной оптических ошибок смешения букв по кинетическому сходству [1; 5].

Считается, что оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме [2].

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с ярко выраженными лексико-грамматическими и фонетико-фонетическими недоразвитиями [4]. Многие авторы, изучающие особенности формирования компонентов речи у детей с ОНР III уровня, описывают трудности усвоения пространственных представлений, зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти. Дети входят в группу риска по формированию оптической дисграфии.

Обучение детей с третьим уровнем речевого развития предусматривает развитие:

- понимания речи;
- лексико-грамматических средств языка;
- фонетически правильно оформленной развернутой речи [4].

У детей с ОНР III уровня оптико-пространственные функции недостаточно сформированы, и понятно, что количество дисграфических ошибок резко сократится, если еще в дошкольном возрасте с ребенком в игровой форме будет проводиться комплекс профилактических мероприятий [8].

Логопедическая работа будет считаться эффективной при соблюдении комплексности упражнений по коррекции имеющихся нарушений и профилактике ошибок на письме.

Библиографический список

1. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 330 с.
2. Лалаева Р.И. Дисграфия: хрестоматия по логопедии. М.: Владос, 1997. 75 с.
3. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей: хрестоматия по логопедии. М.: Владос, 1961. 73 с.
4. Логопедия: теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. Изд. 3, испр. и доп. М.: Эксмо, 2021. С. 608.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодаление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 107 с.
6. Троицкая Л.А., Крахалев В.В. Особенности дисграфии у детей младшего школьного возраста с позиции нейропсихологического подхода // Защити меня. 2022. № 1. С. 106–111.
7. Скребец Т.В., Вагайцева Л.С. О распространенности нарушений письменной речи среди обучающихся младших классов // Коррекционная педагогика: теория и практика. Научно-методический журнал. 2019. № 2 (80). С. 23–29.
8. Поваляева М.А. Поиск путей коррекции и профилактики нарушений чтения и письма у детей // Преемственность в системе дошкольного и начального образования: матер. обл. науч.-практ. конф. / сост. Р.А. Жданова, М.Г. Копытина. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. обл. ин-та, повышения квалиф. и перепод. работ. Образования, 1996. С. 73–75.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Е.В. Торговлева

E.V. Torgovleva

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh

Связная речь, современные образовательные методики, информационно-коммуникационные технологии, монологическая речь, общее недоразвитие речи.

В статье обсуждаются методики формирования связной речи у старших дошкольников с использованием современных компьютерных технологий, интерактивных игр и упражнений. Предъявляются преимущества электронных ресурсов перед традиционными средствами. Обосновывается потребность в применении современных компьютерных технологий в логопедической работе.

Coherent speech, modern educational methods, information and communication technologies, monologue speech, general underdevelopment of speech.

The article discusses the methods of forming coherent speech in older preschoolers using modern computer technologies, interactive games and exercises. The advantages of electronic resources over traditional means are presented. The need for the use of modern computer technologies in speech therapy work is substantiated.

В настоящее время все чаще и чаще встает вопрос о разработке наиболее эффективных и действенных методик для развития и формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) старшего дошкольного возраста. Если учитывать, что у детей в этом возрастном периоде мышление наглядно-образное, то особую роль следует уделить вопросам применения интерактивных методик на логопедических занятиях.

Посредством информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) можно проводить наиболее интересные и продуктивные занятия, которые вызывают интерес у детей и повышают мотивацию к работе. Воссозданию реалистичных предметов, живых персонажей и явлений способствует использование ярких цветов, современной графики и звуковых эффектов.

Однако не стоит забывать, что компьютеризация может оказывать, как положительное, так и отрицательное влияние на детский организм. Об этом писала в своих работах Л.П. Гурьева [1]. В Санитарных правилах и нормах прописаны правила работы ребенка с компьютером в детских образовательных учреждениях. Время работы за компьютером, гигиенические требования и материально-техническая база – очень важные моменты, на которые обязательно нужно обращать внимание [3].

Необходимым инструментом при внедрении ИКТ в работу логопеда является создание мультимедийных презентаций и анимационной графики, интерактивных заданий и игр, которые созданы с помощью современных программ. Это позволяет детям усваивать материал быстрее, лучше запоминать необходимую информацию, при выполнении задания анимированных героев пробуждает интерес к скорейшему переходу на новый уровень.

А.В. Мамаева и Л.А. Брюховских в своей статье раскрывают проблему диагностики школьников в интерактивной среде и предлагают проводить процедуру диагностики в соответствии с требованиями, разработанными на основе диагностики *general outcomemeasurement* [2].

Использование живых двигающихся героев, знакомых ребенку по сказкам или мультфильмам, которые при правильном выполнении задания еще и поощряют его каким-либо подарком (картинка-приз), превращает процесс коррекции в интересное и увлекательное занятие.

Анимационные мультфильмы создаются и используются в определенной последовательности в соответствии с лексическими темами и тематическими планами. Занятия строятся таким образом, чтобы ребенок получал новый материал и новые задания дозированно, а структура и методика логопедических занятий не нарушалась.

Занятия представляют собой игры-путешествия, в которых главный герой дает ребенку различные задания, и для того чтобы перейти на следующий уровень, ребенку необходимо выполнить все задания с предыдущего. Также в процессе занятий появляются разные положительные и отрицательные герои, которые помогают или мешают ребенку справляться с заданиями. Ребенок сопереживает им, сочувствует и выражает желание помочь, он погружается в сказочный мир, что мотивирует его к правильному выполнению заданий и дополнительно стимулирует интерес к занятиям. В этом и есть преимущество анимационной графики в образовательной деятельности.

Заданий и упражнений по развитию связной речи с использованием ИКТ можно придумать очень много, все зависит от уровня владения преподавателя компьютером и от его фантазии. Если говорить о заданиях над составлением описательных рассказов, то применяются опорные картинки, которые сказочный герой показывает ребенку на экране, а они служат начальным планом для пересказа или заучивания стихотворений.

Использование новейших компьютерных технологий по сравнению с традиционными методами обучения имеет ряд преимуществ: ребенок учится мыслить

нестандартно, активизируется интерес к новым знаниям, к поиску новой информации, упрощается процесс усвоения данных. Однако не следует забывать, что применение интерактивных технологий не заменяет традиционных коррекционных методик, а является дополнительным, инновационным и интересным для детей источником информации, положительно влияет на эмоциональный фон ребенка, мотивирует его на занятия, тем самым ускоряет процесс достижения положительных результатов в работе.

Библиографический список

1. Гурьева Л.П. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты // Вопросы психологии. 1993. № 3.
2. Мамаева А.В., Антонова К.Ю., Денисова Л.А., Брюховских Л.А., Куйдина Е.Е. // European Proceedings of Social of Behavioural Sciences EpSBS. 2021. Vol. 116. ICEST. С. 1474–1484. DOI: 10.154.05/ebsbs.2021.09.02.165
3. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 22 июля 2010 г. № 91 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12078427> (дата обращения: 17.04.2023).

Раздел II. ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ПРОЕКТ «МАГНИТНЫЕ ИСТОРИИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

THE PROJECT «MAGNETIC STORIES»
AS A MEANS OF FORMING THE SKILL
OF COMPOSING A STORY-DESCRIPTION
IN YOUNGER SCHOOLCHILDWITH BISENSORY DISORDERS

Л.А. Глушнева, Е.П. Кацман

L.A. Glushneva, E.P. Katzman

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Младшие школьники, бисенсорные нарушения, связная речь, рассказ-описание.

В данной статье представлено описание продукта проекта «Магнитные истории» для развития навыка составления рассказа-описания у младших школьников с одновременными нарушениями зрения и слуха. Представлено описание адаптации диагностического материала к зрительным возможностям обучающихся с бисенсорными нарушениями.

Junior schoolchildren, bisensory disorders, coherent speech, story-description.

This article presents a description of the product of the project “Magnetic Stories” for the development of the skill of composing a narrative description in younger schoolchildren with simultaneous visual and hearing impairments. A description of the adaptation of diagnostic material to the visual capabilities of students with bisensory disorders is presented.

«**М** агнитные истории» – авторский проект для развития навыка составления рассказа-описания у младших школьников с одновременными нарушениями зрения и слуха. В рамках проекта «Магнитные истории» нами был разработан наглядный материал для коррекционной работы

по формированию навыка составления рассказа-описания по картинам, адаптированный для детей с нарушениями зрения. Проект был реализован на базе КГБОУ «Красноярская школа-интернат № 9». В эксперименте принимало участие 6 слабослышащих детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Ведущий дефект исследуемой группы детей – нарушение слуха.

Таким образом, в основу проекта легла методика обучения работе по картине и серии картин детей с нарушениями слуха Л.А. Новоселова [2]. Мы использовали методику для разработки плана коррекционной работы по составлению рассказа-описания младшими школьниками с бисенсорными нарушениями. По представленной в пособии методике мы выделили основные методические шаги, необходимые для реализации нашего проекта, и составили план работы, включающий следующие этапы.

1. Составление рассказа по серии сюжетных картин. Данный этап включает в себя следующие методические шаги:

1) учить расставлять сюжетные картины по порядку и составлять по ним краткий рассказ;

2) учить составлять рассказ по переставленным сюжетным картинкам. (после первого этапа картины переставляются, например, на место первой картины ставится четвертая и т.д. И снова предлагается составить рассказ);

3) учить составлять свое описание серии картин в обратном порядке;

4) учить (переставляя картины) умению описывать серию картин в самом различном порядке;

2. Следующим этапом обучения является составление рассказа по одной картине. Здесь обучающиеся изучают пять вариантов описания сюжетной картины по следующим схемам:

1) первый план – второй план – третий план и т.д.; обучение умению последовательно рассматривать картину, вычлняя главное, которое в одних случаях будет описано в начале, в других – в середине, затем – в конце;

2) центр картины – левая (или правая) часть- правая (или левая) часть – ниже центра – выше центра;

3) левая часть – центр картины – правая часть;

4) правая часть – центр картины – левая часть;

5) указанная учителем точка – избранная самим учеником последовательность описания.

Для реализации данной методики с детьми, имеющими нарушения зрения, необходимо было подобрать серии сюжетных картин и адаптировать их, а также найти несколько сюжетных картин на каждую схему описания, тоже адаптированных, согласно офтальмо-эргономическим рекомендациям [3].

Также мы разработали тематическое планирование, опираясь на программные требования [1]. Лексические темы подобраны согласно требованиям для изучения в третьем классе.

Для коррекционной работы с детьми с бисенсорными нарушениями необходим адаптированный для детей с нарушениями зрения наглядный материал.

Мы подобрали картинки согласно лексическим темам, указанным в тематическом планировании, которые подходят для реализации методических шагов. Для адаптации изображений нами были изучены рекомендации по применению наглядного материала для слабовидящих детей В.З. Денискиной, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной, Г.А. Проглядовой, Б.К. Тупоногова и других [3]. В соответствии с требованиями, которые прослеживаются в работах этих авторов, были созданы иллюстрации, которые могут использоваться для коррекционной работы по формированию навыка составления рассказов-описаний у младших школьников с бисенсорными нарушениями.

Описание набора иллюстраций: набор состоит из 24 картинок размером 10x15, 12x12, оптимальных для обследования детьми с нарушением зрения, и 6 серий картин. Все изображения напечатаны на плотной матовой бумаге, имеют четкий черный контур толщиной 10 пт, матовую ламинацию и магнитную основу.

Работа над адаптацией картинок включала в себя несколько шагов. Первоначально мы подобрали картинки, соответствующие лексическим темам и подходящие для реализации методики Л.А. Новоселова [2]. Затем мы составили список необходимых работ по адаптации наглядного материала (убрать лишние детали, сделать четкий контур изображений, рамка для картины, изменить некоторые цвета и т.д.). После этого мы приступили к редактированию картинок. Работа над картинками велась в графическом редакторе Photoshop с помощью стандартного набора инструментов, таких как «восстанавливающая кисть», «заплатка», «карандаш», «лассо» и т.д. После того как все картинки были отредактированы, мы изменили их размер. Распечатали изображения на плотной матовой бумаге. Для того чтобы продлить срок службы пособия, мы заламинировали картинки матовой пленкой, следуя офтальмоэргonomическим рекомендациям. Когда картинки были готовы мы прикрепили их к магнитной основе.

Кроме сюжетных картин, нами были подготовлены схемы для составления рассказов по каждому плану на магнитной основе. Текст на схемах напечатан увеличенным шрифтом без засечек (Verdana) 18-20 кегль, согласно офтальмоэргonomическим рекомендациям.

Проект успешно показал себя в практической работе. Необычный формат наглядного материала (магниты) вызывал интерес у школьников. Дети проявляли активность и инициативность на занятиях.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Сопровождение детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования: теория и практика: учеб.-метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. 262 с.
2. Новоселов Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: учеб. пособие для студ. дефектол. ф-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983. 95 с.
3. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.

МЕХАНИЗМЫ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4-х КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

MECHANISMS OF DYSGRAPHIC ERRORS IN STUDENTS OF 3-4 GRADES WITH LITTLE MENTA

Е.В. Григорьева

E.V. Grigoryeva

Научный руководитель А.В. Мамаева
Scientific adviser A.V. Mamaeva

Легкая умственная отсталость, дисграфия, дифференциация фонем, языковой анализ, мотивационно-энергетический компонент познавательной деятельности, регулятивный компонент познавательной деятельности.

В статье представлены результаты изучения речевых и неречевых механизмов дисграфических ошибок у обучающихся 3–4-х классов с легкой умственной отсталостью. Проанализирована взаимосвязь между дисграфическими ошибками, которые традиционно связывают с нарушениями фонематических процессов, с одной стороны, и проявлениями ошибок на дифференциацию фонем и языковой анализ в устноречевых пробах – с другой, а также между дисграфическими ошибками и недостаточной сформированностью мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

Mild mental retardation, dysgraphia, phoneme differentiation, language analysis, motivational and energy component of cognitive activity, regulatory component of cognitive activity.

This article presents the results of studying the speech and non-speech mechanisms of dysgraphic errors in students of grades 3-4 with mild mental retardation. The article analyzes the relationship between dysgraphic errors, which are traditionally associated with violations of phonemic processes, on the one hand, and the manifestations of errors in phoneme differentiation and language analysis in oral speech samples, on the other, as well as between dysgraphic errors and insufficient formation of motivational, energetic and regulatory components of cognitive activity.

Как известно, обучающиеся с легкой умственной отсталостью испытывают затруднения в овладении навыком письма. Большинство исследователей (например, Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова и др.) отмечают широкое распространение ошибок, которые принято традиционно относить к ошибкам, обусловленным речевыми механизмами. Вместе с тем обращается внимание на полиморфность механизмов нарушений письма, в том числе на несформированность неречевых психических процессов [1], которые обусловлены особенностями высшей нервной деятельности обучающихся с умственной отсталостью [5]. Таким образом, даже при дисграфических ошибках одного типа дети могут иметь различные механизмы таких ошибок, что необходимо учитывать при определении содержания логопедической работы в каждом конкретном случае.

В данной статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей проявления и механизмов дисграфических ошибок у обучающихся 3–4-х классов с легкой умственной отсталостью.

В исследовании приняли участие четверо обучающихся 3–4-х классов по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1). Все школьники имеют системное недоразвитие речи легкой степени, на письме – стойкие специфические ошибки, звукопроизношение в норме. При проведении обследования мы учитывали подходы, предложенные О.Е. Грибовой: от общего к частному; от сложного к простому; от письменной речи к устной; от экспрессивной языковой компетенции к импрессивной [2].

Нами были определены 4 этапа обследования. На 1-м этапе проводилось первичное изучение письма с целью выявления наличия и классификации дисграфических ошибок. Использовался метод анализа письменных работ. Данный метод показал среди многочисленных дисграфических ошибок преобладание ошибок, связанных с несформированностью языкового анализа и нарушением дифференциации фонем. Возникла необходимость в специально организованном обследовании письма с целью уточнения симптоматики дисграфических ошибок.

На 2-м этапе обучающиеся писали под диктовку специально подобранные для обследования тексты, слова, слоги, буквы. В зависимости от количества ошибок и уровня, на котором допущена ошибка (текст, слово, слог, буква), мы условно выделили 4 степени выраженности нарушений письма: легкая, умеренная, выраженная, тяжелая.

На 3-м этапе дети выполняли устные задания на языковой анализ и дифференциацию оппозиционных фонем. Данные, полученные на 2-м и 3-м этапах обследования, подтверждают взаимосвязь между ошибками на письме и недостаточной сформированностью фонематических процессов у двоих обучающихся. Обучающийся, у которого условно определена легкая степень выраженности нарушений письма, показал уровень сформированности языкового анализа и дифференциации фонем выше среднего (затруднения вызывают оформление границ предложения на письме и определение количества предложений в тексте в устной пробе). У обучающегося, показавшего тяжелую степень выраженности нарушений письма, выявлен низкий уровень сформированности языкового анализа (на письме – замены, перестановки, пропуски гласных и согласных букв, пропуски целых слов и частей предложения, границы предложения не оформляет; в устной пробе – количество предложений в тексте, а также количество, последовательность слов в предложении определяет неверно, множественные ошибки при выполнении слогового и звуко-буквенного анализа; при письме под диктовку слов, слогов и букв делает замены букв в – ф, ч – ц, в устных пробах данные звуки не дифференцирует). Представленные результаты свидетельствуют о речевых механизмах нарушения письма у данных обучающихся.

Однако среди обследуемых детей у двоих обучающихся выявлено несоответствие степени выраженности нарушения письма и уровня сформированности фонематических процессов. Школьники, у которых выявлена умеренная и выраженная степень нарушения письма, в усторечевых пробах показали сформированность навыков языкового анализа и дифференциации фонем на уровень выше предполагаемых. Обучающиеся на письме допустили замены по звонкости – глухости, но в устных пробах с различением данных звуков справились. Устное за-

дание на определение количества и последовательности слов в предложении выполняли либо самостоятельно, либо со стимулирующей помощью; на письме допускали слитное написание слов, отдельное написание частей слова. С заданием на определение количества и последовательности звуков справлялись, а на письме пропускали гласные и согласные буквы. Представленные результаты свидетельствуют о влиянии на проявление нарушений письма иных факторов, не связанных с недостаточной сформированностью фонематических процессов.

С целью уточнения неречевых механизмов нарушений письма мы провели 4-й этап обследования. На данном этапе изучалась сформированность мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности с помощью учительского опросника С.А. Домишкевича [3]. Анализ данных 4-го этапа обследования показал наибольшие нарушения в развитии регулятивного компонента у всех обучающихся (трудности восприятия и удержания инструкции, контроля исполнения текущей работы и ее адекватной оценки). При изучении мотивационно-энергетического компонента получены низкие результаты (недостаточная продуктивность деятельности и произвольность поведения; низкая работоспособность и темп деятельности; высокая отвлекаемость). Причем наблюдается следующая закономерность: чем более выражены нарушения письма, тем ниже уровень развития мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Таким образом, нами выявлены особенности проявления дисграфических ошибок у обследованных нами обучающихся 3–4-х с легкой умственной отсталостью (преобладание ошибок языкового анализа и дифференциации фонем); определена взаимосвязь между дисграфическими ошибками и несформированностью мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов. Данную взаимосвязь необходимо учитывать при разработке программно-методического обеспечения: рабочей программы коррекционного курса логопедической направленности и рабочей тетради к данной программе [4].

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. 213 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
3. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании: монография. Иркутск, 2002. Ч. 1: Функционально-уровневый подход в психолого-педагогической диагностике. 40 с.
4. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.
5. Мамаева А.В., Шаповаленко Л.О. Анализ существующих подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. 2018. № 1 [1]. С. 38–52.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ 2-й И 3-й ГРУППЫ

COMPARATIVE STUDY OF THE FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM GROUP 2 AND 3

Н.Д. Додышева

N.D. Dodysheva

Научный руководитель И.Б. Агаева
Scientific adviser I.B. Agayeva

Коммуникативные умения, аутизм, младшие школьники.

В статье приведены результаты практического исследования уровня сформированности коммуникативных умений у обучающихся младшего школьного возраста с аутизмом 2-й и 3-й группы. На основе выделенных критериев проведен сравнительный анализ специфических особенностей коммуникативных умений обучающихся данных групп, который позволил выявить дефициты в их формировании для дальнейшей исследовательской работы.

Communication skills, autism, junior schoolchildren.

This article presents the results of a practical study of the level of formation of communicative skills in students of primary school age with autism groups 2 and 3. Based on the selected criteria, a comparative analysis of the specific features of the communicative skills of students in these groups was carried out, which made it possible to identify deficits in their formation for further research work.

Коммуникация представляет собой довольно сложный и многогранный механизм, выступающий как процесс взаимодействия индивидов; информационный процесс; процесс воздействия людей друг на друга; отношение людей друг к другу; процесс сопереживания и взаимного понимания людьми [6]. Исходя из этого, «коммуникативные умения являются осознанными действиями индивидов и их способностью правильно выстраивать свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [9].

На ступени начального общего образования коммуникативные умения представляют собой освоенные обучающимися способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений. Анализ научно-методической литературы позволяет отметить, что для младших школьников с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) целесообразно

определить следующее содержание коммуникативных умений: умение вступать в диалогическое взаимодействие с окружающими, используя различные средства коммуникации (вербальные и невербальные), умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, ответить на вопрос собеседника, умение обратиться к взрослому с просьбой [1; 5; 8].

Актуальность исследования обусловлена растущим количеством обучающихся с аутизмом и недостаточной сформированностью у большинства из них навыков взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, необходимых им для включения в учебную деятельность. Изучение специфики первоначальной сформированности коммуникативных умений у младших школьников с разными группами аутизма позволит, на наш взгляд, разработать эффективные методические рекомендации по проведению коррекционно-логопедической работы с детьми рассматриваемых групп.

Вопросами изучения коммуникации и коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с аутизмом занимались многие исследователи (Е. Баенская, Ю.О. Колосова, К.С. Лебединская, Н.Г. Манелис, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, А.В. Хаустов и др.), которые отмечали некоторые особенности формирования коммуникативных умений при различных группах и формах аутизма [1; 2; 3; 4; 7].

Экспериментальная работа по сравнительному изучению коммуникативных умений у обучающихся младших классов с аутизмом 2-й и 3-й группы проходила на базе нескольких образовательных учреждений Красноярска в период 2021/22 учебного года. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся с аутизмом 2-й группы и 10 обучающихся с аутизмом 3-й группы и 20 родителей обучающихся.

При разработке и использовании диагностического материала нами учитывались следующие факторы: обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (АООП НОО) обучающихся с РАС (вариант 8.2), а также индивидуальные особенности каждого обучающегося. С целью организации исследования была использована методика оценки коммуникативных навыков, предложенная А.В. Хаустовым [7], а также анкета для родителей по вопросу коммуникативной деятельности обучающихся с РАС (на основе диагностических критериев методики ADI-R) [10].

По результатам методики «Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения» А.В. Хаустова, целью которой являлось исследование сформированности различных коммуникативных умений и навыков у обучающихся, а именно: умения выражать просьбы и требования; социальная ответная реакция; умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события; умения привлекать внимание и задавать вопросы; умения выражать эмоции и сообщать о них; диалоговые навыки – при обработке данных высчитывали средний балл каждого показателя в группе и определяли процент от максимально возможного количества баллов по заданному показателю.

По итогам проведенного качественного и количественного анализа полученных данных, было установлено, что среди младших школьников с аутизмом 3-й

группы отмечался более высокий уровень сформированности коммуникативных умений (3-я группа – 37,4 % от максимально возможного количества баллов; 2-я группа – 32,3 %); более развитые способности в умении выражать эмоции, чувства, сообщать о них (3-я группа – 48,6 % от максимально возможного количества баллов; 2-я группа – 30,7 %), а также более высокие показатели в умении выражать просьбы и требования (3-я группа – 63,3 %; 2-я группа – 50,8 %), чем у их сверстников с аутизмом 2-й группы. Вместе с этим по итогам проведенного исследования у обучающихся обеих групп отмечались очень низкие показатели социальной ответной реакции, социального поведения, а также диалоговых навыков.

Проведение обследования при помощи диагностического опросника – анкеты коммуникативной деятельности ребенка с РАС (на основе диагностических критериев методики ADI-R) – позволило изучить различные проявления детей изучаемых групп в следующих сферах их взаимодействия с окружающими: коммуникативная деятельность (понимание речи); речевая деятельность (проявления в речи и артикуляции); контактность (со взрослыми и детьми); проблемы в поведении. Результаты обрабатывались аналогично предыдущей методике. Вычислялся процент выраженности показателя от максимально возможного значения.

По итогам качественного и количественного анализа данных выявлено, что средние значения в группах различаются по таким показателям, как общее количество проявлений контактности (3-я группа – 31,9 %; 2-я группа – 20 %); понимание речи (3-я группа – 38,6 %; 2-я группа – 18,6 %); речевая артикуляция (3-я группа – 40 %; 2-я группа – 23,3 %); коммуникативная деятельность (3 группа – 38 %; 2 группа – 20 %). У обучающихся обеих групп выявлены низкие показатели речевой деятельности, что проявлялось в основном в трудностях понимания инструкций и при попытках воспроизведения детьми понятий и впечатлений.

По итогам анализа всех полученных данных исследования удалось сделать ряд обобщенных и обоснованных выводов о специфике сформированности коммуникативных умений младших школьников с аутизмом 2-й и 3-й группы.

На основе полученных данных отметим, что коммуникативные умения обучающихся младшего школьного возраста с аутизмом 2-й группы характеризуются следующими проявлениями: низкая контактность; нарушения в развитии речи; сложности в выражении эмоций, чувств, способности сообщать о них; трудности в выражении просьб и требований; неразвитость диалоговых навыков. Младшие школьники с аутизмом 3-й группы отличались от сверстников с аутизмом 2-й группы более высоким уровнем развития коммуникативных умений, развитыми способностями в умении выражать эмоции, чувства, сообщать о них; в умении выражать просьбы и требования; в более высоком проявлении общей контактности, понимании речи (чаще понимали и выполняли простые речевые инструкции), речевой артикуляции, коммуникативной деятельности (наблюдались проявления призывов обратить на себя внимание). Вместе с этим младшие школьники с аутизмом 2-й и 3-й группы характеризовались низкими показателями социально ответной реакции, социального поведения, диалоговых навыков, низкими показателями в речевой деятельности (трудности в понимании инструкций и при воспроизведении каких-либо понятий и впечатлений).

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет отметить, что обучающиеся с аутизмом 2-й и 3-й группы испытывали специфические трудности в освоении образовательной программы по причине недостаточной сформированности у них коммуникативных умений, что определяет необходимость своевременной организации и проведения коррекционно-логопедической работы с данными группами обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Библиографический список

1. Колосова Ю.О. Проблемы формирования коммуникативных навыков у детей с РАС // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. 2019. С. 156–161.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
3. Морозова Т.И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации // Социальная и клиническая психиатрия. 1992. № 2. С. 93–96.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Террефинф, 2016. 288 с.
5. Панина Е.В. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у детей 6–10 лет с расстройствами аутистического спектра. 2017. 146 с.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направ. и спец. психологии. СПб.: СПбГУП, 2003. 615 с.
7. Хаустов А.В., Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLIS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 3.3. 10 с.
8. Хлопина Н.Н. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Новые технологии в образовании. 2017. С. 186–190.
9. Чернов С.В. Развитие коммуникативных компетенций учащихся при освоении технологии трудоустройства // Современные тенденции развития образовательных программ в системе непрерывного образования. 2007. С. 158–165.
10. Lord C. et al. Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children // Infant Mental Health Journal. Vol. 14, No. 3. P. 234–252.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES OF FORMATION OF BASIC COMMUNICATIVE LEARNING ACTIONS IN FIRST GRADE STUDENTS WITH MENTAL RELATED

А.В. Жарова

A.V. Zharova

Коммуникативные базовые учебные действия, обучающиеся с легкой умственной отсталостью, федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В статье анализируются и формулируются проблемы оценки формирования коммуникативных базовых учебных действий у первоклассников с легкой умственной отсталостью в контексте федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Communicative basic educational activities for students with mild mental retardation, the federal state educational standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities).

The article analyzes and formulates the problems of assessing the formation of communicative basic educational actions in first-graders with mild mental retardation in the context of the federal state educational standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities).

В настоящее время отличительными чертами общества считаются высокая скорость инноваций в научных знаниях, обновления технических средств и технологий, применяемых в сфере обучения. Из чего вытекает одна из базовых проблем школы, которая заключается в формировании у обучающихся «базовых учебных действий», которые необходимы для реализации саморазвития и совершенствования через осмысленное и усиленное усвоение новых социальных навыков. Следует отметить, что развитие базовых учебных действий лежит в основе федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Стандарт предполагает внедрение в содержание вариантов, которые бы удовлетворяли требованиям ценза ФГОС начального общего образования относительно результатов программы формирования универсальных учебных действий. В свою очередь, для обучающихся с разной степенью выраженности умственной отсталости предполагается включение программы формирования базовых учебных действий [1].

Следует отметить, что в составе базовых учебных действий можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. От способности адекватно воспринимать и правильно передавать информацию

во многом зависят эффективность и качество активной умственной деятельности обучающихся, а также уровень коммуникативных навыков, способность работать с различными видами информации, которые вместе оказывают существенное влияние на успеваемость обучающегося.

В содержание ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) входят три группы базовых учебных действий.

Взаимодействие включает в себя понимание того, что существуют разные мнения и взгляды; наличие уважительного отношения к мнению собеседника; понимание касательно оценок; рокировка информации, установление взаимопонимания; учет разнообразных мнений и умение отстаивать свою точку зрения [2].

Кооперация является самой большой группой коммуникативных учебных действий. В данном случае действия направлены на сотрудничество, достижение одной цели; умение приходить к соглашению, находить общие пути решения; уметь доказывать, убеждать, соглашаться; сохранять дружелюбное отношение друг к другу в конфликтной ситуации, а также, выполняя работу, помогать друг другу и контролировать.

Интериоризация служит для передачи информации окружающим; направлена на умение строить так высказывания, чтоб оно было понятно окружающим; способность получения информации при помощи вопросов; речевое планирование и регулирование своих действий; оценивание своих действий.

Рассмотрев группы коммуникативных базовых учебных действий, отметим, что учебные действия обеспечивают социальную компетентность и преднамеренную ориентацию обучающихся на воззрение людей, умение выслушивать и входить в диалог, принимать активное участие в обсуждении проблем коллектива, налаживать взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми для того, чтобы оно носило продуктивный характер [3].

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных базовых учебных действий (далее – КБУД) первоклассников с легкой умственной отсталостью была разработана оценочно-диагностическая карта сформированности КБУД у первоклассников с умственной отсталостью (табл.).

Оценочно-диагностическая карта сформированности КБУД у первоклассников с УО

Критерий	Показатель
Информационно-мотивационный	Проявление активности в общении со взрослыми и сверстниками
	Понимание обращенной речи собеседника
	Поддержание инициативы общения со стороны собеседника
	Умение отвечать и задавать вопросы
Перцептивный	Использование соответствующего тона в общении
	Учет интересов/потребностей собеседника
	Подбор соответствующего стиля общения
Компенсаторный	Понимание визуальных средств коммуникации
	Тактильные средства коммуникации
	Аудиальные средства коммуникации

Исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5», МБОУ «Средняя школа № 65 имени воина-интернационалиста Городного О.М.». В исследовании приняло участие 50 первоклассников с легкой умственной отсталостью.

По результатам исследования было выявлено, что не все обучающиеся первого класса с легкой умственной отсталостью могут без препятствий вступать в коммуникативные отношения с учителем или одноклассниками.

Низкий уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий в учебных и внеучебных ситуациях выявлен у 19 обучающихся. Они не стремятся вступать в коммуникацию со сверстниками или учителем, предпочитают уединение, самостоятельную работу, не могут работать в парах, разделить между собой и напарником школьные канцелярские принадлежности, чаще создают конфликтные ситуации, принятые ритуалы социального взаимодействия не понимают и не используют в повседневной жизни, инструкции педагога не слушают и не понимают, с заданиями чаще не справляются. Средний уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий в учебных и внеучебных ситуациях выявлен у 29 обучающихся первого класса с легкой умственной отсталостью. Эти обучающиеся нуждаются в помощи педагога для фиксации приобретенных навыков и получения новых. Для них трудно вступать в коммуникацию со сверстниками или педагогами, не во всех ситуациях они могут найти бесконфликтный выход, не всегда могут доброжелательно относиться к участникам образовательного процесса. Высокий уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий в учебных и внеучебных ситуациях выявлен у 2 обучающихся первого класса с легкой умственной отсталостью. У них сформированы навыки доброжелательной коммуникации со всеми участниками образовательных отношений. Они самостоятельны и изредка требуют помощи педагога в сфере коммуникации. Эти первоклассники могут сопереживать, делиться своим мнением и учитывать мнение других людей.

Качественный и количественный анализ полученных результатов исследования в группе обучающихся первого класса показал, что коммуникативные базовые учебные действия сформированы неоднородно. У большинства обучающихся был выявлен низкий и средний уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий. Высокий уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий был выявлен лишь у двух детей (на границе со средним уровнем).

Библиографический список

1. Алышева Т.В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью в соответствии с ФГОС // Конференция АСОУ. 2016. № 4. С. 614–622.
2. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография. М.: МПГУ, 2016. 210 с.
3. Запятая О.В. Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников. Волгоград: Учитель, 2015. 49 с.

ЦИКЛ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

A CYCLE OF CORRECTIONAL LESSONS
AS A MEANS FOR FORMING
THE GRAMMATIC STRUCTURE OF SPEECH
IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH BISENSORY DISORDERS

Е.С. Лаптева, М.Ю. Зименкова

E.S. Lapteva, M.Y. Zimenkova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Младшие школьники, бисенсорные нарушения, грамматический строй речи, коррекционные занятия.

В статье представлено описание цикла коррекционных занятий по формированию грамматического строя речи у младших школьников с одновременными нарушениями зрения и слуха, а также адаптированного к зрительным возможностям обучающихся наглядного материала.

Primary school students, bisensory disorders, grammatical structure of speech, remedial classes.

This article describes a cycle of remedial classes on the formation of the grammatical structure of speech in younger schoolchildren with simultaneous visual and hearing impairments, as well as visual material adapted to the visual capabilities of students.

В рамках исследовательского проекта «Методическое обеспечение коррекционной работы по формированию грамматического строя речи младших школьников с бисенсорными нарушениями» нами был разработан цикл коррекционных занятий «Занимательная грамматика».

Данный цикл состоит из трех блоков, соответствующих основным разделам грамматики: «Словоизменение», «Словообразование», «Предложно-падежные конструкции». Каждый из блоков включает в себя серию последовательных развернутых конспектов: от знакомства с новым материалом к закреплению и обобщению полученных знаний.

Конспекты занятий включают в себя цель, коррекционно-развивающие, коррекционно-образовательные, коррекционно-воспитательные задачи, методы и приемы, применяемые в ходе работы, а также прописано оборудование [1]. Структура занятия строилась по методике О.А. Красильниковой, которая заключается в том, что обучающийся, посредством выполнения практических

упражнений, совместно с педагогом приходит к формулированию вывода, который отражается в ранее выполненных заданиях [2]. В качестве наглядного материала для цикла занятий мы использовали рельефные изображения животных, разрезные предложения, план занятия, сюжетные картинки, тексты, карточки к играм, вопросные схемы.

При адаптации наглядного материала, мы исходили из офтальмоэргонOMICеских требований [4]:

- рельефные изображения выполнены из фетра, чтобы ребенок с бисенсорным нарушением мог не только зрительно, но и тактильно воспринимать наглядный материал. Также изображения имеют четкий черный контур в целях обозначения его границ;

- разрезные предложения, тексты, карточки к играм и вопросные схемы выполнены крупным шрифтом без засечек. Бумага покрыта матовым ламинатом с целью предотвращения бликов, которые затрудняют зрительное восприятие. Границы карточек обозначены черным контуром;

- план занятия выполнен в виде домика с этажами из плотного матового картона, каждый этаж которого обозначает один из этапов занятия;

- на сюжетных картинках для минимальной загруженности перцептивного поля предъявлялось не более 5 объектов на одном листе и без лишней детализации.

Отбор речевого материала проходил в соответствии с принципами, представленными в работе О.А. Красильниковой: необходимость, распространенность и типичность грамматических закономерностей [3].

Таким образом, разработанный нами продукт проекта был использован при реализации коррекционно-развивающей работы и показал положительные результаты. Цикл коррекционных занятий «Занимательная грамматика» соответствует особым образовательным потребностям обучающихся с бисенсорными нарушениями.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Сопровождение детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования: теория и практика: учеб.-метод. пособие / Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. 262 с.
2. Красильникова О.А. Сформированность практических грамматических умений у слабослышащих младших школьников: изучение и оценка, 2020. 63 с.
3. Красильникова О.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников: учеб.-метод. пособие. СПб.: Каро, 2005. 176 с.
4. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ПЯТИКЛАССНИКАМИ

ORGANIZATION OF LESSONS USING GEOMETRIC MATERIALS FOR VISUALLY IMPAIRED FIFTH GRADERS

А.В. Лиштванова

A.V. Lishtvanova

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Scientific adviser G.A. Proglyadova

Слабовидящие, математика, дидактические материалы.

В статье приведен обзор учебных материалов по математике для слабовидящих школьников. Дан краткий комментарий по применению некоторых учебных пособий.

Visually impaired, Mathematics, Didactic materials.

This article provides a review of educational materials in Mathematics for visually impaired schoolchildren. A brief summary on the application of some study guides is given.

Одним из труднейших периодов для любого школьника является переход из начального на уровень основного общего образования. Именно на уровне основного общего образования значительно увеличиваются нагрузка и требования по учебным предметам. Не исключение и преподавание математики детям с нарушением зрения как по варианту 4.2, так и по варианту 4.1. Анализ методической литературы по преподаванию математики в 5–6-х классах слабовидящим обучающимся показал недостаточность, а порой и неразработанность методической базы и практических материалов. Приведем обзор учебных материалов по математике для слабовидящих школьников и дадим краткий комментарий по его применению.

В процессе обучения для формирования математических знаний необходимо использовать дидактические материалы и специальные приемы их использования. Главный принцип при обучении слабовидящих учащихся – принцип наглядности, который необходим и для формирования пространственных представлений и пространственного мышления. Согласно К.Д. Ушинскому выделяется две стадии наглядности. До получения знаний – восприятие, сравнение, сопоставление полученных представлений. Закрепление знаний – конкретизация знаний, уточнение их представления [4].

Пространственное мышление на уроках математики формируется посредством развития представлений о величине, форме, количестве и пространственном расположении [1; 3].

Для развития данных представлений у слабовидящих детей, используются следующие дидактические материалы и инструменты.

Счетные палочки – набор цветных палочек, которые применяются для наглядного выполнения арифметических действий, а также простейших геометрических задач.

Линейка, транспортир и угольник. Выполнены из непрозрачного материала с нанесенными рельефными штрихами или засечками. Транспортир имеет дополнительную линейку, которая крепится в центре (вершине угла).

Циркуль. Шкала с засечками, в начале которой расположена точка опоры, на самой шкале расположен ползунок с выступающим грифелем либо зубчатым колесиком.

Математические наборы. Имеют разную наполняемость объемными элементами. Цифры от нуля до девяти; знаки сложения, вычитания, умножения и деления; плоские геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, треугольник, круг); объемные геометрические фигуры (куб, параллелограмм, пирамида, цилиндр, шар, тетраэдр и т.д.).

Арифметический ящик. Содержит кубики, брусочки и пластины с нанесенными на них рельефными делениями или засечками. Кубики обозначают единицы, брусочки десятки, а пластины – сотни.

Рельефно-графические пособия. Бывают нескольких видов в зависимости от типа изображения. Рельефные плоскостные изображения предназначены для осязательного восприятия.

Доска Саундерсона. Применяется для выполнения несложных геометрических чертежей и для вычислений с многозначными числами. Представляет собой доску и набор булавок двух размеров [1]. Доска разделена на десять строк. В каждой строке располагаются рельефные квадраты с девятью отверстиями. При расположении на одном квадрате двух булавок получается число, а при смене размера булавок – знак. Также на данной доске можно построить простейшие чертежи, располагая булавки в ряд или соединяя их нитью.

Доска Саундерсона (версия только для чертежей). Круглая доска, в которой на расстоянии 1 см в шахматном порядке проделано множество отверстий. Чертеж выполняется посредством продевания шнура через данные отверстия.

Подушка Геллера, подушка Лоренца, прибор Маллера. Сохраняют принцип действия доски Саундерсона, но отличаются используемым материалом.

Набор «графика». Состоит из металлического рабочего поля и магнитных элементов: гибкие отрезки различной длины и кружочки для обозначения точек. Используется для построения на плоскости различных геометрических фигур и графиков.

Набор ориентир. Аналогичен набору «графика», но в наполнении имеет, помимо отрезков и кружочков, разные геометрические фигуры, дома, кустарники. С помощью этого набора учащийся может строить не только графики, но и планы местности.

Таким образом, описанные выше пособия направлены на формирование пространственного мышления и способствуют ясности понимания геометрических фигур.

Библиографический список

1. Горонкова М.В. Особенности обучения математике слабовидящих детей в школе // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2019. № 3. С. 29–32.
2. Малых Р.Ф. Обучение математике слепых и слабовидящих младших школьников: учеб. пособие. СПб.: Изд-во ГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 160 с.
3. Проглядова Г.А., Рябкова И.Е., Чимрова Я.В. Особенности организации обследования детей с нарушением зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 299–302.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: АПН РСФСР, 1948–1952. 1950. Т. 10: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». 668 с.

ОБЗОР ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

OVERVIEW OF TYPHLOTECHNICAL MEANS USED BY VISUALLY IMPAIRED CHILDREN AT THE STAGE OF BASIC GENERAL EDUCATION

В.А. Савченко, Н.С. Широбокова

V.A. Savchenko, N.S. Shirobokova

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Scientific adviser G.A. Proglyadova

Тифлотехника, восприятие, ориентация в пространстве, образование и развитие детей с нарушением зрения, тифлоприбор, компьютерные технологии.

Статья посвящена тифлотехническим средствам, обеспечивающим быстрый доступ слабовидящих учащихся к необходимой информации. Дан обзор основных возможностей современных видеоувеличителей в контексте их использования слабовидящими детьми на этапе основного общего образования.

Typlotekhnika, perception, orientation in space, education and development of children with visual impairment, tylopribor, computer technology.

This article is devoted to typhlotechnical tools that provide rapid access to the necessary information for visually impaired students. An overview of the main features of modern video magnifiers in the context of their use by visually impaired children at the stage of basic general education is given.

В процессе обучения детей с нарушением зрения с целью компенсации зрительного дефекта особенно востребованными являются тифлотехнические и аудиовизуальные средства обучения.

Тифлотехника представляет собой отрасль дефектологии, участвующую в конструировании технических приборов и приспособлений для компенсации нарушенного зрения [2; 4]. Основная цель тифлотехнических средств обучения – приблизить возможности обучения детей с нарушениями зрения к восприятию бытовой, учебной и трудовой информации.

Учебные тифлотехнические средства способствуют передаче информации о внешних признаках предметов и явлений посредством сохранных анализаторов, слуховых или тактильных сигналов; они же, помимо этого, осуществляют функции обратной связи во время передачи информации от человека с нарушенным зрением окружающим. Для осуществления этих задач используются различные аудиовизуальные приборы и аппараты, электронно-оптические системы с запоминающими устройствами, а также средства оптической коррекции [1].

Учебные тифлотехнические приборы и аудиовизуальные средства обеспечивают высокую достоверность и точность переданной информации, что, в свою

очередь, способствует оптимизации учебного процесса, повышению его качества и результативности.

В зависимости от формы нарушения зрительной функции, учитывая неоднозначную этиологию, разнообразную клиническую картину нарушенного зрения, различные способы компенсации и коррекции нарушенных функций, разрабатывается определенная форма работы с детьми с нарушенным зрением. Таким образом, формируется сложная система дифференцированного обучения и воспитания слабовидящих детей. Дадим обзор некоторых тифлотехнических приборов.

Универсальный электронный видеоувеличитель – это электронное складное устройство, подключаемое к компьютеру или ноутбуку для увеличения отдаленных объектов и объектов, расположенных на столе пользователя или на удаленном расстоянии (на экране, доске и пр.). Устройство предназначено для использования при чтении, письме, просмотре изображений. Устройство складное, что способствует удобному перемещению между аудиториями при подключении к компьютеру или ноутбуку.

Универсальные электронные видеоувеличители в процессе обучения используются слабовидящими обучающимися для удаленного просмотра классной доски, наглядных материалов или объектов.

Видеоувеличители ONYX Portable HD и Transformer HD позволяют увеличивать и уменьшать масштаб, выбирать цвет и степень контрастности, фиксировать изображение, блокировать фокус для фиксации стоп-кадра, использовать линию чтения и включать дополнительные возможности, руководствуясь интуитивным меню.

Помимо этого, слабовидящие школьники пользуются портативным цифровым увеличителем ПЦУ-9. Данное тифлотехническое средство представляет собой портативное устройство со встроенным дисплеем и повышенной четкостью изображения. Видеоувеличитель воспроизводит изображение с постепенным увеличением до 32-кратного размера и в 12 разных цветовых режимах. Также устройство позволяет изменить яркость изображения, чтобы адаптироваться под внешний свет [3]. При необходимости вывода изображения на большой экран видеоувеличитель можно подключить к компьютерному монитору. Портативный увеличитель отличается удобностью, компактностью, легкостью, что позволяет школьникам с нарушением зрения легко использовать его как в школе, так и в повседневной жизни.

Таким образом, тифлотехнические средства позволяют получать быстрый доступ слабовидящих школьников к необходимой информации, предоставляют им возможность самостоятельно создавать и получать знания в общепринятой форме, тем самым приобщая их к информационной культуре. Более того, необходимо отметить, что обучение навыкам использования современных тифлотехнических приборов на сегодняшний день является существенным и необходимым средством формирования социально-адаптивных и информационно-коммуникативных навыков у слабовидящих обучающихся для их успешной интеграции в современное общество.

Библиографический список

1. Бочарова Т.И. Современная адаптивная тифлотехника в помощь специальным библиотекам и школам // Информационные компьютерные технологии и адаптивная тифлотехника: перспективы развития: матер. междунаод. науч.-практич. конф. (7–8 апр. 2016 г., Санкт-Петербург. СПб.: СПб ГБУК ГБСС, 2016. С. 33.
2. Проглядова Г.А., Рябкова И.Е., Чимрова Я.В. Особенности организации обследования детей с нарушением зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 299–302.
3. Сидоров Р.Н. Программные и технические средства компенсации зрительной недостаточности: аналитический обзор. М.: РГБС, 2019. 47 с.
4. Соколов В.В., Комова Н.С. Современные технические средства реабилитации детей со зрительной депривацией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 6. С. 33–42.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

APPLICATION OF INTELLIGENCE CARD AS A MEANS OF DEVELOPING THE NOMINATIVE VOCABULARY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH BISENSORY DISORDERS

Я.В. Чимрова

Ya.V. Chimrova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Интеллект-карты, развитие словарного запаса, бисенсорные нарушения.

Описаны назначение и эффективность интеллект-карт в освоении речевого материала и запоминаемости. Раскрыты основные подходы и направления работы с интеллект-картами как новой формой работы с детьми с сенсорными нарушениями.

Mind maps, vocabulary development, sensory impairments.

The article provides a description, purpose and effectiveness of mind maps in the development of speech material and memorability. The main approaches and directions of work with mind maps are revealed as a new form of work with children with sensory impairments.

В научных исследованиях Р.М. Боскис, Т.А. Басиловой подчеркивается роль разговорной речи для гармоничного психофизического и личностного развития и для успешной социализации в обществе и обучения в школе детей с сенсорными и бисенсорными нарушениями. В связи с этим постоянно ведутся поиски новых интересных форм и методов работы по развитию словарного запаса у детей с ОВЗ, в том числе с бисенсорными нарушениями. Такой новой формой в речевом развитии детей младшего школьного возраста стал для нас метод создания и использования интеллект-карт, который был создан американским ученым и бизнесменом Тони Бьюзенем.

Интеллектуальная карта – один из самых простых методов восприятия и запоминания информации, с помощью которого развиваются речевые способности детей и активизируется мыслительная деятельность. Данный метод помогает ребенку структурировать и систематизировать информацию. Перед тем как мы начали на практике использовать метод интеллект-карты с детьми с бисенсорными нарушениями, составили протокол и провели обследование по выявлению особенностей номинативного словаря.

За основу были взяты материалы Е.Г. Речицкой и Е.В. Кулаковой, Т.С. Зыковой [3; 4].

Обследование номинативного словаря проводилось по разделам [2]:

- изучение состояния активного словаря, где ребенку необходимо было называть предметы, изображенные на картинках;
- изучение состояния пассивного словаря, где ребенку необходимо было показать предметы, изображенные на картинках;
- изучение состояния лексической системности номинативного словаря, где ребенку необходимо было называть обобщающие понятия.

В нашем исследовании принимали участие 6 детей младшего школьного возраста с бисенсорными нарушениями.

В ходе проведения обследования мы зафиксировали качественные и количественные данные: двое детей из группы испытуемых имеют средний уровень, четверо – низкий уровень словарного запаса.

Для построения коррекционной работы, опираясь на результаты обследования, мы обратились к методу интеллект-карты как одному из самых эффективных и доступных для детского восприятия и развития словарного запаса.

Методическая и практическая значимость этого метода заключается в том:

- что он помогает выстраивать последовательность в освоении речевого материала;
- дает возможность запомнить, вспомнить, дифференцировать существительные;
- не требует длительной подготовки к применению и большого количества материала.

Для успешного усвоения материала, изображенного на интеллектуальной карте, информация распределяется по следующим правилам:

- лист бумаги нужно расположить горизонтально;
- основная идея, отображающая всю суть информации, которую требуется запомнить, нужно располагать в центре;
- из «главной идеи» с помощью разноцветного выделения выводятся линии (ветви, каждая из которых соответствует определенному фрагменту рассматриваемой темы).

Например, при составлении с детьми интеллект-карты по теме «Профессии», на первом этапе мы познакомились и закрепили следующие профессии: врач, учитель, художник, повар, парикмахер.

Следующий этап заключался в классификации инструментов и оборудования, необходимых для той или иной профессии.

Врач: аптечка, таблетка, бинты, шприц, термометр.

Учитель: указка, мел, доска.

Повар: нож, доска, кастрюля, фартук.

Художник: краски, кисти, бумага.

Парикмахер: ножницы, расческа, фен.

Таким образом, полученная информация по лексическим темам систематизируется, обобщается, а интеллект-карта считается продуктом, созданным самим ребенком, которая помогает выделить главную мысль, вспомнить и рассказать,

что сегодня изучили. Пополняется активный и пассивный словарь, развивается способность составлять распространенные предложения. За небольшое время использования метода интеллект-карт в нашем исследовании мы увидели положительную динамику в речевом развитии детей.

Библиографический список

1. Басилова Т.А. Слепоглухие дети // Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Академия, 2003. С. 391– 406.
2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: монография [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 253.
3. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Ознакомление с окружающим миром: 1 класс: учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. 4-е изд. М.: Просвещение, 2020. 143 с.
4. Речицкая Е.Г., Кулакова Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2014. 199 с. (Коррекционная педагогика).

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

PRE-EXAM ANXIETY:

THE RELEVANCE OF THE PROBLEM AND WAYS TO OVERCOME IT

В.О. Волков

V.O. Volkov

Научный руководитель В.В. Костарев

Scientific adviser V.V. Kostarev

Тревога, экзаменационная тревожность, эмоционально-волевая сфера личности, эмоциональные состояния, ситуативная тревожность, личностная тревожность, экзаменационный стресс.

В статье исследована проблема экзаменационной тревожности у студентов. Проанализированы существующие причины тревожности. Определены способы преодоления экзаменационной тревожности у студентов.

Anxiety, exam anxiety, emotional and warring sphere of personality, emotional states, situational anxiety, personal anxiety, examination stress.

This article has studied the problem of examples of students. The existing causes of anxiety are analyzed. Ways to overcome examples in students are determined.

Предэкзаменационная тревожность является одной из наиболее распространенных проблем, с которой сталкиваются студенты. Это состояние тревоги и беспокойства перед экзаменом, которое может оказаться серьезным препятствием для успешной сдачи экзамена.

Изучением вопросов, касающихся тревожности, в том числе и экзаменационной, занимались многие ученые. Основной вклад в изучение этого вопроса внесли З. Фрейд, В.М. Астапов, А.М. Прихожан и др. [1; 4; 6].

Для проверки актуальности темы был проведен опрос студентов, который показал, что средний уровень тревоги по шкале от 1 – не страшно, 5 – очень страшно выявил: 17,6 % ответили 5, 47,1 % ответили 4. Получается, что больше половины опрошенных, по их собственным ощущениям, переживают и довольно сильно. Тем не менее на вопросе «В первый раз вы переживали больше, чем последующие?» 82,4 % ответили: да. Таким образом, страх со временем способен меняться, поэтому в статье мы рассмотрим тему предэкзаменационной тревожности и методы ее преодоления.

Предэкзаменационная тревожность может быть вызвана различными факторами. Одним из основных факторов является недостаточная подготовка к экзамену. Чем лучше студент подготовился к экзамену, тем меньше вероятность того,

что он будет испытывать тревогу перед ним. Однако даже если студент хорошо готов, он может испытывать тревогу из-за неопределенности в отношении того, что будет на экзамене, или из-за страха не справиться с заданиями.

Другим фактором, который может вызвать предэкзаменационную тревожность, является перегрузка информацией. Студенты часто сталкиваются с большим объемом материала, который нужно и усвоить. Это может привести к перегрузке информацией и чувству беспомощности перед экзаменом.

Социальное окружение тоже может оказывать влияние на предэкзаменационную тревожность. Например, если студент чувствует давление своих родителей или учителей, это может вызвать тревогу и беспокойство перед экзаменом.

Опрос учащихся показал, что: 64,7 % беспокоятся на счет плохой подготовленности, 41,2 % испытывают страх перед преподавателями, 35,3 % – страх на основе убеждений прошлого.

Одним из основных способов преодоления предэкзаменационной тревожности является подготовка к экзамену заранее. Студент должен начать готовиться заранее, не откладывая все на последний момент. Это поможет ему избежать недостаточной подготовки и уменьшить уровень тревоги перед экзаменом.

Расслабление и медитация также могут помочь справиться с предэкзаменационной тревожностью. Существует множество техник расслабления и медитации, которые помогут уменьшить уровень тревоги. Например, глубокое дыхание, йога, массаж или просто отдых на природе. Эти методы дают возможность студенту расслабиться и снять напряжение перед экзаменом.

Поддержка со стороны близких также очень важна. Родители, друзья или партнеры могут поддержать студента словами и действиями, например помочь ему подготовиться к экзамену или просто выслушать.

Если предэкзаменационная тревожность становится серьезной проблемой, то студенту может потребоваться помощь профессионалов. Психологи и психотерапевты помогут справиться с тревогой и беспокойством перед экзаменом. Таким образом, студенту следует попробовать разные методы и выбрать тот, который наиболее эффективен для него.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М., 2010. 216 с.
2. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. М.: Педагогика, 2018. 163 с.
3. Костарев В.В., Кожевникова Т.А. Особенности становления личности молодого ученого в условиях профессионального самоопределения // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Всерос. нац. науч.-практ. конф. Красноярск, 14–25 ноября 2022 г. Красноярск; Челябинск; Нижний Новгород; М., 2023. С. 177–180.
4. Зайцева Д.А., Кожевникова Т.А. Проявление тревожности у детей как проблема исследования // Наука и социум: матер. XVIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием и I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2021. С. 128–133.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000. 304 с.
6. Творогова Н.Д. Страх и тревожность. Психология: лекции для студентов медицинских вузов. М.: ВУНМЦ, 2018. С. 260–275.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

PECULIARITIES OF VOCATIONAL GUIDANCE WORK WITH PEOPLE WITH INTELLIGENT DISORDERS

О.А. Гаврина

O.A. Gavrina

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Интеллектуальные нарушения, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, трудовая деятельность.

В статье представлен краткий обзор изучения профориентационной работы молодых людей с нарушением интеллекта, проживающих в условиях психоневрологических интернатов. Определены проблемы, возникающие при выборе профессии, и факторы профессионального самоопределения людей с интеллектуальными нарушениями.

Impaired intelligence, professional orientation, professional adaptation, labor activity.

The article provides a brief overview of the study of career guidance work of young people with impaired intelligence living in neuropsychiatric boarding schools. The problems that arise when choosing a profession and the factors of professional self-determination of people with intellectual disabilities are identified.

Проблема профессионального самоопределения всегда и во все времена была актуальной проблемой психологии и акмеологии. Выбрать профессию по душе – дело сложное даже для здоровых людей, а людям с нарушением интеллекта тем более бывает очень сложно ориентироваться в особенностях рынка труда. Многие выпускники психоневрологических интернатов приходят в техникумы, чтобы получить профессию, которую им посоветовали в интернате, другие сразу идут работать, выполняя тяжелый труд, не требующий специальной подготовки (грузчики, уборщики, дворники) [3].

Решить эту проблему можно, поняв, какие именно трудности испытывают люди с нарушением интеллекта при выборе профессии, и помочь им справиться с ними. Как утверждал В.И. Бондарь, наиболее частыми затруднениями, препятствующими выбору профессии, являются: психологическая неподготовленность к переходу от обучения к работе; отсутствие четкого плана на будущее из-за ощущения социальной уязвимости; неадекватная самооценка и невозможность выявить свои способности к определенному виду деятельности и др. [2].

Эти трудности воспитанники психоневрологических интернатов не способны решить самостоятельно. Задача специалистов по профориентационной работе заключается в предоставлении им актуальной информации о ситуации на рынке труда, участии в личностном развитии молодых людей с нарушением

интеллекта с целью научить их соотносить свои возможности и способности с актуальными требованиями работодателей [2].

Для людей с нарушениями интеллекта определение в профессии имеет первостепенное значение, поскольку из-за проблем со здоровьем или их ограниченных способностей некоторые специальности будут им недоступны. На данном этапе помощь в определении профессии заключается в содействии принятию правильного для данной категории людей решения. Иначе неправильный выбор может стать причиной ухудшения психического здоровья и даже последующей социальной дезадаптации. В связи с этим важно учитывать следующие факторы:

- ранняя профориентация (люди, занимающиеся с профориентологом, легко и осознанно делают выбор в профессии, чётко зная, какая именно профессия им подходит);

- проведение профориентационных мероприятий, т.к. они повышают мотивацию к получению профессии;

- осуществление экскурсий в профессиональные учреждения, т.к. данная форма работы активизирует интерес к освоению профессии в конкретном месте;

- участие в профориентационных мероприятиях сотрудников службы занятости, что способствовало бы дальнейшему трудоустройству людей с данным вариантом дизонтогенеза.

В.И. Бондарь утверждает, что люди с нарушением интеллекта недостаточно ориентируются в ситуации на рынке труда и их знания о предлагаемых и желаемых профессиях сильно ограничены. В силу того что данная категория людей с детства проживает в психоневрологических интернатах и в какой-то степени они изолированы от внешнего мира, их жизненный опыт беден, они не имеют четкого представления о сферах, в которых могли бы работать, им в большинстве случаев непонятны их способности и навыки [2].

В связи с обозначенной проблемой мы установили, что при организации мероприятий по профориентации необходимо: проводить анкетирование потенциальных оптантов для выявления их интересов, увлечений и намерений; использовать методы, направленные на мотивирование и самоопределение молодых людей; давать знания о профессиях и о возможности получения ими образования по той или иной профессии.

Мероприятия, направленные на повышение мотивации, должны иметь системный характер и привлекать к процессу выбора профессии не только самих людей с нарушением интеллекта, но и сотрудников, работающих в интернатах, родителей, а также специалистов профессионального образования [4].

Работая с людьми, имеющими нарушения интеллекта, в первую очередь, важно проявлять эмпатию, терпение, принимать во внимание их страхи и надежды, учитывать их особенности. Кроме этого, необходимо постоянное сотрудничество со смежными специалистами (психологами, дефектологами и т.д.).

Т.И. Дуброва отмечает, что если мероприятия по профориентации выстроены с учетом всех особенностей и проводятся квалифицированным специалистом,

то итогом такой работы станет выбор доступной профессии людьми с нарушением интеллекта. Идеальный результат профориентационной работы – это выбор воспитанниками психоневрологических интернатов такой профессии, которая отвечает их предпочтениям, склонностям, способностям и возможностям с учетом состояния психического здоровья и имеющихся ограничений.

Библиографический список

1. Ананьева Т. Графическая беседа «Мой профессиональный выбор» // Школьный психолог. 2009. № 24. С. 16–17.
2. Бондарь В.И., Ерёменко И.Г. О совершенствовании подготовки умственно отсталых людей к самостоятельному труду // Дефектология. 2018.
3. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. Ижевск: Удмуртский университет, 2019. 112 с.
4. Дуброва Т.И. Вариативные программы подготовки к профессионально-трудовой деятельности учащихся с нарушением интеллекта // Коррекционная педагогика. 2020. № 5 (35). С. 46–51.
5. Карпилина Р.П. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении. Волгоград, 2012. 311 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ON THE PROBLEM OF STUDYING THE MEDIATE MEMORY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

В.А. Дик

V.A. Dick

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова
Scientific adviser N.Yu. Verkhoturov

Память, опосредованная память, учащийся младшего школьного возраста, нарушение интеллекта, вспомогательные приемы, мнемотехнические средства.

В статье представлен краткий теоретический обзор литературы по проблеме изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Проведен анализ литературных источников по данной тематике, результат которого показывает, что необходимы дальнейшее изучение особенностей таких детей, а также разработка и внедрение в практику психологической программы коррекции опосредованной памяти у данного контингента школьников.

Memory, mediated memory, student of primary school age, impaired intelligence, auxiliary techniques, mnemotechnical means.

The article presents a brief theoretical review of the literature of studying the mediated memory of primary school students with impaired intelligence. An analysis of literary sources on this topic was carried out, the result of which shows that it is necessary to further study the characteristics of such children, as well as develop and introduce into practice a psychological program for correcting indirect memory in this contingent of schoolchildren.

Память является незаменимым элементом в жизни каждого человека. Она обеспечивает единство и целостность человеческой личности, сохранение и передачу исторического, культурного, индивидуального опыта и генетической информации. Трудности, связанные с развитием памяти, воздействуют на обучение в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст – это тот период, когда идет формирование познавательных процессов, которые приобретают опосредованный и произвольный характер, поэтому ребенок в этом возрасте овладевает психическими процессами и учится управлять вниманием, памятью и мышлением.

П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.А. Смирнов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев проделали огромную работу по изучению памяти. Немаловажной являлась проблема изучения памяти детей с нарушением интеллекта, которая была представлена в работах Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой, Е.А. Калмыковой, С.Я. Рубинштейн.

У детей с интеллектуальными нарушениями память развивается немного иначе. Новый материал они усваивают очень медленно, только после многократных повторений, быстро забывают воспринятое и главное, не могут вовремя воспользоваться полученными знаниями и умениями на практике. У данного контингента школьников сильно страдает опосредованная память, которая предполагает запоминание по этапам, опирающаяся на специальные средства: знаки, символы, схемы.

Обратившись к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в развитии памяти ребенка можно выделить две линии: непосредственное и опосредствованное запоминание. Со временем, когда ребенок становится старше, непосредственное запоминание замещается на опосредствованное, а все потому, что ребенок стал овладевать вспомогательными средствами для запоминания и воспроизведения материала.

По мнению Л.Ф. Обуховой, в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие приемов запоминания. Сначала формируются наиболее простые приемы, такие как повторение, становясь старше, дети уже переходят на использование более сложных приемов, таких как группировка, осмысление взаимосвязей разных частей материала [4, с. 216]. Согласно наблюдениям, младшие школьники действительно часто пользуются одним из простых приемов запоминания – повторением [3, с. 267]. При постоянном повторении материала дети дословно заучивают его, а затем воспроизводят зазубренный материал без попыток передать смысл своими словами. У них хорошо развита механическая память, поэтому они пользуются этим и заучивают материал без понимания смысла.

По мнению Э. Меймана, было установлено, что с возрастом запоминание бессмысленного материала становится менее продуктивным, эффективность же осмысленного запоминания с возрастом увеличивается. Чем взрослее ребенок, тем больше, опираясь на полученный опыт, он может осознавать «бессмысленный материал», но его запоминание требует значительных волевых усилий.

А.Н. Леонтьев считал, что мнемотехнические средства имеют важную роль в становлении памяти, так как при применении вспомогательных средств меняется привычная структура нашего акта запоминания, и поэтому прямое, непосредственное запоминание переходит в опосредованное [1, с. 66]. Расстройство памяти у детей с интеллектуальными нарушениями объясняется слабостью замыкающей функции коры [5, с. 109]. Из-за того что эта функция работает недостаточно хорошо, воспроизведение запечатленного материала неточное, а из-за истощаемости коры головного мозга происходят проблемы в памяти и проявляется забывчивость.

Обучение младших школьников с нарушением интеллекта в большей степени опирается на процессы памяти. При повреждении интеллекта недоразвитие опосредованной памяти повлечет за собой трудности в запоминании материала, что впоследствии будет влиять на успеваемость данных школьников. Опосредованная память у детей с нарушением интеллекта развита очень слабо [5, с. 109], поскольку у такого ребенка механическая, примитивная память преобладает над опосредованной [2, с. 266].

Большое количество учеников с нарушением интеллекта пользуются механическим запоминанием, в то время как у их ровесников без каких-либо трудностей постепенно начинает созревать опосредованная память. Выработка смысловых и ассоциативных связей у детей с нарушением интеллекта проходит с большими трудностями, так как смысловые связи искажаются, замещаются привнесениями и оказываются структурно неоформленными. Ассоциативные связи быстро угасают, случайно заменяются, в связи с этим второстепенные признаки предметов и явлений плохо или совсем не усваиваются.

По мнению Е.А. Калмыковой, у данных детей объем запоминаемого материала ниже, поэтому у них и возникают трудности при запоминании, а уж тем более и при воспроизведении обычной текстовой информации [5, с. 111]. Когда такие ученики начинают воспроизводить рассказы, то можно услышать, что они повторяют отдельные слова, фразы и им тяжело порассказать своими словами главный смысл или сюжет. Но несмотря на это, ученики с нарушением интеллекта лучше запоминают ряд картинок, чем набор слов или рассказ. Обосновать это можно тем, что наглядная информация запоминается лучше, так как у них преобладает память на образы. Вследствие этого можно сразу сказать, что прочность и точность запоминания словесного материала низкая. Данные обучающиеся с нарушением интеллекта не могут правильно выделить главную мысль с опорой на ключевые слова и выражения в тексте, также разделить материал на абзацы и установить смысловые связи между частями, поэтому в их памяти откладывается лишь малая часть запоминаемого материала [5, с. 112].

Недоразвитие опосредованной памяти у обучающихся с нарушением интеллекта будет отражаться на успеваемости в школе. Ведь память таких учащихся характеризуется трудностями в процессах мнемической деятельности, низким объемом запоминания, неточностью воспроизведения, повышенной забывчивостью и большей затратностью времени на выполнение заданий либо усвоение материала. Своевременное выявление особенностей таких детей и опора на сохраненные функции окажут благоприятный эффект в обучении.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю., Антошечкина Г.К. Изучение и коррекция слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PSMN622.pdf>
2. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. 2-е изд. М.: АСАДЕМА, 2003. 461 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Российское педагогическое агентство, 2002. 374 с.
5. Психология лиц с умственной отсталостью: уч.-метод. пособие / сост. Е.А. Калмыкова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.

МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С СДВГ

MECHANISMS OF INFLUENCE ON THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF A CHILD WITH ADHD

А.И. Карпиевич, О.Н. Морозова

A.I. Karpievich, O.N. Morozova

Научный руководитель Е.А. Черенёва
Scientific adviser E.A. Cherenev

Гиперактивность, СДВГ, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, социализация, адаптация,

В статье рассматривается синдром дефицита внимания и гиперактивности – полиморфный клинический синдром, характеризующийся нарушением способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность.

Hyperactivity, ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, socialization, adaptation.

The article discusses attention deficit hyperactivity disorder, a polymorphic clinical syndrome characterized by a violation of the child's ability to control and regulate his behavior, which results in motor hyperactivity, attention disorders and impulsivity.

В настоящее время в детских садах и школах наблюдается поведение детей, которые часто отвлекаются в процессе деятельности, имеют импульсивные реакции, проявляют эмоциональную и двигательную несдержанность и испытывают трудности в коммуникации. По оценкам специалистов, такие особенности поведения наблюдаются у одного до пяти детей в каждой группе детского сада или классном коллективе.

Эти дети часто сталкиваются с негативным отношением окружающих: они проявляют недисциплинированность и часто становятся источником конфликтов в общении и игре, отвлекают внимание сверстников и учителей во время учебной деятельности и нарушают правила и нормы, установленные в коллективе.

Это приводит к снижению самооценки и интеллектуальной успешности таких детей, которые стараются регулировать свое поведение, но не всегда могут это сделать и часто не имеют друзей.

Таких детей называют по-разному – гиперактивными, импульсивными, расторможенными. Сейчас эксперты остановились на термине «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (в русскоязычном пространстве – СДВГ, в англоязычном – ADHD) [5].

В 2004 г. Всемирная ассоциация детской и подростковой психиатрии и смежных профессий признала синдром дефицита внимания и гиперактивности «проблемой № 1» в сфере охраны психического здоровья детей и подростков.

О.И. Романчук считает: «СДВГ – это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность» [5]. На слове «полиморфный» стоит особо акцентировать внимание, поскольку в действительности нет двух одинаковых детей с СДВГ. Этот синдром имеет много лиц и широкий спектр возможных проявлений, и каждый ребенок с СДВГ уникален.

Важно отметить, что СДВГ – это не просто «невинные» особенности темперамента ребенка, а расстройство развития, проявления которого присутствуют с раннего детства и являются врожденными чертами темперамента, а не приобретенными со временем и временными. Гиперактивность, импульсивность и нарушения внимания, характерные для СДВГ, проявляются несоответственно возрасту и могут вызывать серьезные нарушения в основных сферах жизни ребенка.

Очень важную роль в социализации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности играет работа с семейной системой, ведь именно в семье ребенок осознает свое Я и получает первый опыт коммуникации.

Воспитание гиперактивных детей представляет большие трудности для их родителей. Они часто сталкиваются с неодобрением со стороны общества из-за поведения своих детей в общественных местах, а также испытывают опасения в отношении образовательных учреждений. Каждая встреча с педагогами становится стрессовой для родителей гиперактивных детей, так как они ожидают негативных оценок поведения и учебных результатов своих детей. В итоге родители могут отреагировать на ребенка упреками и нотациями либо начинают отчаянно защищаться [4].

На начальном этапе работы с родителями необходимо вселить в них уверенность в том, что окружающие люди не отвергают их ребенка, а принимают его. Это поможет им самим лучше понять и принять сына или дочь [3].

Родители играют важную роль в социализации своих детей, поскольку именно в семье дети учатся понимать, распознавать свои чувства, а также чувства окружающих и находить приемлемые способы их выражения. Психологическое состояние родителей и их прием особенностей ребенка имеют ключевое значение в этом процессе. Поэтому родители должны помнить, что своим поведением они формируют не только алгоритмы общения ребенка с окружающими людьми, но и навыки приемлемого эмоционального реагирования [2].

Одно из направлений работы учителя – применение стратегий повышения самооценки учащихся. Понимание и поддержка со стороны учителя часто оказывают положительное влияние на детей с СДВГ, повышая их самоуважение и веру в свои силы. В каждом конкретном случае нужно выбрать наиболее подходящие стратегии повышения самооценки ребенка: участие в доступной ребенку хорошо структурированной деятельности.

Учитель, понимающий особенности детей с СДВГ, знает, что им трудно контролировать время, организовать себя и начать работу, следовать требованиям, соблюдать сроки сдачи заданий. Решением в данном случае будут: перечни

необходимых материалов, расписанные планы, правила для согласованной работы учеников. Особое внимание уделяется стратегиям пошагового решения заданий.

Безусловно, важно интегрировать детей с СДВГ в коллектив сверстников, обеспечивая им адекватную социализацию и развитие способности к конструктивному взаимодействию, общению и совместному творчеству. В этом процессе могут эффективно помочь различные немедицинские методы психотерапии, такие как разнообразные направления арт-терапии, песочная терапия, телесно-ориентированная терапия и поведенческая терапия [2].

Успешных результатов коррекции СДВГ можно достичь при комплексном нейropsychологическом подходе в сочетании двигательной, когнитивной, дыхательной и эмоциональной коррекции. Максимальные результаты достигаются, если коррекция проводится в возрасте 4–12 лет. Методы двигательной коррекции помогают поднять уровень активности ребенка и научить его контролю над движением в комплексе с когнитивной коррекцией, дыхательными упражнениями и контролем над собственной деятельностью [1].

В заключение можно сказать, что механизмы влияния на социализацию детей с СДВГ включают работу с семейной системой, педагогическое сопровождение и поддержку, различные виды немедицинской психотерапии и нейropsychологическую коррекцию. Комплексное воздействие этих подходов может оказывать значительное положительное влияние развитие ребенка и его адекватную социализацию.

Библиографический список

1. Глозман Ж.М., Шевченко И.А. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции [Электронный ресурс] // Вестник КемГУ. 2013. № 3 (55), т. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sindroma-defitsita-vnimanija-s-giperaktivnostyu-i-podhody-k-ego-korreksii> (дата обращения: 17.04.2023).
2. Кузьмина Т.И., Чижова А.О. Многообразие подходов к исследованию и коррекции нарушений поведения у детей и подростков (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 1–18. URL: https://psyjournals.ru/files/98445/Kuzmina_Chizhova.pdf (дата обращения: 15.04.2023).
3. Кузьмина А.А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: рабочая тетрадь для родителей. Казань: Бук, 2018. 70 с.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 102 с.
5. Романчук О.И. Практическое руководство. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: пер. с укр. М.: Генезис, 2010.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

STUDY OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

В.В. Кохан

V.V. Kokhan

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Детско-родительские отношения, семья, воспитание, тяжелые нарушения речи, дошкольный возраст, дети.

В статье представлены результаты исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи. В результате исследования выявлено, что в таких семьях высокий уровень принятия, родители стараются удовлетворить потребности своих детей, избегая при этом запретов и наказаний.

Child-parent relations, family, upbringing, severe speech disorders, preschool age, children.

The article presents the results of a study of child-parental relations in families raising children with severe speech disorders. As a result of the study, it was found that such families have a high level of acceptance, parents try to meet the needs of their children while avoiding prohibitions and punishments.

Семья является естественной и необходимой средой для гармоничного развития ребенка независимо от ее состава и благополучия. Семья обладает особыми функциями, оказывающими благотворное влияние на ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а именно: включение ребенка в социальную жизнь исходя из особенностей и возможностей его здоровья; восстановление утерянных функций психофизического развития, смягчение их воздействия на течение жизни ребенка; реорганизация и замещение утраченных или нарушенных функций организма компенсаторными механизмами [1].

Исходя из этого, необходимо рассматривать ребенка именно в контексте взаимодействия с семьей как ресурсом для реабилитации. Исследования отечественных ученых показывают, что неуверенность, тревожность, а также эмоциональная нестабильность членов семьи влекут за собой выбор таких форм воспитания, которые оказывают деструктивное влияние на развития личности ребенка с ОВЗ [2; 3; 5; 6]. К тому же сам факт появления в семье ребенка с ОВЗ является кризисным событием, ведущим к реорганизации семейной структуры в целом. Опираясь на вышесказанное, можно определить актуальность работы, поскольку с каждым годом возрастает количество семей, воспитывающих детей с тяжелыми

нарушениями речи (далее – ТНР), и это обуславливает необходимость специализированной помощи в коррекции детско-родительских отношений.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ТНР. В исследовании приняли участие 10 семей из Красноярска, имеющих детей от четырех до шести лет с установленным диагнозом, входящим в категорию тяжелых нарушений речи.

Для проведения диагностической части были отобраны методики: тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Столина; методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера [7]; проективная методика «Рисунок семьи» Л. Кормана.

Результаты методики ОРО представлены следующим образом: по шкале «принятие» высокий уровень был выявлен у 60 % семей, это означает что родитель симпатизирует своему ребенку, уважает в нем индивидуальность, а также полностью одобряет интересы и стремится проводить все свободное время с ним. По шкале «кооперация» у 70 % семей был выявлен этот тип взаимодействия, что предполагает поощрение инициативности и самостоятельности ребенка, высокий уровень доверия и выстраивание уважительных взаимоотношений. По шкале «симбиоз» выявлен высокий уровень в 60 % случаев, это свидетельствует о стремлении родителя быть единым целым с ребенком, удовлетворить его возникающие потребности, но в то же время тревоги родителя связаны с повышением уровня самостоятельности детей. Примечательно, что только в 10 % случаев выявлена авторитарная гиперсоциализация, которая предполагает контроль поведения ребенка. По шкале «отношение к неудачам» в 50 % выявлен низкий уровень, это предполагает, что родитель относится к ребенку как к равному и воспринимает его неудачи как случайность.

Данные, полученные при обработке результатов опросника семейных взаимоотношений Э.Г. Эйдемиллера показывают, что у исследуемых высокий уровень баллов выявлен в 40 % случаев по шкале «гиперсоциализация», в 60 % случаев по шкалам «недостаточность требований запретов» и «минимальность санкций». Полученные данные свидетельствуют, что ребенок является центром семьи. У ребенка отсутствуют запреты, нет заданных рамок поведения, родители предпочитают использовать поощрения, не доверяя эффективности наказаний.

Проанализировав проективную методику Л. Кормана, мы выявили, что в 40 % проанализированных рисунков исследуемые не отображают реальный состав семьи. Дети отображают на рисунках тех членов семьи, с кем у них выстроена тесная эмоциональная связь, и в 40 % случаев подчеркивают значимость изображенных членов семьи разнообразием деталей, использованием ярких цветов и выдвигание значимых фигур на передний план. На 70 % рисунков дети рисуют членов семьи на очень близком расстоянии друг от друга, но соблюдают определенный порядок и группируют их по степени близости, роду занятий или возрасту. 30 % детей нарисовали себя отдельно от других членов семьи, что может свидетельствовать об одиночестве, чувстве отчужденности и изолированности исследуемых [4].

По итогам проведенного исследования мы пришли к выводу, что детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ТНР дошкольного возраста, имеют общие черты. Родители детей с ТНР в большинстве избегают использование наказаний по отношению к детям и предъявляют им минимальные требования. В 40 % исследуемых семей наблюдается тенденция о том, что ребенок становится центром семьи и имеет особые права по отношению к другим членам, подкрепляющиеся отсутствием запретов и рамок. Также был выявлен высокий уровень принятия детей с тяжелыми нарушениями речи ввиду неустановленных причин. Нами было обнаружено противоречие, которое заключается в том, что, с одной стороны, родитель доверяет ребенку и желает дать ему больше самостоятельности, с другой – хочет быть с ребенком единым целым для удовлетворения потребностей.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки психологической программы коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ТНР.

Библиографический список

1. Болдина М.А. Проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Психолого-педагогический Гаудеамус. 2006. № 2 (10).
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Позиция родителей детей с нарушенным зрением // Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия / сост. И.В. Добряков, О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2007.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2003.
4. Обухова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи: учеб.-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2019. 128 с.
5. Семаго М.М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка – инвалида с детства. М.: АРКТИ, 1992.
6. Ткачева В.В. Психологические особенности родителей, имеющих детей с детским церебральным параличом // Специальная психология. 2009. № 1 (19).
7. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. М., 1996. С. 6–19.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В ПСИХОЛОГИИ

THEORETICAL REVIEW OF THE STUDY OF OCCUPATIONAL STRESS IN PSYCHOLOGY

С.С. Луконенко

S.S. Lukonenko

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Психоэмоциональные перегрузки, стресс, дистресс, стрессоустойчивость, стрессовый сценарий.

В современном мире становится актуальной тема психоэмоциональных перегрузок на рабочем месте и, как следствие, тема профессионального стресса и психологической адаптации. В настоящее время нет точного определения профессионального стресса. Он определяется разными авторами как «рабочий стресс», «организационный стресс», «профессиональный стресс». Однако он присутствует в любой организации. Это многогранный феномен, который выражается в психологических и физиологических реакциях на сложную и напряженную ситуацию на работе. В статье дается общий обзор понятия «стресс», приводятся наиболее часто встречающиеся причины возникновения стрессовых состояний на рабочем месте, описание стрессовых сценариев.

Psychoemotional overload, stress, distress, stress tolerance, stress scenario.

In the modern world, the topic of psycho-emotional overload in the workplace is becoming relevant, and as a result, the topic of professional stress and psychological adaptation. Currently, there is no precise definition of occupational stress. It is defined by various authors as “work stress”, “organizational stress”, “professional stress”. However, it is present in any organization. This is a multifaceted phenomenon, which is expressed in psychological and physiological reactions to a difficult and stressful situation at work. The article provides a general overview of the concept of “stress”, the most common causes of stress in the workplace, a description of stress scenarios.

Современные условия организации труда, повышенные требования к профессионализму человека и интенсивность трудовой деятельности совершенно точно выявили актуальность проблемы стресса и психологической адаптации.

Согласно результатам опроса ВЦИОМ, в 2022 г. стрессовые ситуации переживали больше половины россиян (57 %). Главным источником стресса в 2022 г. для опрошенных стала работа, на нее указали 22 % респондентов [2].

Как утверждает Е.А. Куликова, длительные психоэмоциональные перегрузки способствуют разнообразным поведенческим нарушениям, снижению мотивированности к труду, текучести кадрового состава и снижению эффективности трудовой деятельности. Помимо этого, могут проявляться соматические симптомы: утомление, нарушения работы желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы [4].

В настоящее время профессиональный стресс выделен в отдельную рубрику в разделе «Психические расстройства и расстройства поведения» (F43.0 – Реакция на тяжелый стресс и нарушения адаптации) в Международной классификации болезней (МКБ10): Z56 Проблемы, связанные с работой и безработицей и Z57 Воздействие производственных факторов риска [1].

Стресс – это состояние, при котором наблюдается повышенное психоэмоциональное напряжение в организме, вызываемое каким-либо раздражителем. Согласно Гансу Селье, стресс – это неспецифическая реакция организма на предъявляемое ему требование, обеспечивающая адаптацию организма к новым условиям и способствующая его самосохранению. Стрессор – это воздействия, которые вызывают стрессовую реакцию.

Выделяют три стадии стресса [4]:

1. Стадия напряжения (тревоги), для которой характерно появление ощущения чувства опасности, осознания негативных факторов и невозможности их устранения.

2. Стадия сопротивления, характеризующаяся возникновением неадекватного эмоционального реагирования: экономия эмоций дома и на работе, апатия, равнодушие, снижение работоспособности.

3. Стадия истощения. Появляются ощущение эмоциональной отстраненности, безразличия; нежелание общаться с людьми, даже с родными и близкими, что-либо делать; бессонница, беспокойство, страх.

Как указывает Ю.В. Щербатых, во время стрессовой ситуации организм мобилизуется для сопротивления. Но если действие стрессора не прекращается, наступает истощение [6]. Итак, профессиональный стресс, как и любой стресс, может мобилизовать ресурсы организма, может помочь проявить себя более эффективным сотрудником в своей сфере деятельности. При длительном же воздействии отрицательного фактора возникает хроническое перенапряжение – дистресс. Такой вид стресса является опасным, вредоносным, приводит к последующим негативным событиям (различные заболевания, нарушения мыслительных и нервных процессов, снижение дееспособности). Причем один уровень напряженности может не возыметь никакого действия на одного человека, но для другого он оказывается неприемлемым и создает крайне тяжелые условия для существования [4; 6].

Чрезмерно интенсивное и длительно продолжающееся воздействие стрессовых раздражителей может привести к эмоциональному выгоранию. Эмоциональное (профессиональное) выгорание – это механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на раздражающий стрессовый фактор [5]. Развивается такое состояние на фоне хронического профессионального стресса, возникает в результате постоянного подавления и сдерживания отрицательных эмоций. Эмоциональное выгорание ведет к эмоциональному истощению, в последующем могут развиваться неврозы и психические заболевания.

У каждого человека своя индивидуальная форма поведения в стрессовой ситуации, то есть свой стрессовый сценарий. Н.В. Самоукина предлагает разделить стрессовых сценариев по трем основаниям.

1. Частота и сила проявления. Один человек может испытывать стресс каждый день, но в небольших дозах, а другой – несколько раз в год, но очень интенсивно.

2. Направление стрессовой агрессии на себя или на другого. Один человек винит себя (старается проанализировать свои ошибки), другой – обвиняет окружающих (виноват некомпетентный руководитель).

3. Механизмы запуска стрессовых реакций – «автоматический» запуск или «вызревание», накопление стресса [5; 6].

В литературе, посвященной проблеме профессионального стресса, чаще всего описываются следующие источники стрессовых ситуаций [3]: трудовой процесс, предполагающий неполное использование профессиональных навыков сотрудника, высокая степень неопределенности выполняемых заданий; избыточная рабочая нагрузка, завышенный темп работы, дефицит времени; непредсказуемый график работы; низкая степень участия в процессе принятия решений; неблагоприятные условия рабочего процесса и состояния оборудования; неблагоприятный климат в рабочем коллективе – межличностные конфликты, плохие отношения с руководством; отсутствие карьерного роста и развития; размытость границ между личным и рабочим пространством.

К этому списку можно добавить индивидуально-психологические особенности самого работника (тревожность, страхи). Стрессогенными факторами также могут стать крайне выраженные социально-психологические моменты ситуации, которые в средних значениях вполне комфортны: монотония, изоляция, неопределенность ситуации, необходимость быстрого переключения внимания, принятие ответственных решений. Эти факторы вызывают напряженность и могут привести к профессиональной дезадаптации и снижению эффективности в трудовой деятельности [Подводя итог, следует отметить, что профессиональный стресс присутствует в деятельности каждого человека и в любой организации. Как правило, он связан с плохой организацией труда, невозможностью карьерного роста, нездоровым климатом в трудовом коллективе. Имеет разрушительные психологические последствия для человека – снижение эффективности работоспособности, ухудшение здоровья, психосоматические и психические заболевания. С любым стрессом, в том числе и профессиональным, не стоит бороться. Стрессом надо учиться управлять. Для этого необходимо развивать умение владеть собой, управлять своими эмоциями, осваивать различные техники для повышения своей стрессоустойчивости и психологической защиты.

Библиографический список

1. Бухтияров И.В., Матюхин В.В., Рубцов М.Ю. Профессиональный стресс в свете реализации глобального плана действий по здоровью работающих // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 3. С. 53–55.
2. ВЦИОМ. Аналитический обзор. Стресс – и как с ним бороться. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stress-i-kak-s-nim-borotsja>
3. Кабанова Т.Н., Шпорт С.В., Макурина А.П. Современные зарубежные исследования факторов риска психологического стресса и психосоциального климата на рабочем месте // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. № 2. С. 93–98.
4. Куликова Е.А. Менеджмент: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во УрГУПС, 2012. 293 с.
5. Манухина С.Ю., Глушач Н.Н., Манухина Н.М. Профессиональный стресс в организационной среде // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 4. С. 350–354.
6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб: Питер, 2006. 256 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENTS

С.А. Луцкая

S.A. Lutsk

Научный руководитель Н.А. Лисова
Scientific adviser N.A. Lisova

Профориентация, профессиональное самоопределение, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, подростковый возраст, психологическое сопровождение.

В статье рассматривается анализ проблемы психологического сопровождения профессионального самоопределения детей подросткового возраста с нарушением интеллекта. Выделены особенности профессионального самоопределения, психологического сопровождения лиц подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Career guidance, professional self-determination, intellectual disabilities, mental retardation, adolescence, psychological support.

The article deals with the analysis of the problem of psychological support of professional self-determination of adolescent children with intellectual disabilities. The features of professional self-determination, psychological support, adolescence, mild mental retardation are highlighted.

Важной проблемой специальной психологии и педагогики на данный момент является обеспечение профориентационной работы по психологическому сопровождению профессионального самоопределения учащихся 8–9-х классов с нарушением интеллекта. Это связано с тем, что существующие научные и методические материалы на тему профессионального самоопределения не учитывают специфику профессиональной ориентации учащихся с нарушениями интеллектуального развития подросткового (12–16 лет) возраста.

Вопросом профессионального самоопределения и ориентации лиц с умственной отсталостью, интеллектуальными и ментальными нарушениями занимались такие ученые, как: С.Я. Батышев, С.А. Косилов, Б.Ф. Ломов, А.М. Новиков, К.К. Платонов, М.В. Агрба, И.М. Бгажнокова, А.А. Ватажина, Н.П. Вайзман, Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, Д.Н. Исаев, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, Б.И. Пинский, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына. Среди них современники: И.М. Бгажнокова, Н.Н. Малофеев А.М. Щербакова [5].

Однако на данный момент недостаточно обобщенной актуальной информации и методических разработок – практически применимых и эмпирически подтвержденных в своей эффективности программ психологического сопровождения

профессионального самоопределения учащихся 8–9-х классов с нарушением интеллекта, а именно с легкой степенью умственной отсталости (МКБ 10 – F70) [5].

В связи с вышесказанным целью исследования стало выявление путей эффективного психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся 8–9-х классов с легкой степенью умственной отсталости.

Важно отметить, что для данного возраста главным вектором развития является самоопределение в социуме. Ведущей задачей подросткового возраста является самосознание и самоопределение в системе ценностей и отношений между людьми [2].

Раскрывая понятие профессионального самоопределения, следует отметить Н.С. Пряжникову, который на основе исследований Е.А. Климова разработал категориально-понятийный аппарат профориентации. Профориентация включает в себя широкий спектр мер по оказанию поддержки в выборе профессии. И профориентация, и профконсультация – это «ориентирование» человека, тогда как профессиональное самоопределение больше сравнимо с «самоориентированием» человека, который является субъектом самоопределения [3]. Понятие «самоопределение» полностью соотносится с такими понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция. Большинство ученых связывают самореализацию, самоактуализацию с трудовой деятельностью (А. Маслоу, К. Ясперс, И.С. Кон, П.Г. Щедровицкий, Э. Франкл, С.Л. Рубинштейн) [4].

Помимо подросткового возраста, на особенности психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся влияют особенности интеллектуального развития и в целом возможности здоровья [5]. Особенности лиц подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости требуют обязательного учета структуры дефекта и особенностей развития, опосредованных нейрофизиологическими факторами, а также социальным окружением [2].

Также необходимо учитывать существующие ограничения в трудоустройстве, обусловленные социально и законодательно на основе медицинских рекомендаций. В основном такие профессии можно отнести к практическому ремеслу или же осуществлению повторяющейся стандартизированной деятельности, при этом не рассчитанное на высокую степень ответственности. Эти ограничения в том числе влияют на планирование и направление психолого-педагогической работы [1].

Также из литературы следует (Л.С. Выготский, Л.С. Выготский, А.Л. Лурия, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, М.Г. Колбая, В.И. Лубовский, Л.В. Занков), что трудовая мотивация лиц с нарушением интеллекта снижена. Они испытывают значительные сложности в самостоятельном принятии решений. Подростки не могут адекватно оценить свои возможности, часто у них либо преобладает внешняя мотивация (выбор профессии по рекомендации родственников, друзей, педагогов), либо встречаются завышенные ожидания, несоизмерные возможностям, либо наблюдаются избегание вопроса выбора профессии в принципе и нежелание работать. Значит, в планировании работы по профессиональному самоопределению следует учитывать фактор влияния мотивации и направлять часть работы на формирование внутренней мотивации, осознанный выбор профессии и взятие личностной ответственности за свой выбор такими детьми [2].

Все эти особенности следует учитывать при выстраивании работы по психологическому сопровождению профессионального самоопределения детей подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости, так как профессиональное самоопределение является одной из сторон личностного самоопределения, где характеристики личности человека имеют первоочередное значение.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что на психологическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся 8–9-х классов с интеллектуальными нарушениями влияют особенности их возрастного периода, психологии и индивидуальные личностные особенности. При сопоставлении всех факторов самым главным в психологическом сопровождении можно выделить работу не столько с профессиональной направленностью учащихся, сколько с их личной мотивацией к выбору профессии, необходимо направить работу на поиск внутренней мотивации, принятие личной ответственности и осознанность в выборе профессии.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2020. 298 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Научное наследие / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 2022. 400 с.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 62–72.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2022. 516 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 2019. 392 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

A STUDY OF VOLUNTARY ATTENTION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DELAY

Л.Э. Малюш

L.E. Malyush

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Младшие школьники, произвольное внимание, произвольность, неуспеваемость, учебная деятельность.

Проблемы внимания сказываются на успеваемости детей в школе и являются условием успеха учебной деятельности. Дети с задержкой психического развития имеют особенности произвольного внимания, описанные в результатах представленного исследования.

Junior schoolchildren, arbitrary attention, arbitrariness, underperformance, educational activity. Attention problems affect the performance of children at school and are a condition for the success of educational activities. Children with delayed mental development have features of arbitrary attention described in the results of the presented study.

Внимание – основной механизм в жизни каждого человека, сторона всех познавательных процессов сознания. Оно представляет собой такой психологический процесс, от которого зависят оценка познавательной готовности ребенка к школе, успешность его обучения.

В последние годы мы можем наблюдать обеспокоенность родителей по отношению к их детям: они отмечают, что ребенок рассеян, гиперактивен, ему тяжело сконцентрироваться, удержать внимание на одном виде деятельности, испытывает трудности с переключением – как результат падает успеваемость в школе. Все эти особенности приводят к появлению проблем, возникающих в период обучения. Но они могут быть устранены, если знать индивидуальные особенности внимания ребенка и уровень его актуального развития. Для детей с задержкой психического развития эта проблема особенно актуальна.

С целью изучения произвольного внимания детей младшего школьника с задержкой психического развития нами было проведено исследование.

Базой для проведения исследования было выбрано МАОУ «Средняя школа № 151» г. Красноярск. В эксперименте приняло участие 10 человек из двух третьих классов с диагнозом F80 «Задержка психического развития». Возраст детей – 9 лет.

Для оценки уровня внимания младших школьников с задержкой психического развития применялись следующие методики: «Корректирующая проба» Б. Бурдона; «Таблицы Шульте»; тест «Черно-красная таблица Горбова – Шульте»; тест Пьерона – Рузера.

Объем динамического внимания исследован по методике «Таблицы Шульте». Мы отметили, что трудности у учащихся возникли при назывании второй половины второго десятка и по истечении 30 секунд от начала проведения

методики. Школьники тратили на выполнение заданий в среднем от 5 до 6,5 минуты вместо средненормативных 3–4,5 минуты.

Так, низкий объем внимания выявлен у 10 % учащихся. Испытуемый тратил на поиск цифр в одной таблице около 2 минут, что означало, что таким школьникам требуется больше времени для подготовки к основной работе, они менее устойчивы к выполнению задания, наблюдаются забывчивость и высокая степень отвлекаемости.

Объем внимания ниже среднего определен у 60 % школьников. Они достаточно быстро показывают и называют цифры в первые 30 секунд, но затем на втором десятке никак не могут найти нужное число. Такие паузы по мнению, В.А. Васильевой, могут свидетельствовать о включении охранительного торможения в корковых структурах зрительного анализатора.

Средний нормативный объем внимания был отмечен у 30 % детей. Таким детям легче воспринимать целое, они способны удерживать большее количество элементов, но все-таки остаются проблемы с быстрой истощаемостью и утомляемостью.

Оценка уровня устойчивости внимания изучалась по методике «Коррекционная проба» Б. Бурдона. Во время выполнения задания учащиеся проявляли интерес, были сосредоточены в первые 2–3 минуты. В дальнейшем внимание начало рассеиваться, падала работоспособность. Ближе к середине работы появились ошибки. Отмечался характер ошибок: пропуск букв, строк, возврат для исправления ошибок.

Среди учащихся третьих классов уровень устойчивости внимания высокий и выше среднего не был зафиксирован, что свидетельствует о неустойчивом, колеблющемся внимании. Уровень устойчивости внимания ниже среднего показали 60 % школьников. Они имели максимальное напряжение на начало работы, но по мере продолжения устойчивость внимания снижалась, что выражалось в снижении скорости выполнения задания и появлению ошибок. Можно говорить о хорошей мотивации, но быстром утомлении и снижении интереса учащихся. Средний уровень устойчивости внимания показали 20 % детей. Этот уровень считается нормативным.

В целом, согласно наблюдениям Г.И. Жаренкова, представленная динамика устойчивости внимания указывает на дефициты структур всех уровней ЦНС, от стволовых – до корковых.

Для исследования уровня переключения внимания младших школьников с ЗПР мы взяли тест «Черно-красная таблица Горбова – Шульте». Высокий уровень переключения внимания зафиксирован у 10 % школьников. Ребенок мог удерживать инструкцию, этапы проходил равномерно, что свидетельствует о его хорошей психической устойчивости.

40 % школьников показали низкий и ниже среднего уровень переключения внимания. Дети допускали ошибки при узнавании цифр по оптическому признаку, не удерживали инструкцию, путали цвет и порядок цифр. Признаки истощения внимания выражались в покидании рабочего места, задавалось много лишних вопросов, наблюдалось «позевывание».

50 % учащихся показали средний уровень переключения внимания: это дети с высокой мотивацией, могут контролировать выполнение задания. Однако в силу высокой истощаемости темп вхождения в работу у всех разный.

Методика Пьерона – Рузера позволила нам дать оценку уровня концентрации внимания младшего школьника с ЗПР. Высокого и очень высокого уровня внимания у учащихся не наблюдалось. Детям трудно сосредоточиться и удержать внимание на одном виде объекта.

Неспособность учащегося сконцентрироваться на объекте поддерживается высокой степенью отвлекаемости: ребенок реагирует на любой шум за окном либо стук в дверь, особенно если отвлекающий фактор – речь. В учебной деятельности низкая концентрация внимания проявляется в следующем: в чтении – часто пере скакивает со строки на строку, не дочитывает, а домысливает, не ставит смысловых ударений; в математике – с трудом понимает смысл задания, слабо овладевает устным счетом и табличным умножением; в русском языке – не дописывает окончания, путает слова, встречаются негрубые нарушения зрительно-моторной координации. Такой результат показали 30 % школьников третьих классов.

У 60 % учащихся зафиксирован уровень концентрации внимания ниже среднего. Во время выполнения задания у таких детей отмечены двигательная и вербальная гиперактивность, усталость при приеме и переработке сенсорной информации. Как следствие, ребенок всем мешает, происходит рост ошибок из-за непонимания того, что он делает.

Наши результаты подтверждаются исследованиями Л.И. Переслини, Г.И. Жаренкова, В.А. Пермякова, которые указывали на трудности в сосредоточении на объекте деятельности и программе ее выполнения, быструю утомляемость. Все эти факторы указывают на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза [4].

Подводя итоги экспериментального исследования, мы соглашаемся с мнением Л.Ф. Чупрова, который показал, что у 92 % детей с задержкой психического развития уровень произвольного внимания снижен во всех его проявлениях [8]. Своевременная диагностика и коррекция произвольного внимания позволит преодолеть трудности учебной деятельности у данной категории учащихся.

Библиографический список

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: НЦ ЭНАС, 2002. 256 с.
2. Гальперин П.Я., Кобьльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 102 с.
3. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия: учеб. пособие для студентов ф-тов психологии. СПб.: Речь, 2003. 432 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2002. 480 с.
5. Пережигина Н.В. Онтогенез внимания: текст лекций по курсу нейропсихологии детского возраста / Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2002. 100 с.
6. Рогов Е.И. Уастольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 1999, 384 с.
7. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
8. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... М.: НЦ ЭНАС, 2002. 134 с.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

TO THE QUESTION
OF PSYCHOLOGICAL METHODS OF INFLUENCE
ON ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Е.С. Носоченко

E.S. Nosochenko

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Девиантное поведение, подросток, психологическое воздействие, психологическая коррекция, девиация, отклонение.

В статье представлен теоретический обзор литературы на основные методы психологического воздействия, используемые в целях коррекции девиантного поведения подростков.

Deviant behavior, teenager, psychological impact, psychological correction, deviation, deviation.
The article provides a theoretical review of the literature on the main methods of psychological impact used to correct the deviant behavior of adolescents.

Девиантный подросток – одна из центральных проблем современной психологии. Ученые выделяют множество видов и подвидов девиаций в поведении подростковой личности. Актуальность изучения методов психологического воздействия на девиантных подростков состоит в том, что каждый подросток с поведенческими отклонениями уникален и требует для себя очень тщательного подбора специалистами определенных методов психологического воздействия. Само психологическое воздействие является частью профилактики и коррекции отклоняющегося поведения среди молодежи и помогает предотвратить деструктивное поведение подростка, которое может нанести физический и духовно-нравственный вред не только самой личности, окружающим людям, но и обществу в целом.

В связи с высокой актуальностью проблемы распространения подростковых девиаций перед психологией встает задача разработки эффективных методов воздействия с целью устранения, снижения степени выраженности и частоты подобных явлений.

Психологическая работа с девиантным поведением подростковой личности опирается на использование общих психологических методов. Исходя из этого, П.С. Самыгин подразделяет все меры психологического воздействия на работу с семьей; индивидуальную работу (психокоррекция и психотерапия); групповую работу, основанную на подборе молодежи внутри группы по одному из критериев (возраст, вид девиации, фактор возникновения девиации) [4].

Наиболее эффективным считается использование всех трех методов. Однако существуют тяжелые подростковые девиации в виде наркомании или алкоголизма, которые требуют прежде всего медикаментозного лечения, особого контроля со стороны соответствующих органов и изоляции от общества [4].

Перед выбором психологических методов прежде всего надо провести диагностическую работу, цель которой, по мнению Л.Б. Шнейдер, является выявление причины и структуры дефекта, в данном случае девиации, и постановка психологического диагноза [5].

Е.В. Замановская вместе с В.Ю. Рыбниковым выделяют следующие формы психологической работы с девиантным поведением.

1. Психологическая коррекция – включает проработку отдельных негативных психических состояний с целью повышения психологического комфорта личности, профилактики социальной дезадаптации. Например, агрессия, страхи, патологические привычки и др.

2. Психотерапия – проводится для снижения уровня выраженности психических, невротических и поведенческих расстройств.

3. Кризисная помощь – восстановление адекватного психологического состояния личностей, которые находятся в тяжелой жизненной ситуации с высоким риском суицидального поведения.

4. Психологическое консультирование – помощь в ориентации, определении личной проблемы и поиск эффективных способов ее решения.

5. Психологический тренинг – проводится обязательно в групповой форме с целью повышения уровня эффективности социального функционирования девиантной личности.

6. Социально-психологическая реабилитация – включение девиантной личности в поддерживающую группу для интеграции в общественную жизнь и восстановления социальных навыков [1].

Также все психокоррекционные методы работы с девиантными подростками можно разделить на две большие группы:

1. Общие методы: психологическая поддержка, активное слушание, заключение терапевтического договора (соглашения, контракта), направленное интервью, домашнее задание, репетиция поведения, структурирование проблемы, тренинг навыков, информирование и разъяснение по поводу проблемы личности, структурная или символическая, генетическая интерпретация проблемы, терапевтические метафоры.

2. Специальные методы: методы приема конфронтации, тайм-аут, позитивное подкрепление, поведенческое интервью (стимулирование позитивных изменений в поведении), приемы оценки негативных последствий девиантного поведения, методика проектирования будущего, стимулирование мотивации изменения поведения, техники когнитивного переструктурирования (коррекция дисфункциональных мыслей), техника раскрытия индивидуального смысла и функционального значения девиации. Данные методы психологи называют также техниками модификации поведения [1].

Как утверждает П.С. Самыгин, для эффективного психологического воздействия сам специалист должен придерживаться следующих правил по отношению к подростку с девиантным поведением: информировать, а не поучать девианта; уважительно относиться к личности подростка, демонстрировать к нему искренний интерес; проявлять эмпатию; использовать «Я-сообщения», а не «Вы-сообщения»; не осуждать, а построить личные отношения, для того чтобы девиантный подросток смог увидеть в специалисте человека [4].

Для получения положительного эффекта психологическое воздействие должно быть целенаправленным и последовательным, сочетать в себе различные методы и приемы, меняться согласно психологической динамике девианта, учитывать социальную ситуацию девиантной личности и возможности ее изменений, а также способствовать выработке различных поведенческих реакций в одной ситуации [2; 3].

Таким образом, в статье были рассмотрены основные методы психологического воздействия на подростка с девиантным поведением с целью коррекции данного вида поведения. Стоит отметить, что выбор методов в работе с девиантной личностью и их эффективность во многом будет зависеть от профессиональной подготовки специалиста и его социальной активности.

Библиографический список

1. Замановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: учеб. пособие. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 352 с.
2. Клейбер Ю.А. Основы девиантного поведения. – 2-е изд. М.: ИП Петросян, 2022. 446 с.
3. Клейбер Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для сред. профес. образ. 5-е изд. М.: Юрайт, 2023. 290 с.
4. Самыгин П.С., Самыгин С.И., Кротов Д.В. Профилактика девиантного поведения молодежи: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 284 с.
5. Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения: учебное пособие для сред. профес. образ. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 219 с.

ПОСТРОЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ КУРСАНТАМИ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО-СПАСТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

BUILDING AN EMPIRICAL MODEL OF DECISION-MAKING
BY CADETS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY
OF THE STATE FIRE-FIGHTING SERVICE OF THE EMERCOM
OF RUSSIA UNDER UNCERTAINTY

В.В. Савенко

V.V. Savenko

Научный руководитель Т.А. Кожевникова
Scientific adviser T.A. Kozhevnikova

Принятие решения, экстремальная ситуация, курсант государственной противопожарной службы МЧС России, риск, ситуация риска, готовность к риску, регуляция принятия решения, выбор, рефлексивность, ситуация неопределенности, самостоятельность решения, ответственность.

В статье рассматриваются особенности эмпирически выявленной структуры принятия решения в условиях риска курсантов 1-го и 5-го курсов Академии ГПС МЧС России.

Decision-making, extreme situation, cadet of the state fire service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, risk, risk situation, risk preparedness, regulation of decision-making, choice, reflexivity, situation of uncertainty, independence of decision, responsibility.

The article examines the features of the empirically identified structure of decision-making under the conditions of risk of cadets of the 1st and 5th courses of the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Принятие решений является неотъемлемым элементом деятельности специалистов, работающих в экстремальных условиях. Поэтому актуальным в настоящее время становится проблема развития процесса принятия решения в условиях риска курсантов – будущих сотрудников государственной противопожарной службы в процессе обучения в высших образовательных учреждениях МЧС России. Актуальность ее обусловлена характером, условиями и спецификой профессиональной деятельности противопожарной службы МЧС. Автором рассматривается понятие принятия решения, раскрываются особенности принятия решения в экстремальной ситуации. Принятие в экстремальной ситуации решения связано с ситуацией риска и с готовностью к риску.

Целью статьи является описание эмпирически выявленной структуры принятия решения в экстремальных ситуациях курсантов 1-го и 5-го курсов Академии

ГПС МЧС России. Автор в структуре принятия решения в экстремальных ситуациях выделяет его структурные составляющие у курсантов академии ГПС МЧС России: волевой, мотивационный и регулятивный (когнитивный) факторы.

Повседневный труд сотрудника государственной противопожарной службы связан с необходимостью принимать экстренные решения в условиях повышенной напряженности и риска, дефицита времени и информации, постоянно меняющейся обстановки [1]. Такие условия требуют от сотрудника государственной противопожарной службы выработки особой системы принятия решений, которая будет эффективной и безопасной для самих сотрудников и окружающих, позволит ориентироваться в ситуации и разбираться в сложных, часто запутанных данных об обстановке, не упускать мельчайшие детали и в то же время видеть главное [2].

Сотрудник МЧС должен ориентироваться в пространстве, на местности, где происходят события, для того чтобы оперативно, правильно и рационально принимать своевременные решения [5; 6]. Принятие решений зависит от множества факторов (объективных и субъективных), и выработка навыков принятия решений в условиях неопределенности, риска будущими сотрудниками государственной противопожарной службы в процессе обучения в высших образовательных учреждениях МЧС России является актуальным и своевременным для реализации разработанной модели психолого-педагогического сопровождения курсантов ГПС МЧС России, а также ряда специальных психолого-педагогических условий: проведение психологических консультаций по вопросу принятия решений в экстремальной ситуации, проведение личностных тренингов, направленных на развитие рефлексии, саморегуляции, повышения уверенности себе [7].

Исследование проводилось на базе Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (Железногорск). Общую выборку исследования составили 70 курсантов, из них 40 курсантов 1-го курса, 30 курсантов 5-го курса. Возраст испытуемых на момент проведения исследования составил 18–23 года. В исследовании использовались эмпирические методы: тестирование, опрос и математико-статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

При изучении структуры принятия решения курсантов применялись методики: волевой компонент – опросник «Стиль саморегуляции поведения ССП-98»; когнитивный компонент – методика «Определение уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова [3]; мотивационный компонент изучался по методике «Мотивация достижения успеха / избегания неудачи» А. Реана; особенности принятия решений в условиях риска исследовались по методике «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой [4].

Результаты исследования установили, что структура принятия решения в условиях риска у курсантов 1-го курса в Академии ГПС МЧС России имела ряд особенностей. При усилении стремления к планированию снижается готовность к риску. При усилении оценки результатов увеличивается рациональность решений. При усилении мотивации достижения успеха / избегания неудачи усиливается направленность на сбор информации. При увеличении рефлексивности

будущей деятельности усиливается готовность к риску. При снижении рефлексивности взаимодействия с другими людьми усиливается готовность к риску. Структура принятия решения в условиях риска курсантов 5-го курса значительно отличается от структуры принятия решений курсантов 1-го курса. У курсантов 5-го курса при усилении планирования, самостоятельности усиливается направленность на сбор информации. При усилении гибкости, мотивации достижения успеха / избегания неудачи, рефлексивности будущей деятельности усиливается готовность к риску. При увеличении рефлексивности настоящей деятельности снижается готовность к риску. При усилении моделирования, самостоятельности, рефлексивности взаимодействия с другими людьми усиливается рациональность решений. Эти результаты показывают факт значительного изменения структуры принятия решений в зависимости от курса обучения курсантов.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о значительной динамике в структуре принятия решения в экстремальных ситуациях курсантов академии ГПС МЧС России, связанной с уровнем профессионального развития. Выявленные различия в структуре принятия решений у курсантов 1-го и 5-го курсов связаны с использованием ранее разработанной и апробированной модели психолого-педагогического сопровождения курсантов ГПС МЧС России, в которой реализовывались специальные психолого-педагогические условия в рамках высшего образовательного учреждения академии ГПС МЧС России.

Понимание развития структуры принятия решения курсантами позволит более эффективно организовать образовательный процесс, а также отслеживать изменения структуры принятия решений для их своевременной коррекции.

Библиографический список

1. Гурова Л.Л. Принятие решения как проблема психологии познания // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 45–58.
2. Индина Т.А. Регуляторные и личностные аспекты рациональности принятия решений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 124. С. 336–347
3. Карпов А.В. Психология принятия решения: монография. Ярославль: ИП РАН, ЯрГУ, 2013. 240 с.
4. Корнилова Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 1. С. 7–17.
5. Сидоркина Е.В. Проблема принятия решений в экстремальной ситуации сотрудниками органов внутренних дел // Актуальные проблемы психолого-педагогического обеспечения деятельности правоохранительных органов / под ред. И.В. Хамидовой. Рязань, 2015. С. 42–44.
6. Шварц Г.М. Психология индивидуальных решений. М.: Диалог-МГУ, 1997. 180 с.
7. Шумилин А.П., Горбачев С.Н. Анализ процесса принятия решений в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 4. С. 52–56.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ ИСГТ

STUDY OF THE MOTIVES OF CHOOSING A PROFESSION OF FIRST-YEAR STUDENTS OF THE STUDENT GROUP

Т.В. Склярова

T.V. Sklyarova

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Профессиональное самоопределение, мотив, мотивация, профессия, профессиональная мотивация.

В статье представлены результаты исследования мотивов выбора профессии первокурсников педагогического вуза. Выделены преобладающие мотивы выбора профессии, дана им характеристика.

Professional self-determination, motive, motivation, profession, professional motivation.

The article presents the results of a study of the motives for choosing the profession of freshmen of a pedagogical university. The predominant motives for choosing a profession are highlighted, a characteristic is given to them.

Мотивы выбора профессии – это сложный механизм, который основывается на многих факторах, как внутренних, так и внешних. Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что проблема выбора профессии возникает в старшем школьном возрасте [1; 3]. И.П. Ильин считает, что к выбору будущей профессии необходимо подходить осознанно, так как этот выбор определяет дальнейшую судьбу человека. Для старшеклассников проблема профессионального самоопределения чаще всего связана с возникающими в этом возрасте противоречиями во внешних стимулах и системой реально действующих мотивов старшеклассников [2].

В целях изучения преобладающих мотивов в выборе профессии первокурсников студенческой группы института социально-гуманитарных технологий (далее – ИСГТ) нами было проведено исследование, в котором принимали участие 23 студента первого курса института социально гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева.

Для исследования использованы: методика «Мотивации выбора профессии» (тест Л.А. Ясюковой); «Мотивы выбора профессии» (модифицированная методика С. Гриншпуна); «Мотивы выбора профессии» (тест Р.В. Овчаровой).

Результаты диагностики по методике «Мотивация выбора профессии» Л.А. Ясюковой показали, что среди студентов не выявлено абсолютной мотивации (0 % первокурсников), но можно выделить относительно доминирующую. Так у 48 % доминирует профессиональная мотивация, у 13 % – прагматичная

мотивация. 17 % испытуемых продемонстрировали статусную мотивацию, у 9 % доминирует социальная мотивация, 4 % ОЦ учебная мотивацию и 9 % – внешняя мотивация. Из опрошенных студентов никто не показал коммуникативную мотивацию (0 % испытуемых).

На основании этого теста можно сказать, что практически у половины группы выявлена профессиональная мотивация. Л.А. Ясюкова данный факт поясняет тем, что преобладание профессиональной мотивации связано с тем, что у старшеклассника к моменту окончания учебного заведения уже сложились интеллектуальные задатки к какому-либо виду профессиональной деятельности, что свидетельствует о формировании профессиональных способностей молодого человека. При доминировании профессиональной мотивации подросток избирателен к учебе, и, как правило, он с интересом осваивает интересующие его предметы, а «непрофильные» изучает чаще всего более поверхностно [5].

Методика «Мотивы выбора профессии» (модифицированная методика С. Гриншпуна) позволила получить следующие результаты: у 26 % ведущими мотивами являются мотивы престижности профессии; 17 % ведущими выделили мотивы материального благополучия; 26 % отметили – мотивы делового характера; и у 31 % испытуемых преобладают мотивы творческой реализации в труде. Результаты диагностики показали, что все ведущие мотивы почти одинаково проявляются в группе и нет конкретно лидирующего вида.

Методика «Мотивы выбора профессии» (тест Р.В. Овчаровой) позволила выявить, что у большинства студентов одинаково преобладали: 36 % – внутренние индивидуально значимые мотивы; внутренние социально-значимые мотивы отмечены у 32 % респондентов; внешние положительные мотивы значимы для 32 % опрошенных.

Р.В. Овчарова данный факт поясняет тем, что внутренние мотивы выбора той или иной профессии лично значимы для старшеклассника. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, а значит, человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. Внешняя мотивация чаще всего ассоциируется с материальным вознаграждением, престижем и т.д. Внешние мотивы подразделяются на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействие на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера. В данном тесте мотивы выбора профессии тоже одинаково проявляются в группе, имея почти равные процентные доли [4].

Таким образом, изучив мотивы выбора профессии студентов первого курса, можно сделать вывод: в большинстве случаев нет абсолютно доминирующих мотивов, роль играет как относительно доминирующий мотив, так и совокупность всех мотивов, значимых в разной степени. Чтобы достичь максимально успешного результата при выборе профессии, важно учитывать и осознавать эти мотивы.

Библиографический список

1. Иванова Н.Г. Особенности профессионального самоопределения молодежи на современном этапе. Школа и личность» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2006. С. 130–132.
2. Ильин И.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2016, 98 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 2017. 398 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 2008.
5. Ясюкова Л.А. Связь мотивации мотивов выбора профессии с психологическими особенностями старшеклассников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. 2013. Вып. 4 (№ 30).

ОСОБЕННОСТИ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF MEDIATED MEMORY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DELAY

Н.А. Сумелева

N.A. Sumeleva

Научный руководитель Н.А. Лисова
Scientific adviser N.A. Lisova

Задержка психического развития, опосредованная память, младшие школьники, опосредованное запоминание, диагностика опосредованной памяти.

В статье представлены результаты исследования опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития. С целью определения уровня опосредованной памяти у младших школьников были использованы следующие психодиагностические методики: «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева, «Пиктограммы» А.Р. Лурия, «Парные ассоциации» В.П. Зинченко.

Mental retardation, mediated memory, primary school students, mediated memorization, diagnosis of mediated memory.

The article presents the results of a study of mediated memory of younger schoolchildren with mental retardation. To determine the level of mediated memory in younger schoolchildren, we used the following psychodiagnostic techniques: "Mediated memorization" by A.N. Leontiev, "Pictograms" by A.R. Luria, "Paired associations" by V.P. Zinchenko.

Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Сам термин «задержка психического развития» был введен Г.Е. Сухаревой [1].

Дети с задержкой психического развития представляют собой количественно самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями [3]. У части детей задержка психического развития преодолевается в условиях обычной школы, однако большинство из них нуждаются в специально организованном обучении в соответствии с причинами задержки психического развития, особенностями познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

Одними из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются своевременное изучение опосредованной памяти, а также разработка и внедрение в практику психологической программы коррекции опосредованной памяти у детей данного нарушения [2].

С целью исследования особенностей опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития нами был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование по изучению опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводился на базе МБОУ «Агинская школа № 1». В исследовании принимали участие 20 учащихся: 10 учащихся из 2-го класса (в возрасте 8–9 лет), 10 учащихся 3-го класса (в возрасте 9–10 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психического развития» – на основании заключений ПМПК.

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева, «Пиктограммы» А.Р. Лурия, «Парные ассоциации» В.П. Зинченко.

По результатам методики «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева уровень ниже среднего отмечен у 20 % испытуемых 2-го класса, дети воспроизводили от 3 до 6 слов, ассоциативная способность – 6–8 слов. У 80 % учеников 2-го класса выявлен низкий уровень развития опосредованной памяти, они воспроизводили до 2 слов, ассоциативная способность – от 0 до 5 слов.

В 3-м классе средний уровень опосредованного запоминания показали 20 %, учащиеся воспроизводили от 7 до 10 слов, ассоциативная способность 9–10. Уровень ниже среднего был выявлен у 30 %, такой уровень указывает на то, что ученики испытывают трудности в установлении связей, они не всегда верно могли ассоциировать слово и картинку, допускали ошибки в воспроизведении слова. Дети с таким уровнем развития опосредованного запоминания воспроизводили от 3 до 6 слов, ассоциативная способность – 6–8 слов. Низкий уровень опосредованной памяти показали 50 % учеников, дети воспроизводили до 2 слов, ассоциативная способность – от 0 до 5 слов.

Такие низкие показатели во 2-м и 3-м классах свидетельствуют о том, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются непрочность сохранения материала, неточность воспроизведения и неумение пользоваться приемами опосредованного запоминания.

По результатам методики «Пиктограммы» А.Р. Лурия, во 2-м и 3-м классах не был выявлен высокий уровень эффективности опосредованного запоминания. Средний уровень эффективности опосредованного запоминания во 2-х классах наблюдается у 1 (10 %) человека. Самые низкие показатели уровня эффективности опосредованного запоминания отмечаются во 2-х классах у 9 младших школьников (90 %).

Из результатов диагностики, проведенной в 3-х классах, можно увидеть, что показатели уровня эффективности опосредованного запоминания отличаются от показателей 2-х классов. Средний уровень наблюдается у 4 (40 %) учащихся. Низкий уровень эффективности опосредованного запоминания прослеживается у 6 (60 %) учащихся.

По результатам методики «Парные ассоциации» В.П. Зинченко у младших школьников с задержкой психического развития не наблюдается высокого

уровня смыслового запоминания. Средний уровень у 3 (30 %) испытуемых 2-х классов, 4 (40 %) – у испытуемых 3-х классов. Низкий уровень опосредованного запоминания имеют большинство учащихся 2-х и 3-х классов, 7 (70 %) во 2-х классах, 6 (60 %) в 3-х классах.

По результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод, о том, что процесс опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития находится на уровне ниже возрастной нормы. Данный факт указывает на необходимость организации коррекции опосредованной памяти.

Библиографический список

1. Алхазова Н.М. Особенности развития памяти младших школьников с задержкой психического развития // Развитие современного образования: от теории к практике. 2019. С. 59–62.
2. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 36–44.
3. Ноговицина Л.П. Дифференциация и индивидуализации обучения как форма педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. С. 75–79.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И КОРРЕКЦИЯ ИХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

PSYCHOLOGICAL CAUSES OF FAIL IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN AND CORRECTION OF THEIR DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF LEARNING

Л.В. Сулова

L.V. Suslova

Научный руководитель Т.А. Кожевникова
Scientific adviser T.A. Kozhevnikova

Школьники, обучение, трудности в обучении, коррекция, психология.

В статье приведен обзор литературы по проблеме изучения психологических причин неуспеваемости младших школьников. Проанализированы существующие причины их неуспеваемости, и на этой основе предложены коррекционные мероприятия.

Schoolchildren, learning, learning difficulties, correction, psychology.

This article provides a review of the literature on the problem of studying the psychological causes of underachievement in junior schoolchildren. Existing reasons for their failure are analyzed and corrective measures are proposed on this basis.

Совершенствование процесса обучения младших школьников следует начать с определения психологических проблем школьной неуспеваемости. Проблемы, связанные с психологическими особенностями младших школьников, необходимо минимизировать путем формирования мотивации и потребностей личности ученика. Изучение психологических проблем учеников младших классов требует раскрытия этапов становления их опыта учебной деятельности, выявления недостатков в подготовке ребенка к школе, исследования эмоциональных расстройств и низкой мотивации. В настоящее время начальное образование формирует культурные, физические, интеллектуальные, нравственные, эстетические и личностные качества ребенка. Различные виды деятельности (умственная, физическая, учебно-познавательная, трудовая, игровая и т.д.), в которые включается младший школьник, способствуют его гармоничному развитию. Слабая успеваемость и низкая мотивация могут быть связаны с такими аспектами, как: неудачно выбранная методика обучения и воспитания; непринятие личности преподавателя младшим школьником; отсутствие внимания и интереса к достижениям ученика со стороны родителей; рабочая атмосфера в классе; статус ученика среди одноклассников; тип взаимоотношений между учениками [1].

Исходя из вышесказанного выделяют следующие типы обучающихся: учащиеся со средней степенью проявления учебной деятельности и низким уровнем познавательных интересов к обучению; учащиеся с низким уровнем проявления познавательной самостоятельности и достаточно высоким уровнем познавательного интереса к учебной дисциплине; учащиеся с низким уровнем проявления как познавательной активности, так и уровня мотивации, учебных потребностей и интересов [2].

К методам психолого-педагогического воздействия относят, как правило, поощрения и наказания. Следует уяснить, что педагогическое требование может быть прямым и косвенным (просьба, совет, угроза, выражение доверия, одобрение, требование). Любой посыл должен быть доведен до логического конца.

В силу вышеназванных причин преподаватели в начальных классах должны быть тонкими психологами, умеющими разбираться в детских конфликтах и профессионально разрешать проблемные ситуации, помогать подавленному ребенку в адаптации к школьной среде [3].

Установлено, что дети с трудностями в области математики имеют более развитую слуховую и менее развитую зрительную память, а учащиеся с лингвистическими трудностями демонстрируют более высокие показатели зрительной памяти и сложности с запоминанием слухоречевой информации.

Дети с трудностями обучения гораздо реже используют приемы производного запоминания, аналогии и синтеза информации. При сравнительном анализе между группами мальчиков и девочек установлено, что у девочек лучше развита слуховая память [4]. Научными исследованиями проанализированы признаки и причины неуспеваемости младших школьников. Отмечены факторы неуспеваемости, предложен общий подход к преодолению неуспеваемости младших школьников.

Для повышения успеваемости младших школьников необходимо учитывать факторы, препятствующие обучению, их делят на следующие группы: внутренние, которые относятся к самому ученику; внешние, где происходит взаимодействие социума (учителя, сверстников, родителей, общества).

При выстраивании деятельности по повышению успешности в обучении младших школьников требуется учитывать их психологические особенности. В этот период у детей меняется образ жизни, появляется новая роль в социуме, ему предъявляются новые требования. Формируется новый ведущий вид деятельности – учебный. К концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть и уметь учиться.

На этом этапе у обучающихся формируются словесно-логическое мышление, осознанность поведения, появляется смысл учения. Из-за нового уклада жизни и физиологических изменений у детей наблюдаются беспокойство и повышенная утомляемость [5].

В младшем школьном возрасте развивается самооценка, у детей с низкой успеваемостью она занижена. Регулярные низкие отметки, неудачи порождают неуверенность в себе, что отрицательно сказывается на формировании личности

ребенка. Важную роль в улучшении успеваемости играет формирование у обучающегося мотивации к учебе. В первую очередь у ребенка должна быть сформирована внутренняя позиция школьника, при которой будет ощущаться эмоциональная привлекательность школы. Поскольку в младшем школьном возрасте ценность самих знаний дети не осознают, то для них достаточной мотивацией выступают школьные отметки и оценка взрослых. При этом нельзя использовать чрезмерную похвалу, применять жесткие наказания, оценка должна быть объективной. Именно мотивация выступает двигателем в формировании произвольности психических процессов младших школьников: речь, внимание, наблюдение, запоминание [6].

Таким образом, можно определить мероприятия на пути повышения успеваемости детей. Деятельность по повышению успеваемости следует начать с диагностики, которая дает возможность изучить личность неуспевающего ученика, проверить знания, выявить причины неуспеха в учебе, организовать психолого-педагогическую коррекцию.

На основе диагностики проводится консультирование всех участников учебного процесса, даются рекомендации по повышению успеваемости и эффективности учебного процесса.

Далее строится работа по преодолению трудностей в учебе и развитию ученика в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями ребенка. На этом этапе школьнику необходимо помочь устранить пробелы в знаниях, сформировать умение учиться, повысить эффективность обучения, воспитания и развития.

На этапе коррекции необходимо уделить особое внимание здоровью ребенка, повышению его трудоспособности, улучшению семейных и бытовых условий, повысить мотивацию к учебе.

Библиографический список

1. Амбалова С.А. Психологические проблемы учеников младших классов средней общеобразовательной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 280–283.
2. Ефремова С.В., Федорова М.А. Преодоление неуспеваемости младших школьников // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 3 (84). С. 238–240.
3. Канторова Е.В. Влияние возрастных особенностей памяти на трудности обучения младших школьников // Журнал Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Познание. 2018. № 1-2, январь-февраль. С. 61–62.
4. Негрич О.И. Психолого-педагогический подход к исследованию проблемы школьной неуспеваемости // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 3. С. 58–61.
5. Психические особенности слабоуспевающих школьников / под ред. Й. Ломпшера. М.: Педагогика, 2004. 189 с.
6. Угрюмова Е.И. и др. Социальные проблемы школьной неуспешности / Е.И. Угрюмова, А.Н. Ткачев, Л.Г. Дорофеева, Г.М. Чепурина // Молодой ученый. 2022. № 39 (434). С. 217–219. URL: <https://moluch.ru/archive/434/95201/>

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАСНИКОВ

FEATURES OF MOTIVATION TO STUDY AT SCHOOL IN FIRST GRADE STUDENTS

А.В. Хмельницкая

A.V. Khmelnitskaya

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Мотивы учения, первоклассники, учебная мотивация, мотивационная готовность к школьному обучению.

В статье представлен теоретический анализ изучения проблемы мотивации к обучению в школе первоклассников. Выделены преобладающие мотивы, а также обоснована значимость сформированной внутренней мотивации к школьному обучению для успеваемости и социальной адаптации младших школьников.

Motives for learning, first-graders, educational motivation, motivational readiness for schooling.

The article presents a theoretical analysis of the study of the problem of motivation to study in the school of first graders. The prevailing motives are highlighted, as well as the significance of the formed internal motivation for school education for the academic performance and social adaptation of younger students is justified.

Процесс перехода из дошкольного учреждения в начальную школу, адаптации к школьному обучению зачастую оказывается для ребенка непросто – существенное повышение требований к личности, поведению, результатам действия в совокупности с постоянным оцениванием и контролем могут привести к формированию школьной тревожности, неуспеваемости, нарушению процессов адаптации. Поэтому внимание психолого-педагогической науки к факторам, обуславливающим эффективность адаптации, успешности в обучении, закономерно. Так, одним из таких факторов можно считать то, насколько первоклассник был и есть готов к школьному обучению: как относится ребенок к школе? проявляет ли интерес к обучению? сформированы ли на достаточном уровне его учебные навыки, психические познавательные процессы? сформированы ли внутренний план действий, позиция ученика? и т.д.

В структуре психологической готовности к школьному обучению выделяется мотивационная готовность – наименее исследованная, но не менее значимая для успешности обучения. В ее структуру входят, с одной стороны, интерес к процессу обучения, эмоциональное отношение, с другой – мотивы учения. Мотивационная сфера определяет то, что и каким образом будет побуждать первоклассника к процессу обучения: у одних «новоиспеченных» школьников вызывает восторг внешняя сторона обучения (обладание и использованием портфелем, тетрадями и прочей школьной атрибутикой), другие – «хотят все знать», а школа

видится им источником потенциальных знаний, третьи – идут в школу «потому что так надо», четвертые – ждут одобрения со стороны родителей – и т.д.

Мотивы учения, определяющие мотивацию детей к обучению, могут быть внешними и внутренними, положительными и отрицательными; познавательными и социальными, широкими и узкими [1]; могут быть дифференцированы на такие группы мотивов: познавательные, коммуникативные, эмоциональные, саморазвития, позиция школьника, достижения [2]. Сочетание мотивов у каждого ребенка будет индивидуальным, составлять свою иерархическую структуру мотивационной сферы школьника. Вне сомнения, мотивы, относящиеся к разным типам, по-разному влияют на вовлеченность детей в процесс обучения, его результативность и успешность. Некоторые первоклассники, как уже говорилось выше, проявляют интерес к внешней атрибутике процесса обучения, а потому их вовлеченность в реальный учебный процесс будет поверхностной – любая неудача как столкновение с реальностью может их демотивировать, снизить их желание проявлять активность в обучении. Другое дело, сформированная внутренняя мотивация к школьному обучению у первоклассников: такие школьники проявляют интерес к процессу и содержанию обучения, видят в нем смысл, что отражается на их успеваемости, адаптированности к обучению в школе. При этом научно-практический интерес к изучению мотивации к школьному обучению именно у первоклассников обусловлен тем, что в этот период закладываются общие установки к обучению, к школе, которые впоследствии будут влиять на построение иерархии мотивов учения, на отношение к образованию и самообразованию и при необходимости могут корректироваться, что сложнее, чем на этапе формирования.

В современных исследованиях [3; 4; 5] отмечается, что в структуре мотивации учения у первоклассников наиболее желательные мотивы – учебно-познавательные, связанные с процессом и содержанием обучения, – находятся на невысоких местах. Более выражена социальная мотивация – «стремление быстро и точно выполнять указания учителя и родителей», «хорошо учиться, закончить школу и поступить в институт» [5], «стремление быть школьником, быть в новой для себя социальной роли» [4]. Мы полагаем, что это является своего рода нормой – из таких широких социальных мотивов затем следует целенаправленно и как минимум двусторонне (со стороны педагогов и родителей) формировать внутреннюю учебно-познавательную мотивацию. Интерес к обучению следует углублять, подкреплять формированием представлений о важности, значимости обучения, о применимости полученных знаний в повседневной жизни, формированием положительного отношения к обучению, мотивации к познанию в целом; необходимо задействовать природную любознательность первоклассника, задать ей форму, управлять и направлять ее; учитывать в организации процесса обучения личностный опыт обучающихся, их интересы, ценности, склонности и т.д. [3]. Проводимой в этом направлении реальной работы педагогов и психологов недостаточно, поскольку в исследованиях отмечается снижение мотивации учения у первоклассников [4].

Обращают на себя внимание и негативные факторы мотивации к школьному обучению у первоклассников – так, образовательная деятельность современных дошкольников и младших школьников строится, как правило, с высокой долей использования разнообразных инфокоммуникационных технологий. При признании важности и полезности таких средств следует отметить и обратную сторону – знание в подобной форме зачастую преподносится в готовой форме, а потому мотивация к его получению существенно снижается [4]. Вышесказанное является дополнительным аргументом к вниманию педагогов и психологов к мотивации учебной деятельности у первоклассников, к созданию программ по развитию и даже коррекции мотивов учения младших школьников.

Таким образом, мотивы к школьному обучению первоклассников чаще всего являются внешними, широкими, социальными – детей привлекают внешняя атрибутика, социальная роль школьника, возможность порадовать родителей и получить похвалу за хорошую отметку и т.д. Такая мотивация учения на этапе перехода от дошкольного обучения к школьному является своеобразной нормой, но требует целенаправленного развития и при необходимости коррекции со стороны психологов, педагогов.

Библиографический список

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
2. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности у учащихся. М.: Знание, 1983. 238 с.
3. Трегубчак А.В., Тярт М.А. Особенности формирования учебной мотивации современных первоклассников // Вопросы педагогики. 2022. № 9-2. С. 69–73.
4. Цыкина Е.А. Мотивация учения у младших школьников в адаптационный период в первом классе // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2016. № 1. С. 103–109.
5. Шумакова А.В., Морозова Т.П. Формирование мотивации обучения первоклассников: педагогический аспект исследования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 95–99.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

PECULIARITIES OF ANXIETY MANIFESTATION IN MINOR CONVINCED

Е.Р. Ярофеева

E.R. Yarofeeva

Научный руководитель В. Ю. Потылицина
Scientific adviser V.Yu. Potylitsina

Тревожность, несовершеннолетние осужденные, преступность, исправительное учреждение, подростки, правонарушения.

В статье рассматриваются особенности проявления тревожности у несовершеннолетних осужденных. Формируется представление о влиянии исправительного учреждения на поведение несовершеннолетнего. Описывается психологическое состояние несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Anxiety, juvenile convicts, crime, correctional institution, teenagers, offenses.

The article deals with the peculiarities of the manifestation of anxiety in juvenile convicts. An idea is formed about the influence of a correctional institution on the behavior of a minor. The psychological state of minors is described, serving their sentences in places of deprivation of liberty.

В следственных изоляторах и воспитательных колониях отбывают наказание несовершеннолетние осужденные, до достижения ими возраста 18 лет. Как правило, это правонарушители юношеского и подросткового возраста, 14- и 17-летние подростки, которых привлекли к уголовной ответственности за тяжкие преступления. В большинстве случаев к ним ранее уже применялись различные меры административного воздействия, но не дали результатов.

В подростковом возрасте активно происходит становление моральных и нравственных основ, социальных установок, формируется отношение к моральным и правовым ограничениям, проверяются пределы дозволенного. В то же время данный возрастной период характеризуется дисгармонизацией социального и физического созревания, повышенной эмоциональной возбудимостью и неуравновешенностью [2]. Указанные особенности нервной системы часто провоцируют нарушения дисциплины, общественного порядка и законодательства. Нервная система подростка, находящегося в местах лишения свободы, отличается повышенной чувствительностью патогенного характера, приводящей к различным расстройствам и повышению тревожности. В связи с диспропорцией между половой и социальной зрелостью подростку трудно контролировать возникающие инстинкты. Информация, получаемая детьми подросткового возраста из сомнительных источников, способствует дисгармоничному развитию личности, что приводит к появлению интереса к порнографии, половым извращениям, гиперсексуальности и ранним половым контактам [5]. У многих наблюдаются моральное иждивенчество, несформи-

рованность чувства долга и гражданской позиции, а также инфантильная позиция в жизни. Самовоспитание у подростков, имеющих проблемы с поведением, несет отрицательную направленность, так как происходит на отрицательном примере социального окружения. Познавательный интерес правонарушителей либо не развит, либо утрачен, либо приобрел криминальную направленность. Общение в преступной среде порождает у подростка противоречивость взглядов и неверное толкование нравственных и моральных представлений [1].

В связи с ограничением связей, как семейных, так и дружеских, происходят существенные изменения в эмоциональной и личностной сферах. В связи с этим среди осужденных подросткового возраста, выделяются инфантильные воспитанники, которые беззаботно относятся к установленному режиму, процессу обучения и в целом к своему будущему. Для них характерны поверхностность, притупление сдерживающих механизмов при удовлетворении собственных желаний и недоразвитость чувства ответственности. Такие подростки не раскаиваются в совершенном преступлении и не испытывают чувства вины, искренне считая свое наказание несправедливым. Некоторые воспитанники страдают психическими расстройствами, имеют склонность к аутоагрессии, побегам, симуляции и аггравации, а также употреблению алкоголя и наркотиков [4].

Совершению преступлений, как правило, предшествуют отклонения в поведении, которые могут проявляться в виде пропусков учебы и уклонения от труда, злоупотребления спиртными напитками, употребления наркотических веществ, различных девиаций, в том числе сексуального характера, проявлений агрессии и аутоагрессии. Конечно, в немалой степени этому способствуют акцентуации характера личности. Так, например, эпилептоидная акцентуация в случае раннего употребления алкоголя имеет предрасположенность к развитию алкоголизма, истероидная – к аффективным реакциям демонстративного типа в ситуации стресса, а сензитивная – к развитию невротических состояний, циклоидная же и эмоционально-лабильная – к состояниям депрессии [2].

Социальная изоляция является сильнейшим фрустрирующим фактором для несовершеннолетних правонарушителей, способствующим проявлению агрессии и приводящим к участию в конфликтах в исправительном учреждении, что является способом самоутверждения. Также агрессия может выступать и как мотив защиты.

Несовершеннолетие правонарушители по-разному относятся к отбыванию наказания, их позиции обуславливаются рядом факторов, среди которых предыдущий криминальный опыт и личностные качества. При проведении следственных мероприятий и начала отбывания наказания в исправительном учреждении наиболее типичными являются состояния тревоги, астении, гипотимии, безнадежности, отчаяния и фрустрации [5].

Несовершеннолетние осужденные склонны к созданию групп, в которых ищут общения, отвечающее их интересам и ценностным ориентациям, а также обеспечивающее их безопасность. Многие воспитанники стремятся занять высокий статус в отряде или всей колонии и стараются продемонстрировать знание тюремных правил и традиций, пропагандируя тюремную романтику и нарушая режим

содержания. Соблюдение несовершеннолетними негласных тюремных правил неизменно закрепляет искаженные нравственные и моральные ценности. Большое количество несовершеннолетних осужденных имеют повышенную внушаемость и инфантильность, другая часть – забитость, конформизм и психические отклонения, в связи с чем приобретают определенные неформальные статусы [1]. Повышенная восприимчивость и впечатлительность, а также высокая подверженность влиянию со стороны усугубляются в среде исправительного учреждения, в том числе под воздействием сотрудников, родителей и друзей на свободе.

Наиболее выражена тревожность у осужденных, имеющих положительную мотивацию, они испытывают чувство вины и не намерены более совершать преступлений. У лиц с длительными сроками наказания, кроме состояния фрустрации, наблюдаются вспышки агрессии, которые при слабости волевого самоконтроля приводят к конфликтам. Несовершеннолетние преступники очень остро воспринимают факт изоляции, у них наблюдаются нервные срывы, возникают стрессовые состояния, также у большинства отмечается высокая тревожность, вызванная отчуждением семьи и социума.

Ряд особенностей есть у несовершеннолетних осужденных женского пола. Девушки, совершившие преступления с фактами насилия, нередко имеют завышенную самооценку и стремление к доминированию. Для них характерны высокая тревожность, очень редко – чувство вины в совершенном преступлении, отсутствие стойких асоциальных взглядов, за исключением убивших посторонних лиц. Поведение девушек-преступниц во многом определяется отношением к содеянному и наказанию за это.

В пенитенциарной практике используются различные программы и методы работы с несовершеннолетними преступниками. Отдельные специализированные группы формируются для лиц, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью и осужденных за действия сексуального характера. Группами руководят сотрудники – психологи уголовно-исполнительной системы [3].

Особенности состояния и уровень тревожности у несовершеннолетних осужденных имеют тесную связь с неудовлетворением базовых потребностей в подростковом возрасте, что является самым важным следствием внутриличностного конфликта. Специфика нахождения под надзором усиливает состояние неудовлетворенности, приводя к развитию неврозов и психических расстройств. Факт осуждения и дальнейшего отбывания наказания неизменно создает ситуацию, вызывающую тревожность у несовершеннолетних преступников.

Библиографический список

1. Абельцев С. Тяжкие преступления против личности. Смоленск, 1998. С. 85.
2. Антонян Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятные влияния на личность в микросреде). М., 1975. С. 17.
3. Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей. М., 1993. С. 312–315.
4. Гернет М.Н. Общественные причины преступности. М., 1989. С. 78–79.
5. Игошев К.Е. Психология преступных проявлений среди молодежи. М., 1971. С. 148.

Раздел IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛАНСИРОВОЧНОЙ ПОДУШКИ В РАБОТЕ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗКУЛЬТУРЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

THE USE OF A BALANCE PILLOW
IN THE WORK OF A PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTOR
WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DISTURBANCES

Г.А. Безденежных

G.A. Bezdenezhnykh

Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, двигательное развитие, коррекционно-развивающая работа.

В статье описан опыт использования методов мозжечковой стимуляции, а именно использование балансировочной подушки в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Данный метод является потенциальным средством развития двигательных и познавательных навыков.

Preschoolers with disabilities, motor development, correctional and developmental work.

The article describes the experience of using the methods of cerebellar stimulation, namely the use of a balancing pillow in work with children of older preschool age with disabilities. This method is a potential means of developing motor and cognitive skills.

Стимуляция мозжечка – современный метод коррекции различных нарушений речи, так как базисом для развития речевых функций является умение ребенка контролировать положение своего тела в пространстве. Дошкольникам с нарушениями развития, вызывающими отклонения и в двигательной сфере, такой контроль над положением своего тела представляется сложной задачей ввиду низкого уровня их двигательной сферы. Однако именно поэтому и надо выполнять их регулярно. Все задания направлены на синхронизацию двигательных и познавательных навыков, развитие зрительно-моторной координации и межполушарного взаимодействия.

Цель упражнений, использующих мозжечковую стимуляцию, – научить мозг правильно обрабатывать информацию, полученную от органов чувств. В дальнейшем это помогает детям с ОВЗ улучшить навыки речи, письма рукой, развить навыки чтения, концентрацию внимания, математические навыки, стимулировать развитие памяти.

В МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска инструктором по физической культуре для каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается индивидуальная программа, при этом учитываются возраст ребенка, его возможности и особенности. Упражнения даются последовательно, от простого к сложному. Все занятия проводятся индивидуально или в парах [4]. В работе мы используем балансировочные подушки.

В процессе использования балансировочной подушки не только укрепляются мышцы, но резиновыми шипами еще и активно прорабатываются биологически активные точки на детских стопах, регулируя работу внутренних органов. Можно устроить соревнования, например, кто дольше простоит или кто лучше сделает какое-то определенное упражнение и не сойдет с балансировочной подушки.

Балансировочная подушка используется в нескольких вариантах:

- 1) в форме полноценного занятия оздоровительно-тренирующего характера с ребенком старшего дошкольного возраста. Продолжительность занятия 25–30 минут;
- 2) как часть физкультурного занятия продолжительностью 10–15 минут;
- 3) в ходе утренней гимнастики.

Программа мозжечковой стимуляции на балансировочной подушке состоит из 5 блоков.

Блок 1: упражнения, направленные на освоение балансира.

Блок 2: упражнения на выработку равновесия.

Блок 3: упражнения без предметов.

Блок 4: комплекс упражнений с мешочками.

Блок 5: комплекс упражнений с мячами.

В ходе систематических занятий у детей с ОНР улучшаются координация движений, чувство равновесия, наблюдается положительная динамика в развитии речи, чтения, письма.

При выполнении упражнений на балансировочной подушке происходит увеличение количества новых нейронных связей между мозжечком и другими участками головного мозга. Образование новых нейронных связей способствует развитию тех участков головного мозга, которые отвечают за формирование высших психических функций. Ребенок стоит на балансировочной подушке, сохраняет равновесие, затем начинает выполнять задания инструктора: бросать и ловить мяч, произносить все буквы алфавита, животных, имена мальчиков и девочек и др. Возможные задания: бросать мешки с песком разного веса; бросать мячи. В этом случае ребенок должен поймать мяч одной или двумя руками, бросить его инструктору; бросать мяч или мешок двумя или одной рукой, стоя на доске; бить по мячу (одной или двумя руками); бросать предметы

в мишени; ударять по мячу с наклонной плоскости; бить по мячу ракеткой или палкой. При выполнении только одного упражнения мозг ребенка задействует несколько анализаторных систем и должен обеспечить координацию и эффективное взаимодействие одновременно нескольких зон [Например, это может быть игра «Я знаю 10...» (предметов посуды, мебели, одежды и т.д.) – ребенок одновременно удерживает равновесие, отбивает мяч и называет слова по понятийному признаку, сохраняя темп и ритм движения [1].

Система упражнений по мозжечковой стимуляции рекомендуется для детей дошкольного возраста с отставаниями в развитии моторики и координации, задержкой психического и речевого развития, нарушениями поведения и внимания [2]. Данные упражнения по сути являются частью коррекционно-развивающей работы, поэтому могут внедряться в занятия учителей-логопедов и учителей-дефектологов.

Библиографический список

1. Безденежных Г.А., Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Игры для психофизического развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами и нарушениями зрения // Современные подходы к социализации детей и взрослых с множественными нарушениями развития, бисенсорными нарушениями: развитие, образование, коррекция: матер. Всерос. конф. с междунар. участием. Красноярск, 28 октября 2021 г. / ред. кол.: О.Л. Беляева (отв. ред.), Г.А. Проглядова А.В. Жарова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021.
2. Ранняя помощь детям с нарушениями слуха, отклонениями в речевом развитии и их семьям: методические рекомендации / сост. О.А. Аксеновская, Г.А. Безденежных, О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 128 с.
3. Сиротюк А.Л. Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей дошкольного возраста // Вестник экспериментального образования. 2015. № 10. С. 110–115.
4. Хаустова Е.Г. Использование средств мозжечковой стимуляции в вестибулярной гимнастике младших школьников с задержкой психического развития // Педагогический имидж. 2021. № 12. С. 98–103.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ КОМАНД ШКОЛЬНЫХ КОНСИЛИУМОВ

EFFECTIVE ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIVE FORMS OF TRAINING EVENTS FOR SCHOOL CONSILIA TEAM

О.Л. Беляева, Л.В. Скакун,
Д.В. Черенёв

O.L. Belyaeva, L.V. Skakun,
D.V. Cherenev

Инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, демонстрация заседаний школьного консилиума.

В статье представлены некоторые организационно-содержательные формы мероприятий для школьных команд инклюзивных школ, которые стали эффективными для профессионального развития педагогов. Мероприятия проводятся в рамках деятельности инновационных муниципальных базовых площадок.

Inclusive education, students with disabilities, demonstration of school council meetings.

The article presents some organizational and content forms of events for school teams of inclusive schools, which have become effective for the professional development of teachers. The events are held as part of the activities of innovative municipal base sites.

В настоящее время инклюзивное образование проходит этап совершенствования. Так, в Красноярске ежегодно проводится отбор образовательных организаций и учреждений, готовых обобщить опыт инклюзивного образования и представить свою организацию в качестве площадки для передачи опыта другим.

В 2022–2023 гг. два центра психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения Красноярска в качестве опорной муниципальной базовой площадки развернули деятельность по повышению эффективности образовательного процесса и обеспечению профессионального развития педагогов общеобразовательных школ в области организации и содержания работы психолого-педагогического консилиума по рассмотрению вопросов, связанных с разработкой и реализацией индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ОВЗ. Центры многие годы являются научно-внедренческими площадками КГПУ им. В.П. Астафьева [1]. К реализации некоторых проектов также привлекаются студенты кафедры коррекционной педагогики [2].

Задачи, решенные проектными группами ЦППМиСП № 2 и ЦППМиСП № 5 «Сознание» Красноярска в 2022–2023 гг.:

– обобщены дидактические и методические материалы, необходимые для выстраивания эффективной деятельности школьного психолого-педагогического консилиума по вопросам образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая тяжелые множественные нарушения развития;

– продемонстрированы способы выстраивания командной работы внутри школьного психолого-педагогического консилиума;

– проведены информационные и практические мероприятия, направленные на решение поставленных целей, в том числе онлайн-вебинары.

Итоги деятельности данных муниципальных базовых площадок в 2022–2023 учебном году показали, что предложенные организационно-содержательные формы обучающих мероприятий для школьных команд психолого-педагогических консилиумов являются эффективными: об этом говорят 97 % положительных отзывов участников ряда мероприятий.

Так, участники отметили полезность, важность и доступность информации, полученной в формате очных практико-ориентированных семинаров, встреч за круглым столом с директорами центров психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения Красноярска. По критерию «практическая ценность» оказались ценными демонстрационные заседания школьного консилиума: здесь был продемонстрирован ход заседания, отработана структура и содержание представления документации на обучающегося с ОВЗ. Обсуждены некоторые реальные кейсы, трудности, возникающие при организации и деятельности консилиума между специалистами, родителями и специалистами. Практикум--демонстрация заседания школьного консилиума по обсуждению условий образования обучающегося с ОВЗ помог школьным командам зафиксировать стратегии проведения заседаний, решить для себя спорные вопросы.

В течение года представители нескольких массовых школ обращались за методической помощью в отношении проведения первичной диагностики учеников с нарушенным слухом, поступивших в общеобразовательные классы, а также учеников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Для них проведены очный мастер-класс и два вебинара, в ходе которых представлены протоколы обследования для заполнения, уточнены методические приемы обследования, проведен показ проверки состояния слуха и уровня выработанной условно-двигательной реакции на звуки у обучающегося с нарушенным слухом. Уточнен перечень дидактических материалов для обследования слухоречевого развития школьника с нарушенным слухом, для обучающихся с ТМНР. Участники проинформированы о наличии готовых баз – конструкторов, которые применимы для комплексного обследования детей с множественными нарушениями развития, для разработки специальной индивидуальной программы развития.

Также оставлены положительные отзывы от участников онлайн-вебинаров. Имеются заявки от школьных команд на продолжение деятельности базовой площадки по данной тематике.

Общее отношение участников: заинтересованность, занятие позиции на стремление к динамическому развитию своего школьного консилиума. Освещены возможности сотрудничества школ с центрами [3].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Правовое основание для реализации федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31).
2. Беляева О.Л., Федоренко Е.Ю. О востребованности учителей-дефектологов для реализации задач инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: матер. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 16 мая 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 10–13.
3. Скакун Л.В., Беляева О.Л. Практико-ориентированная деятельность с семьями кохлеарно имплантированных детей в центре психолого-педагогической и социальной помощи // Семья особого ребенка: матер. II науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2020. С. 169–173.

О ПРОБЛЕМАТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПОСРЕДСТВОМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

ON THE PROBLEMS OF TEACHING
PRONUNCIATION TO PRESCHOOL CHILDREN
WITH HEARING IMPAIRED THROUGH PHONETIC RHYTHM

Е.Д. Высоцкая, О.Г. Давыдова

E.D. Vysotskaya, O.G. Davydova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Фонетическая ритмика, обучение произношению, дошкольники с нарушенным слухом.

В статье представлен анализ подходов к коррекционной работе по обучению произношению старших дошкольников с нарушенным слухом. Указывается на эффективность использования фонетической ритмики в формате видеопрактикума.

Phonetic rhythm, pronunciation training, preschool children with hearing impairment.

The article presents an analysis of approaches to corrective work on teaching pronunciation to older preschoolers with hearing impairment. The effectiveness of the use of phonetic rhythms in the format of a video practice is indicated.

Организация коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями слуха требует особого внимания. Основные подходы к коррекции произношения слов у дошкольников с нарушениями слуха рассматривались разными учеными, сурдопедагогами.

Отработка таких компонентов произношения слова, как темп, ритм, слитность, словесное ударение и звуко-слоговой состав слова осуществляется посредством следующих методов работы:

- музыкальная стимуляция;
- логоритмика;
- пиктографическая ритмика;
- аудиовизуальный комплекс (АВК);
- фонетическая ритмика [1].

При этом важно отметить, что фонетическая ритмика – это широко направленный метод работы с детьми с нарушениями слуха, так как в ходе его применения, в отличие от других методов, происходит работа над всеми компонентами произношения слова: темп, ритм, слитность, ударение и звуко-слоговой состав. Фонетическая ритмика – это метод коррекционной работы, основной целью которого является формирование и развитие произносительной стороны

речи ребенка посредством сочетания различных движений корпуса, рук, ног, головы с произнесением звуков, слогов, слов, фраз. В научной литературе доказана взаимосвязь между различными движениями тела (крупная и мелкая моторика) и формированием произношения [2].

У детей с нарушениями слуха наблюдаются нарушения движений тела, артикуляционного аппарата, что влияет на формирование речевых навыков. В свою очередь, взаимосвязь движений тела и речевых органов способствует снятию монотонности и напряженности речи, свойственных данным детям. В процессе выполнения упражнений фонетической ритмики с проговариванием речевого материала оказывается положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов.

В методе фонетической ритмики каждой из сорока двух фонем соответствует определенное движение. Ребенок сперва совместно со взрослым учит фонемы одновременно с движениями в соответствии с тем речевым материалом, который предусмотрен рабочей программой по развитию произношения. Далее в процессе обучения произношению отрабатываются слоги, слова, фразы, которые сопровождаются плавными движениями. Использование фонетической ритмики также возможно с применением музыкально-ритмической стимуляции, что способствует развитию слухового восприятия.

Таким образом, произносительная сторона речи у детей с нарушениями слуха формируется на основе подражания движениям частей тела и речевых органов взрослого через применение фонетической ритмики, а также при стимулировании слухового восприятия. Сурдопедагоги и учителя широко используют данный метод в своей работе. Но его использование также необходимо и в домашних условиях. Однако родители затрудняются в запоминании движений фонетической ритмики. Для того чтобы облегчить им запоминание, мы проектным путем запланировали разработку ресурса – аналога имеющимся описаниям движений фонетической ритмики авторов Т.М. Власовой, А.Н. Пфафенродт, Н.Ю. Костылевой, но в формате видеозанятий для старших дошкольников и младших школьников. Часть видеопрактикума для детей среднего дошкольного возраста нами уже разработана и апробирована в практике деятельности педагогами МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярск [3].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 232.
2. Жулина Е.В., Теремец И.Н. Значение фонетической ритмики в коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 173–176.
3. Комлева Т.В. Подготовка видеоуроков с использованием фонетической ритмики для формирования произносительной стороны речи дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: матер. науч.-практ. конф. для студ., магистрантов и аспирантов. Красноярск, 31 мая 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.Л. Беляева; ред. кол. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 78–80.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРОВ ПО СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК, ДАКТИЛОЛОГИЯ, КОД ЛОРМА»

ACTIVITIES OF VOLUNTEERS TO CREATE THE ELECTRONIC TRAINING COURSE “RUSSIAN SIGN LANGUAGE, DACTYLOLOGY, LORMA CODE”

А.Ю. Давлетова

A.Yu. Davletova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Электронный курс, русский жестовый язык, дактилология, код Лорма, волонтеры.

В статье описывается назначение электронного учебного курса «Русский жестовый язык, дактилология, код Лорма». Представлены результаты анкетирования нескольких групп респондентов на предмет выявления их интереса к изучению вербальных и невербальных средств коммуникации лиц с нарушениями слуха и одновременным нарушением слуха и зрения.

E-course, Russian Sign Language, dactylology, Lorma code, volunteers.

The article describes the purpose of the electronic training course “Russian Sign Language, Fingerprinting, Lorma Code”. The results of a survey of several groups of respondents in order to identify their interest in the study of verbal and non-verbal means of communication of persons with hearing impairments and simultaneous hearing and vision impairments are presented.

В КГПУ им. В.П. Астафьева проводилось анкетирование нескольких групп респондентов на предмет выявления их интереса к изучению вербальных и невербальных средств коммуникации лиц с нарушениями слуха и одновременным нарушением слуха и зрения. Первая группа респондентов – студенты КГПУ им. В.П. Астафьева [1]. Вторая группа – обучающиеся психолого-педагогических классов средних школ, в которых преподаватели педагогического университета проводят уроки «Педагогика. Психология» [2].

Обе группы респондентов в подавляющем большинстве дали положительные ответы: более 90 % опрошенных хотели бы попробовать научиться дактилологии, переводу на русский жестовый язык и коду Лорма.

Также респонденты единодушны в том, что удобно изучать курс по освоению перечисленных вербальных и невербальных средств коммуникации лиц с нарушениями слуха и одновременным нарушением слуха и зрения в смешанном формате: сочетание очных занятий с занятиями в онлайн-среде.

Некоторые студенты уже освоили курс «Вербальные и невербальные средства коммуникации лиц» в рамках изучения дисциплины вариативной части учебного плана своей программы бакалавриата. Определилась инициативная группа волонтеров, способных и готовых создать аналогичный электронный курс для желающих познакомиться с дактилологией, кодом Лорма и русским жестовым языком.

Структура курса

1. Коммуникативная деятельность глухих.
2. Изучение глагольной лексики в составе РЖЯ.
3. Структуры и функции дактильной речи.
4. Лингвистический анализ КЖР и РЖЯ.
5. Обучение навыку лормирования и считывания кода Лорма.

Виды предлагаемых практических заданий

1. Употребление слов-жестов в предложениях по лексическим темам.
2. Воспроизведение предложений на жестовом языке, предложенных преподавателем.
3. Составление и воспроизведение коротких текстов.
4. «Перевод» слов-жестов по лексическим темам.
5. «Перевод» предложений.
6. «Перевод» и воспроизведение букв.

Перспектива для студентов, овладевших средствами РЖЯ, и обучающимися психолого-педагогических классов таковы [2]:

– практика в социальной сфере в качестве переводчика жестового языка (удовлетворение потребности края в специалистах – переводчиках русского жестового языка) [1];

– использование навыков общения с помощью невербальных и вербальных средств в профессиональной деятельности учителя-дефектолога;

– сопровождение обучающихся с нарушенным слухом КГПУ им. В.П. Астафьева студентами-волонтерами, имеющими первичные навыки перевода на русский жестовый язык, дактилирования и код Лорма на различных мероприятиях.

Обучение волонтеров будет проводиться в рамках деятельности ресурсного центра сопровождения людей с комплексными нарушениями кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.

Данный курс также будет служить основой для обучающихся психолого-педагогических классов и студентов КГПУ им. В.П. Астафьева для формирования у них правильного представления о людях с нарушенным слухом, бисенсорными нарушениями [3].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Бочарова Ю.Ю. Готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и работе в сфере сопровождения глухих людей // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: матер. VII науч.-практ. конф. студ., аспирантов, молодых ученых. Красноярск, 31 мая 2022 г. / отв. ред. О.Л. Беляева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 95–97.
2. Беляев Р.Э. Исследование востребованности изучения русского жестового языка у старшеклассников средней школы в рамках предпрофильной подготовки // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрег. науч.-практ. конф. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 58–63.
3. Варинова О.А. Организация перевода на русский жестовый язык в профессиональном образовании // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрег. науч.-практ. конф. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 15–22.

РАЗРАБОТКА ПРАКТИКУМА ПО АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА

DEVELOPMENT OF A WORKSHOP ON THE ACTIVATION OF INTERHEMISPHERE INTERACTION OF THE BRAIN CORTEX

А.С. Денисова

A.S. Denisova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Дактилология, развитие, проект-практикум, активность полушарий мозга.

В статье представлен проект по разработке практикума по использованию упражнений, направленных на развитие активности двух полушарий мозга. Упражнения разработаны на основе использования русской дактильной азбуки.

Dactylology, development, practical project, brain hemisphere activity.

The article presents a project to develop a workshop on the use of exercises aimed at developing the activity of the two hemispheres of the brain. The exercises are developed based on the use of the Russian dactyl alphabet.

В Красноярском педагогическом университете им. В.П. Астафьева в рамках развития научного потенциала обучающихся реализуется проект «Стажер-исследователь». Студенты под руководством наставников-преподавателей проводят исследования на базе научно-внедренческих площадок по согласованию с работодателями [1].

Довольно полезной образовательной практикой развития личностного потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является проект по использованию пальцевой азбуки для выполнения упражнений, активизирующих деятельность двух полушарий мозга, под названием «Активные пальчики – активен мозг!». Упражнения собраны в комплекс по принципу от простого к сложному, который может использоваться в работе с детьми с трех лет, и со взрослыми, имеющими нарушения в развитии, а также со здоровыми детьми и взрослыми.

Некоторые известные упражнения из общеизвестной «гимнастики для мозга» содержат движения пальцев, которые точно совпадают с конфигурацией дактильных знаков из русской дактилологии. Например, упражнение «Колечко» (дактилемы О и Н), упражнение «Заяц-колечко-цепочка» (дактилемы Л и О). Таким образом, за одно упражнение человек может обучиться сразу двум дактильным знакам из русской дактилологии, без поставленной цели совершенствования в дактиле, то есть сами того не понимая, множество людей, помимо того, что развивают взаимо-

действия и активности в работе двух полушарий мозга, посредством кинезиологических упражнений также запоминают конфигурацию дактильных знаков.

Изучив труды ученых, можно с легкостью убедиться в том, что дидактический потенциал русской пальцевой азбуки высок для составления комплекса различных упражнений, способствующих развитию взаимодействия и активности в работе двух полушарий мозга. Возможности использования пальцевых конфигураций дактилологии актуальны в коррекционно-развивающей работе по развитию мозговой активности у детей разного возраста с разным уровнем психофизического развития.

Задачей проекта было не только доказательство взаимосвязи активности в работе двух полушарий мозга и дактилологии, но и создание практикума по развитию взаимодействия и активности в работе двух полушарий мозга.

Содержание практикума заключается в демонстрации ряда усложняющихся упражнений, выполняемых обеими руками обучающегося (ребенка или взрослого) одновременно, при этом движения упражнений для каждой руки разные. Исходное положение обеих рук с повышенной скоростью меняется практикуемым человеком одновременно на положение соседней руки. Например, левая рука в исходном положении «кулак», а правая – в положении «прямая ладонь». Одновременно нужно сменить положение кистей так, чтобы, наоборот, правая рука отображала положение «кулак», а левая – «прямая ладонь». Смена положений происходит многократно с ускорением, набирая максимальную скорость. В основу разработки упражнений практикума положены упражнения, представленные в литературе разными авторами, описывающими нейропсихологический подход к развитию и коррекции трудностей у детей с различными нарушениями. Данные упражнения также используются и в работе с детьми и взрослыми без нарушений развития с целью развития взаимодействия и активности в работе двух полушарий мозга, улучшения активности мыслительной деятельности, снятия усталости и т.д. [3].

Результатом проектирования практикума в части легкого уровня по развитию мозговой активности у детей разного возраста с разным уровнем психофизического развития стали несколько направлений.

Практикум по развитию мозговой активности у детей разного возраста с разным уровнем психофизического развития находится в общем доступе. Ссылка на видеопрактикум: vk.com/video/playlist/315098034_2

Использовать практикум можно на занятиях для людей разной возрастной категории и разных нозологических групп, за исключением лиц с выраженной (глубокой, тяжелой, умеренной) умственной отсталостью и нарушениями двигательных функций верхних конечностей. Овладение гимнастикой помогает запомнить дактилемы в нестандартной форме и улучшить точность и скорость движений. Кроме того, практикум интересен и занимателен для проведения занятий с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья: тяжелыми нарушениями речи, нарушениями слуха, задержкой психического развития [2].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Бочарова Ю.Ю. Готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и работе в сфере сопровождения глухих людей // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: матер. VII науч.-практ. конф. студ., аспирантов, молодых ученых. Красноярск, 31 мая 2022 г. / отв. ред. О.Л. Беляева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 95–97.
2. Денисова А.С., Руленко А.Д., Беляева О.Л. Разработка видеопрактикума по развитию квазипространственных представлений на основе использования пальцевых конфигураций дактилологии // Открытый мир: объединяем усилия: матер. VI Всерос. науч.-практич. конференции (09–10 ноября 2022 г. (г. Пермь) / под ред. О.Р. Ворошниной; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2022. С. 78–81.
3. Сичко Н.О. Активизация межполушарного взаимодействия коры головного мозга как основа успешного обучения и воспитания подрастающего поколения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 309–314.

НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК СПОСОБ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ И АЛЬТЕРНАТИВА ГАДЖЕТАМ

BOARD GAME AS A WAY OF FAMILY COMMUNICATION AND AN ALTERNATIVE TO GADGETS

Л.В. Скакун, Л.Л. Москаева,
Т. А. Жданова

L.V. Skakun, L.L. Moskaeva,
T.A. Zhdanova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Настольная игра, семейное общение, детско-родительские отношения.

В статье рассматриваются возможности настольной игры как средства укрепления семейного общения. Приводятся краткое описание проекта-игротеки, примеры игр для семей.

Board game, family communication, child-parent relations.

The article discusses the possibilities of a board game as a means of strengthening family communication. A brief description of the project is given – game libraries, examples of games for families.

На сегодняшний день большинство современных детей очень много времени проводят за телефонами и различными гаджетами, хотя есть другой отличный способ времяпрепровождения – это настольные игры. Даже у самых современных гаджетов нет таких преимуществ, которыми обладают простые настольные игры. А когда с детьми готовы поиграть родители – это вдвойне приятное удовольствие [1, с. 62]. Настольные игры – отличный способ разнообразия досуга и инструмент для формирования и развития личности ребенка, его коммуникативных навыков и успешной социализации.

В муниципальном бюджетном учреждении «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 “Сознание”» города Красноярска реализуется уникальный проект «Студия для семейного общения «Давай поиграем!» [2, с. 57]. Проект посвящен семейному времяпрепровождению за настольными играми. В социальных сетях публикуется информация о предстоящем игровом мероприятии для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья и без них. Все желающие семьи предварительно записываются и приходят в назначенный день в центр. Приглашенные семьи посещают пять игровых площадок, на которых они знакомятся с правилами игр и отлично проводят время друг с другом. В рамках проекта «Студия для семейного общения “Давай поиграем!”» мероприятия проходят вторую и четвертую среду каждого месяца. За период работы студии накопился комплект игр, наиболее предпочитаемых семьями, создан каталог игротеки. Цель создания игротеки – развитие семейных форм общения [3, с. 65].

Задачи

1. Обучение детей совместной игре с родителями.
2. Развитие познавательных способностей.
3. Развитие навыков коммуникативного взаимодействия.
4. Развитие эмоционального интеллекта.
5. Профилактика разных форм зависимостей.

Приводим примеры игр для детей с ОВЗ и их родителей.

Игра «Крокодил». Игроки показывают слово, используя только мимику, жесты, движения. Им запрещается произносить слова и звуки, особенно те, по которым легко угадать слово. Также по правилам игры нельзя губами проговаривать слова и показывать загаданное слово по буквам.

«Alias» – настольная командная игра, в которой нужно объяснять слова не используя однокоренные. Также по правилам запрещается употреблять объясняемые слова на иностранном языке.

Игра «Дженга». Из деревянных блоков составляется башня. Игроки по очереди достают по одному блоку из основания и кладут наверх, делая башню выше и неустойчивее.

«Игры-ходилки». Каждый игрок проводит свою фишку по определенному маршруту. Цель каждого участника – как можно быстрее добраться до финиша.

«Лото» – увлекательная настольная игра. Ведущий раздает каждому участнику по одной большой карте, а маленькие перемешивает. Затем, вынимая по одной маленькой карточке, ведущий спрашивает, что за элемент на ней изображен и кому нужна такая карта. Данные игры используются в игротехе в рамках реализуемого проекта. Они способствуют укреплению детско-родительских отношений посредством обучения семейным способам взаимодействия в различных игровых ситуациях.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Взаимодействие семьи и специалистов как условие укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: матер. науч.-практ. конф. Красноярск, 2022. С. 60–62.
2. Владимирова О.В., Беляева О.Л. Проект «Открывая мир с мамой и папой» как средство коррекции сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III уровня в условиях комбинированной группы // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими с ограниченными возможностями здоровья: матер. науч.-практ. конф. студ., аспирантов, магистрантов «Молодежь и наука XXI века» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 56–58.
3. Ранняя помощь детям с нарушениями в речевом развитии и их семьям: метод. рекомендации / сост. О.А. Аксеновская, Г.А. Безденежных, О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 128 с.

РЕСУРСЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

RESOURCES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO LEARN RUSSIAN SIGN LANGUAGE

А.А. Черных, Д.В. Черенёв

A.A. Chernykh, D.V. Cherenev

Научный руководитель О.Л. Беляева

Scientific adviser O.L. Belyaeva

Волонтеры, русский жестовый язык, дактилология, ресурсы.

В статье представлены ресурсы, которыми могут воспользоваться студенты педагогического университета для изучения дактилологии и русского жестового языка. Использование данных ресурсов и подготовка специалистов-переводчиков необходимы для ликвидации профессионального дефицита в области сурдоперевода.

Volunteers, Russian Sign Language, dactylology, resources.

The article presents resources that students of the Pedagogical University can use to study dactylology and Russian sign language. The use of these resources and the training of specialists-translators are necessary to eliminate the professional shortage in the field of sign language translation.

В настоящее время потребность в переводчиках русского жестового языка в Красноярском крае существует во многих сферах жизни:

- 1) образование (школа, вуз, другие профессиональные учреждения);
- 2) при трудоустройстве (взаимодействие с работодателем);
- 3) на рабочих местах (взаимодействие с клиентами, коллективом, работодателем и т.д.);
- 4) при получении социальных услуг в местах социального обслуживания (посещение медицинских учреждений, организация активного образа жизни, досуга через различные формы и методы социокультурной, общественной деятельности, посещение мероприятий по социальной, психологической, творческой и трудовой реабилитации, повышение жизненного потенциала и улучшение общего психологического состояния и т.д.);
- 5) на культурно-просветительских мероприятиях (посещение театров, экскурсий) и др.

Согласно ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения (ст. 19). Инвалидам, занятым в организациях, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности создаются необходимые условия труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации инвалида (ст. 23), работодатели в соответствии с установленной квотой для приема

на работу инвалидов обязаны: создавать инвалидам условия труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации инвалида (статья 24). Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется при необходимости сопровождение глухих, обучающихся в инклюзивном классе сурдопереводом (ст. 79), а также реализуется концепция инклюзивного профессионального образования, одной из важных проблем которого является обеспечение доступности образования для лиц с инвалидностью, в частности для глухих и слабослышащих [2].

Выполнению этих законных требований препятствуют проблемы:

1. Отсутствие умений у педагогов и специалистов в использовании специальных вербальных и невербальных средств коммуникации с обучающимися с нарушенным слухом.

2. В целом отсутствие специалистов-переводчиков в области перевода на русский жестовый язык.

В КГПУ им. В.П. Астафьева разработана анкета и выявлены студенты педагогического университета, желающие познакомиться с русским жестовым языком и дактилологией [3].

По результатам анкетирования спроектированы дальнейшие мероприятия для удовлетворения интереса студентов педагогического университета к освоению русского жестового языка и дактилологии для их применения в дальнейшей профессиональной и/или волонтерской деятельности [1].

На данный же момент им могут быть предоставлены следующие ресурсы.

1. Электронный курс. Практикум «Русский жестовый язык и дактилология» (<https://e.kpspu.ru/course/view.php?id=1302>).

2. Дополнительная программа «Использование средств РЖЯ в профессиональной и волонтерской деятельности» для обучающихся старших классов психолого-педагогических классов и обучающихся педагогического университета (с выдачей сертификата по окончании программы и удостоверения о повышении квалификации по окончании вуза, в разработке).

3. Добровольная еженедельная стажировка обучающихся университета в городской и краевой общественной организации глухих на базе проведения творческих занятий во Дворце Труда и Согласия, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Красноярска.

4. Добровольное посещение дисциплин «Жестовая речь. Дактилология», «Б1.ВДП.03.ДВ.02.02 Технологии формирования вербальных и невербальных средств общения у слабовидящих» в других студенческих группах, в рамках которых по учебному плану происходит знакомство с невербальными средствами коммуникации незлышащих людей.

5. Тем, кто делает успехи в изучении дактилологии и РЖЯ, предоставляется возможность сопровождать слабослышащих студентов на «Абилимпикс» (конкурс профессиональных компетенций) в качестве волонтеров для оказания помощи им в самостоятельной работе.

6. Занятия в творческой студии по жестовому пению в КГПУ им. В.П. Астафьева (в перспективе при согласовании с руководством КГПУ им. В.П. Астафьева).

Подготовка выпускников со знанием начального или основного базового курса РЖЯ поможет решить существующие описанные выше проблемы по дефициту специалистов со знанием невербальных средств коммуникации.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Бочарова Ю.Ю. Готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и работе в сфере сопровождения глухих людей // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: матер. VII науч.-практ. конф. студ., аспирантов, молодых ученых. Красноярск, 31 мая 2022 г. / отв. ред. О.Л. Беляева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 95–97.
2. Речицкая Е.Г., Плуталова Л.А. Дактильная и жестовая речь как средства коммуникации лиц с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2016. 144 с.
3. Черных А.А., Беляева О.Л. Выявление интереса у студентов педагогического университета к освоению русского жестового языка и дактилологии для использования в профессиональной и волонтерской деятельности // Открытый мир: объединяем усилия: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. Пермь, 9–10 ноября 2022 г. / под ред. О.Р. Ворошниковой; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2022. С. 184–187.

Раздел V. СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ГРАЖДАН В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

DEVELOPING RESILIENCE IN ADOLESCENTS FROM SOCIALLY DANGEROUS FAMILIES

И.А. Адьякова

I.A. Adiyakova

Научный руководитель Е.П. Кунстман
Scientific adviser E.P. Kunstman

Жизнестойкость, подростки, семьи, находящиеся в социально опасном положении.

В статье рассмотрены проблемы развития жизнестойкости у подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, описаны результаты исследования начального уровня сформированности жизнестойкости у подростков, намечены пути развития феномена жизнестойкости.

Resilience, adolescents, families at risk.

In the article the problems of development of resilience in adolescents from families at risk are considered, the results of the study of the initial level of resilience formation in adolescents are described, the ways of development of the phenomenon of resilience are outlined.

Современное общество характеризуется быстрым темпом жизни, который часто приводит к стрессу. Детям подросткового возраста приходится справляться с этим многозадачным ритмом, что в сочетании с уязвимой нервной системой приводит к психологическому стрессу и риску снижения уровня жизнестойкости.

Подростки из семей, находящихся в социально опасном положении, особенно уязвимы [3].

В этом контексте проблема жизнестойкости подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, приобретает особую актуальность и выходит на передний план научных размышлений.

Проблему развития жизнестойкости рассматривал С. Мадди, он считает, что жизнестойкость – это основа существования личности, которая включает в себя три основных компонента [2].

1. Принятие риска – компонент, характеризующий процесс развития личности как получение и усвоение знаний из всего его жизненного опыта. Такие

люди стремятся наполнить свою жизнь различными событиями, им не свойственна обыденность. В то же время люди с низким коэффициентом принятия риска не умеют правильно использовать свой опыт и предпочитают довольствоваться меньшим.

2. Вовлеченность – компонент, характеризующий развитие личности, как получение удовольствия от собственной деятельности. Такие люди стремятся быть в курсе всех событий, участвовать в происходящем. Люди, у которых развит данный компонент, получают истинную радость от своей деятельности. Человек с низко развитым компонентом вовлеченности склонен ощущать депрессию и отчужденность, он убежден, что жизнь проходит мимо него.

3. Контроль – компонент, характеризующий отношение человека к жизни. Для человека с высокоразвитым контролем характерно активное отношение к жизни, он осознает, что может влиять на происходящее. Люди с низко развитым компонентом могут сталкиваться с чувством беспомощности.

Нами проведено исследование сформированности уровня жизнестойкости у подростков из семей, находящихся в социально опасном положении. Исследование проводилось в краевом государственном бюджетном учреждении социального обслуживания «Комплексный центр социального обслуживания населения “Кировский”» (КГБУ СО «КЦСОН “Кировский”»). На основе анализа документов нами были отобраны подростки из семей, находящихся в социально опасном положении.

В исследовании участвовало 12 человек среднего подросткового возраста, 5 девочек и 7 мальчиков 12–15 лет.

Мы предположили, что жизнестойкость у подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, будет успешно развиваться при следующих условиях: если будет определен уровень сформированных компонентов (вовлеченность, принятие риска, контроль) жизнестойкости у подростков из семей, находящихся в социально опасном положении; на основе выявленных результатов будет разработан комплекс мероприятий, ориентированных на развитие стрессоустойчивости, саморегуляции, способности адекватно оценивать свои возможности, развитие конструктивных стилей поведения.

Для выявления уровня сформированности жизнестойкости был использован тест-опросник «Тест жизнестойкости С. Мадди» [1].

Мы соотнесли полученные баллы теста-опросника высоким, средним, низким уровням сформированности жизнестойкости (табл.).

На констатирующем этапе, нами выявлен дефицит, который препятствует развитию жизнестойкости, а именно компонент вовлеченности, составивший 50 % низкого показателя. Это свидетельствует об отсутствии удовольствия от тех видов деятельности, которые подростки в силу объективной необходимости выполняют независимо от того, какая именно это деятельность. В отношении этой категории испытуемых можно предполагать наличие чувства собственной неустроенности, ощущения того, что настоящая, интересная жизнь проходит мимо них, что может вызвать потребность в поиске чего-то гораздо более увлекательного, в том числе – спровоцировать интерес к деструктивным увлечениям.

Уровни, критерии сформированности жизнестойкости

Компонент структуры жизнестойкости	Характеристика компонента	Высокий	Средний	Низкий
Принятие риска	Процесс развития личности как получение и усвоение знаний из всего жизненного опыта	Активное стремление наполнить свою жизнь различными событиями, не свойственна обыденность в жизни	Стремление наполнить свою жизнь различными событиями, обыденность в жизни	Отсутствие стремления наполнить свою жизнь событиями, пассивность и обыденность в жизни
Вовлеченность	Получение удовольствия от собственной деятельности, стремление быть в курсе всех событий, участвовать в происходящем	Получение истинной радости от своей деятельности.	Получение радости от собственной деятельности.	Склонен ощущать депрессию и отверженность, убежденность, что жизнь проходит мимо
Контроль	Своеобразная установка на проявление жизненной активности	Активное отношение к жизни, осознание, что может влиять на происходящее	Активное отношение к жизни, не осознает, что может влиять на происходящее	Пассивное отношение к жизни, чувство беспомощности.

По данным шкалы «Контроль» мы можем констатировать, что для 50 % подростков характерны низкая способность влиять на результаты и само течение стрессогенных ситуаций, пассивность и безынициативность в отношении сложившихся вокруг них обстоятельств, склонность впадать в состояние уныния, беспомощности, вплоть до апатии.

По результатам исследования можно сделать вывод, что большинство компонентов и проявлений жизнестойкости соответствуют низкому уровню внутренней устойчивости в стрессовых ситуациях.

Подростки с низким уровнем жизнестойкости более зависимы от ситуаций и мнения людей, часто склонны к самоповреждению, сожалеют о прошлом, испытывают чувство, что жизнь проходит мимо них, их раздражают внезапные перемены.

На формирующем этапе исследования мы разработали программу мероприятий. Уникальность данной программы заключается в том, что она опирается на конкретные полученные результаты выявленных уровней сформированности компонентов структуры жизнестойкости. Основными принципами являются: принцип самопринятия; принцип равного взаимодействия ребенка с самим собой, окружающей средой и другими; принцип активности.

Содержание разработанной программы опирается на развитие стрессоустойчивости, саморегуляции, способности адекватно оценивать свои возможности, развитие конструктивных стилей поведения.

Реализация данной программы обеспечивает положительную динамику развития всех компонентов жизнестойкости.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости: метод. руководство. М.: Смысл, 2006. 63 с.
2. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / пер. с англ. Е.Н. Осина; под ред. Д.А. Леонтьева // Психологический журнал. 2005. № 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9154104> (дата обращения: 21.04.2023).
3. Ткаченко Н.С. Влияние родительских (материнских) установок на жизнестойкость личности подростков // Ценностно-смысловое самоопределение личности в системе жизненных отношений: сб. науч. ст. по итогам проведения междунар. круглого стола, Белгород, 19 апр. 2019 г. Белгород, 2019. С. 98–107.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕВИАЦИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ON THE QUESTION OF COMMUNICATIVE DEVIATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

А.С. Гоголь

A.S. Gogol

Научный руководитель Е.П. Кунстман
Scientific adviser E.P. Kunstman

Коммуникативные девиации, девиантное поведение, социальные нормы, девиация, коммуникация.

В статье рассматривается проблема коммуникативных девиаций как форма отклоняющегося поведения у младших школьников. Рассмотрены различные подходы к содержанию и сущности понятий «коммуникативные девиации», «девиантное поведение». Описаны причины возникновения коммуникативных девиаций у младших школьников, которые обусловлены неблагоприятным социально-нормативным развитием личности, признаками которого являются: деформированная система ценностей, сниженный уровень социального самоконтроля и непосредственные проявления деструктивного коммуникативного опыта в разнообразных межличностных отношениях. Приведены результаты исследования наличия и уровня коммуникативных девиаций у детей младшего школьного возраста.

Communicative deviations, deviant behavior, social norms, deviation, communication.

This article discusses the problem of communicative deviations as a form of deviant behavior in younger schoolchildren. Various approaches to the content and essence of the concepts of «communicative deviations», «deviant behavior» are considered. The article describes the causes of communicative deviations in younger schoolchildren, which are caused by unfavorable socio-normative personality development, the signs of which are: a deformed value system, a reduced level of social self-control and direct manifestations of destructive communicative experience in a variety of interpersonal relationships. The results of the study of the presence and level of communicative deviations in children of primary school age are presented.

В настоящее время можно отметить возросшие отклонения в поведении детей самых разных возрастов. Особенности такого поведения не только свидетельствуют об отклонениях от общепринятых нравственных норм и требований, но и несут в себе зачатки и истоки социально опасных форм девиантного и делинквентного поведения.

Проблема коммуникативных девиаций как форма отклоняющегося поведения пока остается малоизученной и требует как теоретического, так и экспериментального изучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует большое количество различных подходов к определению содержания и сущности понятий «коммуникативные девиации», «девиантное поведение».

Опираясь на определение понятий коммуникативных девиаций, данное Т. Донских, Ц.П. Короленко [2], мы понимаем данный термин как внешне разрушающее антиобщественное поведение, равным образом проявляющееся в способах

и формах высказываний, которые влекут за собой прямое или косвенное несоответствие устоявшимся нормам общения в каком-либо конкретном обществе.

С проблемой коммуникативных девиаций у младших школьников мы связываем и такие понятия, как девиантное поведение, социальные нормы.

Девиантное поведение – это вид поведения, которое отклоняется и нарушает социальные и культурные нормы, правила поведения, принятые обществом.

Социальные нормы – это правила, в соответствии с которыми в данном обществе строятся взаимоотношения и поведение людей. Социальные нормы представляют собой предписание, которое соответствует принятым в обществе, в социальной группе ценностям, установкам, регулирующим поведение людей [3].

Основополагающими факторами возникновения коммуникативных девиаций могут являться: особенности культуры собеседников, их база знаний, языковая компетентность, психологические особенности, а также неблагоприятное социально-нормативное развитие личности.

Мы провели исследование наличия коммуникативных девиаций у детей младшего школьного возраста, используя следующие диагностические методики:

- 1) анкетирование «Мое отношение к нецензурным выражениям»;
- 2) тестирование «Что такое хорошо и что такое плохо» (тест, адаптированный Н.В. Кулешовой) [4];
- 3) наблюдение за взаимоотношениями обучающихся младшего школьного возраста.

Выбор диагностических методик был обусловлен возрастом детей.

В экспериментальном исследовании приняли участие 52 школьника 3-го класса 8–9 лет из школ Советского и Октябрьского районов.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать вывод о том, что большинство опрошенных третьеклассников из школы Советского района иногда (58 %) используют в своей речи ненормативную лексику. На употребление ненормативной лексики «в экстренных случаях» указали (23 %) школьники. 19 % не используют в речи нецензурные выражения.

В школе Октябрьского района большинство опрошенных третьеклассников используют ненормативную лексику в экстренных случаях (50 %), иногда (35 %), и только 15 % не используют вообще.



Рис. 1. Использование ненормативной лексики младшими школьниками

В современном обществе использование ненормативной лексики имеет широкое распространение. Ненормативная лексика для младших школьников становится уже обычным средством проявления своих, чаще всего отрицательных, эмоций, привычным способом эмоциональной разрядки. Для многих детей такой способ коммуникации считается нормальным.

Результаты эмпирического исследования подтвердили наши предположения о том, что проявление коммуникативных девиаций включает в себя отклонения в социально-нравственном развитии обучающихся младшего школьного возраста.



Рис. 2. Уровни сформированности эмоционального компонента нравственных ценностей

Высокий уровень сформированности эмоционального компонента нравственных ценностей составил 8 человек. Дети обосновывали свой выбор тем, что не используют ненормативную лексику, относятся к ней отрицательно. При этом наблюдались адекватные эмоциональные реакции на моральные нормы. Большинство исследуемых третьеклассников со средним уровнем сформированности эмоционального компонента – 11 человек. Дети относятся нейтрально к ненормативной лексике, иногда ее используют. Низкий уровень – 7 человек.

Анализ результатов позволил выявить развитость эмоционального компонента. Исследования показали, что эмоциональный компонент у младших школьников развит не на должном уровне. Большинство обучающихся испытывают нейтральное или положительное чувство к нецензурной лексике.

Наше исследование еще не завершено. На основе полученных результатов диагностики будет разработана программа, направленная на развитие социально-нравственных представлений у младших школьников. Программа будет реализовываться в формате коллективно-творческих дел. Так же будет проведена повторная диагностика обучающихся.

Библиографический список

1. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2008. 288 с.
2. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск, 1990.
3. Психологический словарь / Р.С. Немов. М.: Владос, 2007.
4. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/mietodika-chto-takoie-khorosho-i-chto-takoie-plokh.html>

ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ В СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

DIGITAL SERVICES IN SOCIAL SERVICE FOR OLDER CITIZENS

Е.В. Нуждина

E.V. Nuzhdina

Научный руководитель Т.В. Фурьева
Scientific adviser T.V. Furyaeva

Цифровой сервис, информация, компьютерная грамотность, граждане пожилого возраста, социальное обслуживание, социальные услуги.

В статье отображены результаты диагностического исследования по изучению отношения граждан пожилого возраста к информационно-коммуникационным социальным услугам, а также представлена существующая программа компьютерных курсов для пожилых получателей социальных услуг.

Digital service, information, digital literacy, elder citizen, social service system, social service.

This article presents the results of a diagnostic study on the attitude of elderly citizens to information and communication social services, and also presents the existing program of computer courses for elderly recipients of social services.

XXI век – век информационных технологий. За два десятилетия технологии стали частью жизни человека. Сегодня проходит процесс цифровизации, который предполагает эффективное применение информации с помощью информационных технологий [1]. Это, в свою очередь, бросает вызов гражданам, побуждая их к формированию новых знаний, умений и навыков в сфере информационно-коммуникационных технологий.

На ускорение процесса цифровизации повлияла пандемия COVID-19. Изменившиеся в связи с этим условия поспособствовали развитию цифровых сервисов. Цифровые сервисы, по нашему мнению, это услуги, получаемые на основе информационных технологий и направленные на улучшение качества жизни граждан.

Цифровые сервисы сегодня существуют практически во всех сферах общества. Можно выделить следующие виды цифровых сервисов: социальные сервисы; образовательные сервисы; государственные сервисы; сервисы для поддержания здорового образа жизни; информационно-справочные сервисы, сервисы-магазины; культурно-развлекательные сервисы; финансовые сервисы.

В связи с тем что цифровые сервисы и цифровые технологии появились относительно недавно, не все категории граждан в полной мере владеют навыками для их применения в повседневной жизни. Одной из таких категорий являются

граждане пожилого возраста. Трудности в освоении новых технологий связаны с процессами старения организма человека.

В Российской Федерации на сегодняшний день проживает 35 миллионов граждан пожилого возраста, что составляет почти треть от всего населения страны [2]. Это говорит о том, что существует необходимость в вовлечении пожилых граждан в цифровую среду.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение отношения граждан пожилого возраста к информационно-коммуникационным социальным услугам на базе КГБУ СО «КЦСОН “Кировский”» города Красноярск. Респондентам была предложена анкета, составленная нами. Участниками стали 17 получателей социальных услуг в возрасте от 64 до 82 лет.

В анкете было выделено три основных блока вопросов.

1. Оценка пожилыми гражданами своих возможностей при использовании информационно-коммуникационных технологий.

2. Оценка доступности, характера, целей и способов получения информации.

3. Оценка потребности в обучении работы за компьютерной техникой и получении информационно-коммуникационных услуг.

Большая половина респондентов (76,5 %) считают, что сегодня пожилому человеку поступает достаточное количество информации. Свой уровень информированности о возможностях в сфере информационно-коммуникационных социальных услуг граждане оценивают как частично информированный (47,1 %).

Среди способов получения информации наиболее популярными средствами являются видеоформат и электронная форма, и, как следствие, мы можем сделать вывод о том, что граждане пожилого возраста предпочитают получать информацию через Интернет и телевизор. Наиболее интересной информацией для получателей социальных услуг является познавательная (просветительская), культурно-досуговая и информация о социально-экономическом положении пожилых людей. Практически у всех граждан пожилого возраста есть смартфон (94,1 %) и компьютер (70,6 %).

С точки зрения оценки потребности граждан пожилого возраста в обучении работы за компьютерной техникой и получении информационно-коммуникационных услуг респонденты отмечают, что хотели бы пройти обучение повторно для более продвинутого пользования мобильным устройством (81,3 %).

Исходя из проведенного диагностического исследования, мы можем говорить о том, что свои возможности при использовании информационно-коммуникационных технологий граждане пожилого возраста оценивают как частично сформированные; граждане пожилого возраста преимущественно имеют только смартфон с мобильным интернетом; пожилые получатели услуг видят потребность в обучении компьютерной грамотности и использовании информационно-коммуникационных услуг.

Нами была разработана программа курсов компьютерной грамотности, направленная на включение пожилых получателей социальных услуг в информационно-коммуникационную деятельность посредством использования смартфона.

Занятия проводятся по три раза в неделю по одному академическому часу.

На первом вводном занятии проводится оценка знаний и умений получателей социальных услуг, после чего составляется программа занятий. Занятия проходят в группах до 5 человек.

Модуль 1. Основы работы на телефоне

1-е занятие. Устройство телефона. 2-е занятие. Настройки. 3-е занятие. Главный экран. 4-е занятие. Приложения, контакты и сообщения. 5-е занятие. Некоторые предустановленные приложения (часы, календарь, проводник, заметки). 6-е занятие. Камера и галерея.

Модуль 2. Выход в Интернет

1-е занятие. Подключение к Интернету и скачивание приложений. 2-е занятие. Поиск в Интернете через Яндекс. 3-е занятие. Электронная почта. 4-е занятие. Безопасность в сети Интернет. 5-е занятие. Этикет при общении в сети Интернет. 6-е занятие. Сервисы Яндекса (почта, диск, телепрограмма, афиша). 7-е занятие. Приложения операторов сотовой связи и мессенджеры. 8-е занятие. Социальные сервисы (социальные сети + Ютуб). 9-е занятие. Приложения для туризма (izi.TRAVEL).

Модуль 3. Получение услуг через Интернет

1-е занятие. Госуслуги. 2 занятие. Социальный фонд, ФНС (ПФР). 3-е занятие. Региональные государственные сервисы (СГК, Красноярскэнерго, ростех, квартплата+, ГИС ЖКХ). 4-е занятие. Приложения банков (Сбербанк, ВТБ, Почта-банк). 5-е занятие. Онлайн-магазины и как правильно осуществлять покупки через Интернет.

Модуль 4. Телефон как творческая студия

1-е занятие. Возможности встроенного приложения, камера. 2-е занятие. Приложения по обработке фотографий на примере Snapseed. 3-е занятие. Приложения для создания видео на примере InShot.

Цифровые сервисы сегодня охватывают все сферы жизни человека. Для граждан пожилого возраста существуют трудности при вхождении в цифровую среду, в то же время они готовы к изучению новых информационных технологий для успешного включения в цифровое общество.

Библиографический список

1. Гасумова С.Е. Понятие цифровизации социального обслуживания и социальных услуг [Электронный ресурс] // Формы и методы в различных сферах жизнедеятельности. 2019. С. 59–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41426868>
2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284>

ДЕФИЦИТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEFICIENCY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT PEDAGOGICAL ACTIVITY

К.Н. Скобейко

K.N. Skobeiko

Научный руководитель Ю.Ю. Бочарова
Scientific adviser Yu.Yu. Bocharova

Педагогическая профессия, психолого-педагогические классы, социальные представления, ассоциативный метод.

В статье жается анализ литературы на определение полноты и адекватности ядра представлений о педагогической деятельности. Приводятся описание исследования представлений о профессии «педагог» у обучающихся психолого-педагогических классов, структуры представлений, их анализ и характеристика дефицитов этих представлений.

Pedagogical profession, psycho-pedagogical classes, social representations, associative method.

The article provides an analysis of the literature to determine the completeness and adequacy of the core of representations about pedagogical activities. Description of the study of representations about the profession «Pedagogue» at students of psycho-pedagogical classes, description of the structure of representations, their analysis and description of deficits of these representations.

Изучение представлений о профессии является традиционным для отечественной психологии. Еще в советские времена было проведено множество исследований, касающихся этого вопроса [2]. В настоящее время данная проблема насыщается новым содержанием, а именно задачей исследования закономерностей и механизмов профессионального саморазвития в условиях постоянно меняющейся социальной ситуации в обществе.

Представление о профессии – это многомерная, многоуровневая система знаний, отличающаяся устойчивостью в определенный исторический период и определенным избирательным характером в разные периоды.

Образ профессии и профессионала – это первичный ориентир, запускающий механизмы личностного и профессионального саморазвития.

В.Д. Брагиной было установлено, что представления о выбранной профессии нередко носят неполный и односторонний характер, что может в ходе обучения в вузе приводить к разочарованию, желанию сменить ее [2]. Кроме того, положение осложняется тем, что многие выпускники и студенты слабо соотносят свои личностные и психофизиологические особенности с требованиями профессии

и избранной специальности. В результате оказывается, что профессия может и сохранять свою привлекательность, а вот личностные ресурсы и возможности никак не соответствуют ее требованиям. В итоге наступает разочарование, неясное или четко сформировавшееся стремление сменить сферу деятельности – перевестись, например, на другую специальность или поступить в другой вуз. Выводы, сделанные Брагиной, в последующем были дополнены многочисленными исследованиями в данной сфере [2].

В своем исследовании мы изучали представления о педагогической деятельности, о профессии учителя обучающихся психолого-педагогических классов Красноярска. Предварительно нами была изучена литература для выявления ядра представлений, а именно что составляет ядро полных и адекватных представлений, какие характеристики и качества человека ему присл.В. Оренбурова и Р.А. Валеева выделяют основные навыки, которыми должен владеть современный педагог: коммуникация, командная работа, критическое мышление, креативное мышление, умение брать на себя ответственность, проявлять самостоятельность в принятии решений, умение выступать на публике, лидерство. Авторы выделяют несколько блоков, группируя эти навыки. В первый блок «Личностные навыки» вошли самопрезентация, работа в команде, умение вести переговоры, умение планировать время. В блок «Когнитивные навыки» вошли критическое, креативное и проектное мышление. Блок «Деятельностные навыки» включает организаторские и ораторские способности, лидерские качества, умение налаживать и поддерживать связь с людьми, умение слушать.

Итак, образ современного педагога строится на владении тремя группами навыков (когнитивные, личностные, деятельностные), которые в совокупности образуют гибкие навыки, или навыки XXI в., так необходимые человеку, чтобы быть востребованным на рынке труда [1].

Все эти навыки и умения непосредственно входят в ядро представлений о профессии «педагог».

Далее были изучены представления у обучающихся школы. Мы проводили ассоциативный метод по П. Вержесу – анализ ассоциаций. Нами было опрошено 32 обучающихся психолого-педагогических классов Красноярска. На заранее заготовленных бланках участники по инструкции «Напишите как можно больше ассоциаций с профессией “Учитель”» написали свои ответы. Нами было получено 293 слова и словосочетания, которые составили общий массив слов. Из этого массива нами было проанализировано 47 первичных категорий и выявлена частота их встречаемости.

Все слова вошли в структуру представлений (табл.).

На основе таблицы мы можем видеть, что в ядро представлений вошли такие слова – первичные категории, как «педагог», «школа», «дети». Эти понятия имеют отношение к определенным условиям, субъекту и к специфике профессии. Ядро не содержит конкретных характеристик, олицетворяющих личностные и профессиональные качества, описания универсальных качеств, которые необходимы современному педагогу. Ядро представлено общими понятиями, и это является ключевым дефицитом представлений.

Данные структуры представлений

Ядро представлений (частота > 6; ранг < 3.29)	Потенциальная зона изменений представления – зона 3 (частота > 6; ранг \geq 3.29)
Педагог (10, 1.5), школа (15, 3.2), дети (7, 3.28)	терпение (8, 3.75), знания (8,6), ученики (8, 4.25), урок (8, 6.125), учение (7, 3.71), профессионализм (6, 5), книги (4, 12.25), деловой стиль (7, 9.75)
Потенциальная зона изменений представления – зона 2 (частота \leq 6; \leq 3.29)	Периферическая система (частота \leq 6; ранг \geq 3.29)
пунктуальность (4, 3), коммуникация (4, 2.25)	труд (6, 4.66), учить (5, 6.8), забота (4, 5.5), работа (6, 5), дисциплина (4, 5.75), уважение (6, 10), коммуникативность (4, 4.25), класс (3, 7.33), интерес (4, 6), экзамен (3, 5.66)

В сравнении второй и третьей зоны более содержательно представлена периферическая система. В нее вошли такие характеристики, как труд, учить, забота, работа, коммуникативность, уважение и другие. Эти понятия достаточно близки к настоящему образу педагога и его деятельности, но так как они попали в периферическую зону, есть риск, что они могут исчезнуть из структуры представлений.

Таким образом, представления обучающихся психолого-педагогических классов представлены не полными и не адекватными, ядро этих представлений не похоже на то ядро, которое описывают научные деятели; первые зоны представлены общими характеристиками, без конкретных качеств и свойств, присущими профессии педагога. Мы можем предполагать, что эти представления могут либо развиться и стать более полными и конкретными, либо могут исчезнуть из структуры представлений. Для развития представлений необходимо создать такие условия, в которых произойдет положительное изменение структуры представлений, для этого нужна программа мероприятий созвучного характера для развития этих представлений о профессии, которую мы разработали.

Библиографический список

1. Оренбурова Л.В., Валеева Р.А. образ современного педагога в контексте навыков XXI века [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32316> (дата обращения: 10.04.2023).
2. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // В.Г. Маралов [и др.]. М.: Академический проект, 2020. 191 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/110009.html> (дата обращения: 10.04.2023).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

FEATURES OF EMOTIONAL ATTACHMENT OF EARLY CHILDREN AND THEIR PARENTS

Н.А. Сухотина

N.A. Sukhotina

Научный руководитель Т.В. Фурьева
Scientific adviser T.V. Furyaeva

Материнское поведение, эмоциональная привязанность.

В статье представлено исследование особенностей эмоциональной привязанности матерей и детей раннего возраста в условиях социального учреждения.

Maternal behavior, emotional attachment.

The article presents a study of the characteristics of the emotional attachment of mothers and young children in a social institution.

Материнское поведение – это поведение, характерное для матери, или поведение любого человека в отношении других людей, напоминающее поведение матери по отношению к своему ребенку.

Когда в семье рождается ребенок, многие мамы, несмотря на первые трудности по уходу за ребенком (кормление, сон), продолжают сохранять свой профессиональный статус, заработок и стараются поддерживать статус хорошего родителя.

И молодым и опытным, и людям, у которых есть психолого-педагогическое образование, свойственно испытывать страх, тревогу за здоровье своего ребенка, однако данные чувства могут зависеть от психологической готовности стать матерью.

Доктор психологических наук Г.Г. Филиппова рассматривает готовность к материнству как личностное образование, которое образует субъектно-объектную ориентацию в отношении к еще не родившемуся ребенку [4].

С.Ю. Мещерякова психологическую готовность к материнству рассматривала как личностное образование которое является субъект-субъектным отношением еще к не родившемуся ребенку [2].

Основными составляющими структурами психологической готовности к материнству являются:

- 1) коммуникативный опыт, полученный в детстве;
- 2) переживание матерью беременности, в том числе отношение к неродившемуся ребенку;
- 3) ориентация на стратегию воспитания и ухода за младенцем.

Стратегия воспитания у мамы также зависит от того, как она собирается ухаживать за ребенком, собирается ли она создавать режим для ребенка или же будет ориентироваться на его потребности.

С.Ю. Мещеряковой были выделены три уровня психологической готовности к материнству.

Низкий уровень готовности. Матери не уверены в принятии решения иметь ребенка, негативно отзываются периоде беременности. Во время беременности не придумывали имя ребенку, не представляли ребенка.

Средний уровень готовности. Группа, у которой мысли, чувства эмоции при материнстве частично схожи с низким уровнем готовности и высоким уровнем готовности.

Высокий уровень готовности. Радуются беременности, не сомневаются в принятии решения оставить ребенка, положительно отзываются о собственной беременности.

На ранних этапах развития личности формируется эмоциональная привязанность матери, которая представляет собой систему со сложной внутренней регуляцией и основанием типологии психического развития [3].

Эмоциональная привязанность ребенка к матери – это эмоциональная коммуникация и близость матери и ребенка, характеризующаяся проявлением любви, доверия, симпатии и преданности.

Д. Боулби выделил 4 типа привязанности, которые формируются в зависимости от того, как мама взаимодействует с ребенком: надежный тип привязанности (ребенок доверяет и с интересом изучает окружающий мир); тревожно-устойчивый тип привязанности (ребенок ни на шаг не отходит от матери); тревожно-амбивалентный тип привязанности (избегает или игнорирует взрослого); дезориентированный тип привязанности (чувствует себя покинутым и никому не нужным) [1].

С помощью изученных источников об эмоциональной привязанности матери и ребенка и материнском поведении нами была выдвинута гипотеза о том, как установить разные типы привязанности между ребенком и матерью и тем самым скорректировать (реализовать) эмоциональную привязанность.

Исследование проводилось с помощью метода наблюдения за мамой и ребенком, за их взаимодействием во время игры в группах раннего развития.

Также была использована диагностика. Шкала RCDI-2000 – для оценки развития ребенка в возрасте от 14 месяцев до 3,5 года с целью оценки развития ребенка (развивается ребенок в соответствии с нормой, или же есть отставание в развитии).

Исследование проводилось на базе Комплексного центра социального обслуживания населения в период с сентября 2022 года по март 2023 г. В исследовании приняли участие 7 семей.

Была проведена диагностика семей с целью определения типа привязанности, который характерен ребенку в группе. По результатам диагностики было выявлено, что в группе преобладает тревожно-устойчивый тип привязанности.

Тревожно-избегающий тип привязанности и надежный тип привязанности наблюдаются у детей в меньшем количестве. Дезориентированный тип привязанности не был выявлен.

После обработки результатов анкеты и наблюдения с матерями, посетившими группы раннего развития, были проведены индивидуальные консультации в формате беседы, на которой были озвучены результаты диагностики.

В ходе беседы были заданы вопросы с целью определить, как ребенок и мама взаимодействуют вне группы (игра с ребенком дома, на прогулке, реакции мамы на сигналы ребенка).

По результатам диагностики, наблюдения и индивидуальной беседы с матерью занятия в группе были изменены. На занятии от мамы требовалось, чтобы она как только войдет в кабинет к специалисту вместе с ребенком, обращала его внимание на игровое оборудование, обучала использовать игрушку по назначению, рассказывала ребенку о том, что это за предмет, какой он формы, цвета и как с ним можно взаимодействовать (постучать, потрясти, покатать).

Таким образом, благодаря полученным результатам исследования и групповым занятиям, проводимым в период с сентября 2022 по март 2023 г., в двух семьях из семи был изменен тип привязанности, скорректирован на надежный.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
2. Мещерякова С.Ю., Авдеева Н.Н., Ганошенко Н.И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты: Философия. Психология. Социология. М., 1996.
3. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 139.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УМЕНИЙ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS IN YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

А.К. Тищенко

A.K. Tishchenko

Научный руководитель Т.В. Фурьева

Scientific adviser T.V. Furyaeva

Молодые люди с инвалидностью, социально-бытовые навыки, диагностика сформированности социально-бытовых навыков, независимая жизнь, самостоятельность.

В данной статье приведены результаты практического исследования уровня сформированности социально-бытовых навыков у молодых людей с инвалидностью. На основе выделенных критериев социально-бытовых навыков, разработана и проведена диагностика, которая позволила выявить дефициты в их формировании для дальнейшей исследовательской работы.

Young people with disabilities, social and household skills, diagnostics of the formation of social and household skills, independent life, independence.

This article presents the results of a practical study of the level of formation of social and household skills in young people with disabilities. Based on the selected criteria of social and household skills, a diagnosis was developed and carried out, which made it possible to identify deficiencies in their formation for further research work.

Одной из самых острых проблем у современных молодых людей с инвалидностью является проблема иждивенчества, то есть отсутствие стремления быть независимыми, самостоятельно определять свою жизнь. Как показали результаты нашего исследования уровня независимости молодых людей с инвалидностью, они не воспринимают себя самостоятельными субъектами и не стремятся жить независимой жизнью. Независимая жизнь понимается как возможность самостоятельно принимать решения, делать свободный выбор и управлять своей жизнью [2].

Для решения проблемы развития независимости у молодых людей с инвалидностью самое необходимое – это обретение навыков по самообслуживанию, а также самостоятельности в повседневных бытовых делах. С этой целью у молодых людей с инвалидностью важно формировать социально-бытовые навыки. Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в важности формирования у молодых людей с инвалидностью социально-бытовых навыков, которые являются основой для независимой жизни человека. Социально-бытовые навыки – это знания и умения, непосредственно связанные с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях [5].

На основе анализа литературы по теме исследования и опыта организации работы по формированию социально-бытовых навыков в условиях учебно-тренировочной квартиры мы выделили базовые социально-бытовые навыки, которые расположены от самого необходимого (минимального) к наиболее сложным [3].

1. Навык «Самообслуживание» – включает в себя следующие социально-бытовые задачи: умение осуществлять уход за собой, умение обращаться с одеждой и обувью.

2. Навык «Уход за одеждой/обувью» – включает в себя следующие социально-бытовые задачи: стирка и утюжка одежды, уход за обувью, хранение одежды.

3. Навык «Уборка помещения» – включает в себя следующие социально-бытовые задачи: влажная уборка, уборка пылесосом, уборка сантехники, вынос мусора.

4. Навык «Приготовление и прием пищи» – включает в себя следующие социально-бытовые задачи: приготовление пищи с использованием бытовых приборов, сервировка стола, мытье посуды.

5. Навык «Обращение с деньгами и осуществление покупок» – включает в себя следующие социально-бытовые задачи: умение распоряжаться деньгами, ведение бюджета, планирование и осуществление покупок.

Для определения уровня сформированности социально-бытовых навыков у молодых людей с инвалидностью в условиях учебно-тренировочной квартиры на основе выделенных критериев нами была разработана и проведена диагностика сформированности социально-бытовых навыков. В исследовании принимали участие 17 молодых людей с инвалидностью в возрасте от 16 до 36 лет.

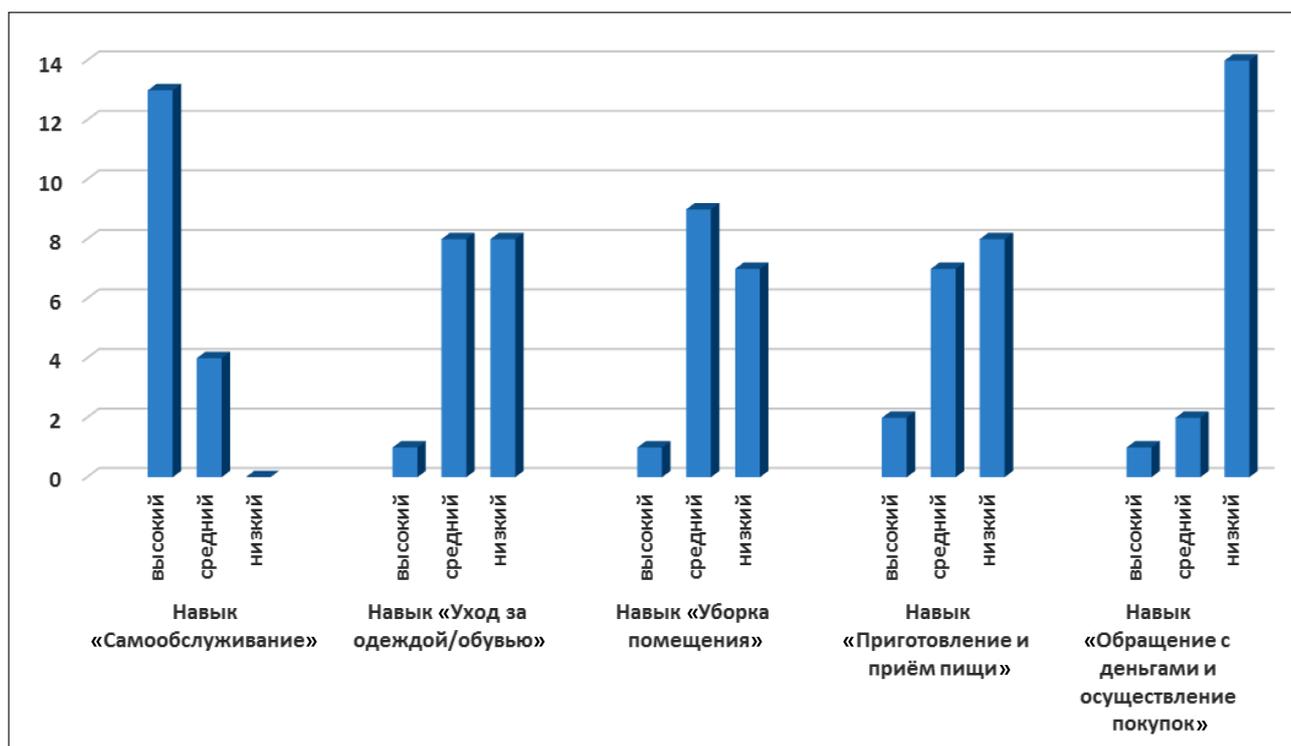


Рис. Уровни сформированности социально-бытовых навыков

По результатам диагностики у 4 из 17 респондентов навык «Самообслуживание» находится на среднем уровне, то есть может выполняться ими с помощью специалиста. У большинства – 13 респондентов – навык «Самообслуживание» находится на высоком уровне.

По результатам диагностики у 1 респондента навык «Уход за одеждой/обувью» находится на высоком уровне. У 8 респондентов навык «Уход за одеждой/обувью» находится на среднем уровне, то есть они могут осуществлять данный навык, но с помощью или подсказками специалистов. У 8 респондентов навык «Уход за одеждой/обувью» полностью не сформирован, то есть они не могут осуществлять его даже с помощью или подсказками специалистов.

По результатам диагностики у 1 респондента навык «Уборка помещения» находится на высоком уровне. У 9 респондентов навык «Уборка помещения» находится на среднем уровне, то есть они могут осуществлять данный навык, но с помощью или подсказками специалистов. У 7 респондентов навык «Уборка помещения» полностью не сформирован, то есть они не могут осуществлять его даже с помощью или подсказками специалистов.

По результатам диагностики у 2 респондентов навык «Приготовление и прием пищи» находится на высоком уровне. 7 респондентов навык «Приготовление и прием пищи» находится на среднем уровне, то есть они могут осуществлять данный навык, но с помощью или подсказками специалистов. У 8 респондентов навык «Приготовление и прием пищи» полностью не сформирован, то есть они не могут осуществлять его даже с помощью или подсказками специалистов.

По результатам диагностики у 1 респондента навык «Обращение с деньгами и осуществление покупок» находится на высоком уровне. У 2 респондентов навык «Обращение с деньгами и осуществление покупок» находится на среднем уровне, то есть они имеют представление о том, как обращаться с деньгами и осуществлять покупки, но нуждаются в помощи или подсказках специалистов. У 14 респондентов навык «Обращение с деньгами и осуществление покупок» полностью не сформирован, то есть они не имеют представления о том, как обращаться с деньгами и осуществлять покупки. В данном навыке выделен максимальный уровень дефицита.

По результатам нашего исследования мы определили основные дефициты в сформированности социально-бытовых навыков у молодых людей с инвалидностью: наиболее у молодых людей с инвалидностью сформирован навык «Самообслуживание», навыки «Уход за одеждой/обувью», «Уборка помещения» и «Приготовление и прием пищи» в основном сформированы на среднем уровне и требуют восполнения дефицитов. Наибольший дефицит выявлен в навыке «Обращение с деньгами и осуществление покупок» – он требует особого внимания при работе с молодыми людьми с инвалидностью.

Библиографический список

1. Бобылева И.А., Григорьева Е.С., Заводилкина О.В. Тренировочная квартира для воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью: метод. пособие / ФГБНУ ИИД СВ РАО. 2019. 102 с.

2. Жигунова Г.В. Условия для независимой жизни людей, имеющих инвалидность (по результатам исследования) // Baikal Research Journal / Электронный научный журнал Байкальского государственного университета. 2019. Т. 10, № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-dlya-nezavisimoy-zhizni-lyudey-imeyuschih-invalidnost-po-rezultatam-issledovaniya?ysclid=lc5rjwovkd264746138> (дата обращения: 31.03.2023).
3. Жизнь с достоинством (сопровожаемое проживание): прак. пособие / под ред. А.М. Царева. М.: Перо, 2017. 272 с.
4. Сопровожаемое проживание инвалидов в вопросах и ответах: метод. пособие // Серия методических пособий для руководителей и специалистов учреждений системы социальной защиты населения Красноярского края / под общ. ред. Т.А. Портнягиной, В.Г. Сухих. Иркутск: Мегапринт, 2018. Вып. 16. 200 с.

РАБОТА В ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ КАК СПОСОБ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

WORK IN A CREATIVE WORKSHOP
AS A WAY OF CREATIVE SELF-REALIZATION
OF YOUNG PEOPLE WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

А.В. Филькова

A.V. Filkova

Научный руководитель Ю.С. Николаева,
Scientific adviser Yu.S. Nikolaeva

Творчество, творческая самореализация, креативность, ограниченные возможности здоровья, бисероплетение.

Творческая самореализация является условием активного преобразования имеющихся знаний, способствует саморазвитию личности, в значительной степени определяет эффективность жизнедеятельности. Особое значение творческая самореализация играет в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлен опыт организации работы в творческой мастерской как способ творческой самореализации молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Creativity, creative self-realization, creativity, limited possibilities of health, beading.

Creative self-realization is a condition for the active transformation of available knowledge, contributes to the self-development of the person, to a large extent determines the effectiveness of life. Creative self-realization plays a special role in the lives of people with disabilities. The article presents the experience of organizing work in a creative workshop as a way of creative self-realization of young people with disabilities.

В современный период происходит интенсивное развитие общества знаний, для которого характерно акцентирование значения результатов экономического и социокультурного развития общества. Однако сегодня обществу нужны не только технически грамотные специалисты, но и работники креативные, творчески активные. В связи со сказанным особую значимость приобретает проблема творческой самореализации, которая представляет собой теоретическую либо практическую созидательную деятельность индивида, в ходе которой рождаются новые образы, приобретаются новые знания или производятся новые объекты материального мира [1].

В научной отечественной и зарубежной литературе выделяют следующие концепции творческой самореализации: комбинирование сенсорных образов (А.В. Петровский, А.В. Запорожец); абстрактное мышление (Е.И. Игнатьев, С.Л. Рубинштейн); полученный опыт, эмоции и чувственное восприятие (Л.С. Выготский, Т. Рибо, Р.Г. Натадзе, С.Г. Якобсон) [2].

Особое значение творческая самореализация имеет для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Очень важно решить проблему вовлечения их в такую деятельность, которая позволит преодолеть комплекс неполноценности, улучшить психоэмоциональное состояние, благотворно повлияет на их общее развитие и вместе с тем поможет приобрести новые знания и навыки [3].

Исследование развития творческой составляющей у людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) организовано на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Комплексный центр социального обслуживания населения “Ачинский”». В исследовании приняли участие 20 молодых людей с ОВЗ в возрасте 13–17 лет. Для выявления уровня творческого развития молодых людей были использованы методики: тест «Создание рисунка» (Е. Торренс); тест «Незаконченные фигуры» (является адаптацией рисуночных тестов, предложенных К. Френком). Полученные данные показали, что уровень творческой самореализации молодых людей с ОВЗ является недостаточным. Это обусловило необходимость проведения работы, направленной на творческое развитие молодых людей с ОВЗ.

На базе Комплексного центра социального обслуживания населения «Ачинский» для молодых людей с ОВЗ была открыта творческая мастерская по работе с бисером, разработан и реализован проект «Бисероплетение – ступенька к творчеству». Продолжительность реализации проекта 1 учебный год. Режим занятий 1 академический час два раза в неделю. Общий объем 72 часа.

Виды деятельности: проведение занятий, связанных с реализацией проекта; проведение занятий с включением в них дополнительного развивающего компонента; организация творческой и художественной деятельности молодых людей с ОВЗ; организация выставок, включая совместные выставки работ молодых людей с ОВЗ и их родителей.

В творческом процессе создания изделий и при желании поделиться своими планами, идеями, демонстрацией новых моделей молодыми людьми с ОВЗ была разработана и создана группа в Контакте (<https://vk.com/club208234822>), которая получила название «Затая», где молодые люди имеют возможность делиться своими творческими достижениями и успехами.

После реализации проекта проведена повторная диагностика. Сравнительный анализ результатов по тесту «Создание рисунка» показал, что число молодых людей с низким уровнем развития творческого мышления снизилось на 20 %, со средним уровнем – увеличилось на 5 %, с высоким уровнем – увеличилось на 15 %.

Сравнительный анализ результатов диагностики по тесту «Незаконченные фигуры» показал, что число молодых людей с низким уровнем развития творческого мышления снизилось на 25 %, со средним уровнем – увеличилось на 5 %, с высоким уровнем – увеличилось на 20 %.

Таким образом, сравнительный количественный и качественный анализ результатов исследования показал, что организация творческой мастерской и реализация проекта «Бисероплетение – ступенька к творчеству» способствовали развитию творческой самореализации молодых людей с ОВЗ. У участников

проекта выявлены внутренние ресурсы личности и раскрыты пути осознания себя, повысился уровень уверенности в себе, выработаны коммуникативная компетентность и креативность. Проект выступил стимулом для дальнейшего творческого роста, у молодых людей с ОВЗ появилось желание заниматься творчеством и активно включаться в социокультурную реабилитацию.

Библиографический список

1. Лепешев Д.В., Доскенова Д.А. Современные возможности инклюзии по развитию творческого потенциала детей с особыми образовательными потребностями в рамках дополнительного образования // Наука и реальность. 2021. № 7. С. 4–7.
2. Суродина Ю.А. и др. Социальная адаптация молодежи с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Суродина, А.Д. Шерстюкова, Е.В. Бочкарева, И.Б. Страхова // Наука и социум: матер. Всерос. науч.-практ. конф. 2021. № 18. С. 183–189.
3. Фетисова А.В. Организация фестиваля совместного творчества молодых инвалидов и их здоровых сверстников как способ интеграции в социокультурную среду // Science Time. 2015. № 12. С. 801–803.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN A PEDAGOGICAL COLLEGE

О.А. Ширяева

O.A. Shiryayeva

Личностное развитие, профессиональное становление, компетентность, интерактивное обучение.

Статья посвящена рассмотрению вопроса развития личности и профессионального самосознания студентов 1-го курса. На основе выявленной актуальности изучения данного вопроса описывается проблема подготовки педагогических кадров в системе среднего профессионального образования, проведен анализ результатов социально-психологического тестирования первокурсников.

Personal development, professional development, competence, interactive learning.

The article is devoted to the issue of personality development and professional self-awareness of 1st year students. On the basis of the identified relevance of studying this issue, the problem of training teaching staff in the system of secondary vocational education is described, and an analysis of the results of socio-psychological testing of first-year students is carried out.

В педагогическом колледже студенты получают старт в профессиональную деятельность и уровень мастерства определяется условиями, в которых происходит становление личности будущего учителя. Основным механизмом развития в данном случае является ориентация на субъектную позицию обучающихся, проявляющуюся в том, что студенты осваивают разнообразные формы и виды этой деятельности (выступают перед аудиторией, ведут дискуссию, анализируют педагогические ситуации, дают оценку, предлагают решения).

Понятие «личностный рост» рассматривается нами в ключе гуманистической психологии. Как писал А. Маслоу, самоактуализация – «...непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов... Более полное познание и следующее из него принятие своей собственной изначальной природы» [1]. Основными критериями личностного роста А. Маслоу и К. Роджерс считали целеустремленность, принятие себя и окружающих, открытость новому опыту, творческую самореализацию, способность к конструктивным социальным взаимоотношениям.

«Ряд авторов в своих публикациях рассматривают профессиональное становление педагога как последовательность взаимосвязанных временных стадий

от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде» (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.) [4]. Ставшее традиционным социально-психологическое тестирование 2022 г. показало, что преобладающее число поступивших на первый курс колледжа не верят в свои силы при достижении поставленных целей, у них преобладает мотивация «избегание неудачи», им присущи низкая самооценка, эмоциональная лабильность, они не пользуются авторитетом в коллективе, признаются лишь отдельными людьми, удовлетворенность от общения не испытывают. Школа нуждается в педагогах, способных реализовывать инновационное образование, в связи с этим актуален вопрос о методах осуществления подготовки будущих кадров, которые бы имели педагогическое мышление, обладали бы выдержкой, критичностью, находчивостью, коммуникативными навыками (А.К. Маркова, Л.М. Митина), что позволило бы им решать сложные профессиональные задачи и создавать такие условия в образовательной среде, что у школьников пробуждалась бы потребность в саморазвитии.

Современная подготовка профессионалов в области педагогики должна соотноситься с актуальными и перспективными потребностями общества и реальной образовательной практики и строиться на компетентностном подходе (А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.Г. Суходольский), предусматривающем освоение студентами широкого круга компетенций, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. Компетентность проявляется в умении применять полученные знания и опыт при решении профессиональных задач. В связи с этим особый акцент хотелось бы сделать на одном из активных методов формирования у студентов педагогического колледжа психолого-педагогической компетентности – интерактивном обучении. «Интерактивное обучение предполагает организацию учебного процесса таким образом, чтобы практически все обучающиеся оказались вовлеченными в процесс познания, имели возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Другими словами, это создание обстановки совместной творческой (продуктивной) деятельности преподавателя и студентов, где идет процесс взаимодействия личностей, а не только процесс поиска знаний. Цель интерактивного обучения – создание комфортных условий обучения, при которых обучающиеся чувствуют свою успешность, интеллектуальную состоятельность» [3]. На занятиях по дисциплине «Психология» могут быть использованы методы: дискуссия (например, дискуссия по вопросам эффективных методов воспитательной работы с детьми в начальной школе может включать в себя решение ситуационных задач), деловая игра (например, деловая игра «Всемирный психологический конгресс» направлена на развитие профессионального мышления и создание благоприятного психологического климата в коллективе), круглый стол «Факторы развития» (позволит актуализировать знания по теме ведущих факторов развития человека, совершенствовать коммуникативные умения: способность конструктивно вести диалог, договариваться в процессе совместной деятельности, аргументировать свое мнение; развивать критическое мышление, формировать

адекватную самооценку). Студентам также могут быть предложены задания по типу анализа литературных произведений с целью выявления психологических защит (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», Л.Н. Толстой «Война и мир»), описания тенденций развития личности ребенка, видов деятельности, психологических новообразований и кризисных периодов (Я. Корчак «Как любить ребенка», Л.Н. Толстой «Детство»).

«Психологическая подготовка – это особая психологическая работа по развитию и оформлению деятельности, общения, сознания личности будущего педагога. В содержание психологической подготовки педагога входят вопросы самопознания, способы решения задач профессионального развития, формирования психотехник работы над собой, выработка индивидуального стиля деятельности и поведения» [2]. Ориентирами для образовательных технологий должны быть интерактивность и самостоятельность, для того чтобы будущие учителя сами могли прожить современные способы обучения, а в перспективе применять в работе со своими учениками.

Библиографический список

1. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С. 38.
2. Исаев Е.И. Психология и гуманизация образования в XXI веке. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 6. С. 56.
3. Окулич Н.А. Методика преподавания психологии. Брест: БрГУ, 2014. 224 с.
4. Эннс Е.А. Понятие профессионального самосознания в психологической науке // Психологические науки: теория и практика: материалы I Междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 127. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1719/> (дата обращения: 20.04.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Елена Павловна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: 1987abramovaelena@mail.ru

Агаева Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

Адыякова Ирина Александровна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Adyakova_irina@mail.ru

Анисимова Ирина Андреевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aia-0606@mail.ru

Безденежных Галина Александровна – инструктор по физической культуре, МБДОУ № 194 (Красноярск); e-mail: bezdarna@mail.ru

Беляева Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: belyaevaol@kspu.ru

Бочарова Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bocharova1305@kspu.ru

Брюховских Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

Верхотурова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verhotyrovs@mail.ru

Волков Владислав Олегович – студент ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: volkov.vo124@yandex.ru

Высоцкая Елизавета Дмитриевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: lizavisot28@mail.ru

Гаврина Ольга Александровна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: olgagavrina8085@gmail.com

Глушнева Любовь Андреевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: glushnevala@yandex.ru

Гоголь Алена Станиславовна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: alena.martynovskaya@mail.ru

Григорьева Екатерина Викторовна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Ekaterina-poluhi@mail.ru

Давлетова Алина Юрисовна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: davletovaalina2002@mail.ru

Давыдова Ольга Геннадьевна – заведующая, МБДОУ № 194 (Красноярск);
e-mail: odavidova@bk.ru

Денисова Анна Сергеевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Annadenisova123456789@mail.ru

Дик Виктория Андреевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: viktorygirl18@gmail.com

Додышева Наталья Дмитриевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Natadodysheva87@mail.ru

Долгополова Анна Викторовна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: g.anyuta@list.ru

Дударь Мария Валентиновна – студентка института дефектологического образования, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: mashuta1511@gmail.com

Ерофеева Анастасия Евгеньевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Naska_W@mail.ru

Жданова Татьяна Анатольевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tanya.zhdanova.0202@mail.ru

Зименкова Маргарита Юрьевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: zimenkovarita@mail.ru

Карпенко Ирина Витальевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: iv_karpenko@rambler.ru

Карпиевич Анастасия Ивановна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: akarpievich@yandex.ru

Кацман Елизавета Павловна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: katsman_ep@mail.ru

Киселева Людмила Викторовна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Liudmila.kis@mail.ru

Кожевникова Татьяна Альбертовна – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kogevnikova52@bk.ru

Кондратьева Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии института дефектологического образования, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Кохан Виктория Викторовна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: pvgims24@mail.ru

Кукушкина Елена Юрьевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: elena25-1988@mail.ru

Кунстман Екатерина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kunstmanep@kspu.ru

Лаптева Екатерина Сергеевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: l.e.s.19sh@gmail.com

Лисова Надежда Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lisova@kspu.ru

Лиштванова Анна Владимировна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: anna-ardabeva@mail.ru

Луконенко Светлана Сергеевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: lighta-lu@mail.ru

Луцкая Светлана Анатольевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: lanamisterya@yandex.ru

Маймакова Анжелика Игоревна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: angelika_seliverstova@mail.ru

Малюш Людмила Эриховна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: luda.m.30@mail.ru

Мамаева Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama_eva@mail.ru

Марчук Людмила Николаевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: dima.gurskiy@yandex.ru

Морозова Ольга Николаевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: olkaskoda@gmail.com

Москаева Людмила Леонидовна – заместитель директора, МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание»;
e-mail: zppmcp5@mailkrsk.ru

Николаева Юлия Сергеевна – кандидат технических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьев; e-mail: nys@kspu.ru

Носоченко Екатерина Сергеевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: nosoche2012@yandex.ru

Нуждина Ева Владимировна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: nujdina@me.com

ПикULEVA Ирина Александровна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: pikulevaira@mail.ru

Савенко Владимир Владимирович – преподаватель, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (Железногорск); e-mail: zxvw1979@mail.ru

Савченко Вероника Антоновна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: nikasav@inbox.ru

Салахова Любовь Михайловна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Lubanya20s@mail.ru

Скакун Людмила Владимировна – директор, МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание»;
e-mail: skakun06@list.ru

Склярова Татьяна Викторовна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: fhgdghhdfbchf@mail.ru

Скобейко Ксения Николаевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Skobejko2015@yandex.ru

Слезко Ольга Геннадиевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Ol.slezko@yandex.ru

Сумелева Наталья Алексеевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: natalie-sumeleva@yandex.ru

Сухотина Наталья Андреевна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: natalia.suxotina@yandex.ru

Суслова Любовь Владимировна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: lvsuslova@mail.ru

Тищенко Алена Константиновна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: altisch@yandex.ru

Торговлева Елена Викторовна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: omts84@list.ru

Филькова Анна Владимировна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: filkovaav@mail.ru

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tat.fur130@mail.ru

Хмельницкая Алина Вадимовна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: hmelnitskaya.99@mail.ru

Черных Арина Артемовна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: arinakgpu@gmail.com

Черенёв Дмитрий Владимирович – директор, ЦППМиСП № 2 (Красноярск);
e-mail: cherenev-dv@mail.ru

Черенёва Елена Александровна – кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой специальной психологии ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; директор, Международный институт аутизма (Красноярск); e-mail: elen_korn@bk.ru

Чимрова Яна Вячеславовна – студентка ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: yana.chimrova@yandex.ru

Шилов Сергей Николаевич – доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

Широбокова Нина Сергеевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Laputay@yandex.ru

Ширяева Ольга Александровна – педагог-психолог, преподаватель, Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького; e-mail: OlgaShirayeva@yandex.ru

Яблонских Ольга Николаевна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Olgayablonskih@mail.ru

Ярофеева Елена Романовна – магистрант ИСГТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: elenatelevataya27123@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

XXIV Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

Материалы VIII научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 24 апреля 2023 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козупица*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 07.06.23.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 18,4