



СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА



Новосибирск 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА

Материалы X Международной научно-практической конференции
(г. Новосибирск, 21–22 февраля 2023 г.)

Под научной редакцией *Г. С. Чесноковой*

Новосибирск 2023

УДК 159.922.7(063)+378(063)+372(063)+373(063)+376(063)
ББК 88.41я43+74.489.8я43+74.1я43+74.200я43+74.50я43
С568

Печатается по решению
Редакционно-издательского
совета ФГБОУ ВО «НГПУ»

Р е ц е н з е н т ы:

*д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии
Института физико-математического, информационного
и технологического образования ФГБОУ ВО «НГПУ»*

Е. В. Андриенко;

*проф. кафедры социальной психологии и педагогического образования
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»*

О. П. Морозова

Р е д к о л л е г и я:

Р. О. Агавелян, д-р психол. наук, проф., директор Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;

*Н. А. Кузь, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и методики
дошкольного образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;*

*Л. В. Ковригина, канд. пед. наук, проф., зав. кафедрой
логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;*

*Т. В. Волошина, канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой
коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;*

З. В. Бродовская, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой педагогики

и методики начального образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»

С568

Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы X Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 21–22 февраля 2023 г.) / под научной редакцией Г. С. Чесноковой ; Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2023. – 178 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-00104-948-7

Рассматриваются теоретические подходы к решению проблем начального образования, современные технологии практической работы в дошкольных образовательных учреждениях, теоретические аспекты обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и технологии коррекционно-развивающей работы с ними.

Предназначен для специалистов дошкольного и начального образования, логопедов, сурдо- и тифлопедагогов, учителей-дефектологов, специальных психологов, преподавателей вузов, аспирантов, магистрантов и студентов.

УДК 159.922.7(063)+378(063)+372(063)+373(063)+376(063)
ББК 88.41я43+74.489.8я43+74.1я43+74.200я43+74.50я43

ISBN 978-5-00104-948-7

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378+37.0

Е. А. Омельченко

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
eliam@mail.ru, Новосибирск, Россия*

Т. М. Чурекова

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии,
Кемеровский государственный институт культуры, churekova_t@mail.ru, Кемерово, Россия*

САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ СТУДЕНТАМИ ВУЗА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье представлен авторский взгляд на сущность индивидуального образовательного пространства студентов. Подчеркивается значимость процесса его самопроектирования. Это позволит задействовать в профессиональной подготовке для повышения ее качества существенные ресурсы неформального образования, включая высокую степень его мотивации, максимальное проявление предпочтений и самостоятельности обучающихся, применение и развитие молодыми людьми умений самоорганизации. Роль преподавателя состоит в осуществлении педагогической поддержки этого процесса.

Ключевые слова: неформальное образование, неформальное образование, профессиональная подготовка, индивидуальное образовательное пространство, самопроектирование.

E. A. Omelchenko

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology
of Preschool Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
eliam@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

T. M. Churekova

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,
Kemerovo State Institute of Culture, churekova_t@mail.ru, Kemerovo, Russia*

SELF-DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL SPACE BY UNIVERSITY STUDENTS

The article presents the author's view on the essence of the individual educational space of students. It is emphasized that the process of its self-design by students is significant. This will make it possible to use significant resources of non-formal education in professional training to improve its quality, including a high degree of motivation, maximum manifestation of preferences and independence of students, application and development of self-organization skills by young people. The role of the teacher is to provide pedagogical support for this process.

Keywords: information education, non-formal education, vocational training, individual educational space, self-design.

Понятие «пространство» является фундаментальным для науки, отражая предметы, объекты, воспринимаемые человеком. Развитие научных взглядов привело к дифференциации видов пространства. В статье центром внимания является образовательное пространство. В его понимании мы придерживаемся точки зрения Р. Е. Пономарева, утверждающего: «Образовательное пространство ... несет на себе сущностные характеристики образования, проявляющи-

еся в приращении индивидуальной культуры» [5, с. 43]. Такое приращение сопровождается освоением ценностей, овладением способами мышления, деятельности, создавая условия для их демонстрации человеком в предпочитаемых вариантах самовыражения.

Подчеркнем, что образовательное пространство состоит из образовательной среды, субъектов образования, их взаимодействия. Учитывая возможность его представления на индивидуальном или групповом уровнях, отнесенность к конкретному учебному заведению, стране или миру, отметим, что далее речь пойдет об индивидуальном образовательном пространстве. За счет бесконечного многообразия особенностей процесса взаимодействия, видов образовательной среды, индивидуально-личностных характеристик студентов у каждого из них образовательное пространство обладает своими особенностями.

Значимо, что в нем обучающийся сам устанавливает правила взаимодействия, руководствуясь в их выборе, как показывают наши исследования, предпочитаемыми вариантами проявления своей культуры самовыражения [3; 4].

Индивидуальное образовательное пространство студента может быть им не осознано и никем (включая его самого) специально не организовано, не упорядочено. Думается, что в этом случае речь в большей степени идет об информальном образовании, которое сопровождает повседневную жизнь человека. Оно бывает спонтанно, характеризуется обретением знаний, компетенций из опыта текущей жизнедеятельности под разнообразными воздействиями со стороны окружения личности. Такое индивидуальное образовательное пространство в силу разнородности, многофакторности, противоречивости влияний на студента зачастую не позволяет ему целенаправленно, планомерно, с наилучшими результатами продвигаться в освоении профессии.

Более продуктивно с точки зрения обретения молодежью профессиональных знаний и умений осознание и самостоятельное создание ими индивидуального образовательного пространства. Тогда речь может идти о неформальном образовании, позволяющем студенту реализовывать собственные образовательные запросы. При этом появляются возможности для его интеграции в систему формального образования – профессиональную подготовку в вузе. Мы считаем, что это существенный, пока еще мало задействованный ресурс повышения качества формального образования, вывода его на более высокий уровень за счет высокой эффективности неформального образования, обеспеченной внутренней мотивацией к обучению, целенаправленностью и осмысленностью самостоятельной учебной деятельности студентов, гибкостью в продвижении к достижению образовательных целей, придания самими молодыми людьми ценности своей профессиональной подготовке.

В этом случае на первом плане оказывается вопрос о самопроектировании обучающимися индивидуального образовательного пространства. С психологической точки зрения, самопроектирование – «процесс деятельностного освоения и присвоения схем и норм собственной организации» [6]. Самопроектирование индивидуального образовательного пространства понимаем, как выстраивание обучающимся связей с образовательной средой, наиболее подходящих для него и приносящих ему максимальную пользу в освоении профессии. В представленном смысле наша исследовательская позиция состоит в рассмотрении самопроектирования как индивидуальной самостоятельной деятельности студента, направленной на освоение сферы будущей профессиональной деятельности, присвоение ее ценностей. Результатом при этом может выступать траектория профессионального образования конкретного обучающегося.

От особенностей продвижения по ней зависит, как показано М. В. Богус [1], будущая профессиональная успешность молодого специалиста. Роль преподавателя вуза состоит в педагогической поддержке обучающихся при самопроектировании ими такого пространства.

Педагогическая поддержка как указывает О. С. Газман, является процессом «совместного с обучающимся определения его ... возможностей и путей преодоления препятствий» [2, с. 60]. В контексте рассматриваемой темы важно, что при ее осуществлении необходим как учет возможных трансформаций среды профессиональной деятельности в современных условиях, так и понимание наличия у многих обучающихся сложностей в самостоятельном ориентировании в вариантах оптимального и результативного выполнения самопроектирования.

Очевидно, для самопроектирования индивидуального образовательного пространства студентам необходимы достаточно развитые умения самоорганизации. Среди них: умение ставить цель, мотивировать себя, концентрировать внимание, расставлять приоритеты, подбирать методы и материалы для деятельности, соблюдать логику, последовательность деятель-

ности, оценивать себя и ситуацию, находить и исправлять ошибки, действовать до достижения цели, работать на перспективу.

Преподаватели поддерживают обучающихся путем вовлечения в деятельность, требующую осмысления вариантов профессионального становления, профессионального роста и совершенствования. Значима актуализация положительного отношения студентов к осваиваемой профессии, видения ими себя в будущем работающими именно в выбранной сфере труда.

В заключение отметим, что индивидуальное образовательное пространство, имеющее высокую значимость для обучающихся благодаря максимальному соответствию их образовательным запросам, обладает потенциалом положительного влияния на успешность их профессиональной подготовки.

Список литературы

1. *Богус М. В.* Самопроектирование в профессиональном становлении студента – будущего педагога // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 5. – С. 31–34.
2. *Газман О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58–65.
3. *Омельченко Е. А.* Моделирование становления культуры самовыражения как одна из перспективных стратегий образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № 8. – С. 53–65.
4. *Омельченко Е. А.* Становление культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 56–61.
5. *Пономарев Р. Е.* Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
6. *Попов А. А.* Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. – Барнаул: АлтГУ, 1997. – С. 42–67.

УДК 373.3/5

Н. С. Лукашенко

старший преподаватель кафедры начального образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Ins@edu54.ru, Новосибирск, Россия

АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается активность педагога как важный показатель его профессионального развития. Автор представляет эффективные способы и возможности для развития этого качества в информационно-образовательной среде школы.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, активность педагога, профессиональное развитие, информационно-коммуникационная компетентность.

N. S. Lukashenko

Senior Lecturer of the Department of Primary Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, Ins@edu54.ru, Novosibirsk, Russia

TEACHER'S ACTIVITY IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS AN INDICATOR OF HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article considers the activity of a teacher as an important indicator of his professional development. The author presents effective ways and opportunities for the development of this quality in the information and educational environment of the school.

Keywords: information and educational environment, teacher activity, professional development, information and communication competence.

В современных реалиях мало кто усомнится в актуальности постоянного профессионального развития специалистов. В педагогической практике этот процесс представляется многоаспектным, разнообразным, включающим целый ряд векторов, условий, возможностей. Можно предположить, что среди различных качеств личности, необходимых педагогу для успешности в этом процессе, важное место занимает активность. Результаты опроса, проводимого среди учителей, показали, что большинство респондентов понимают под активностью педагога участие в конкурсах, конференциях, семинарах, т.е. в образовательных событиях различного формата и масштаба. В психологии есть мнение о том, что активность человека приобретает особое значение как способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями [1]. Поддерживает и развивает эту мысль определение из «Словаря практического психолога»: активность представляется как способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры; проявляется в творчестве, волевых актах и общении. Ее интегральная характеристика – активная жизненная позиция [2]. В педагогической науке к пониманию активности добавляется еще один ракурс – работа над преобразованием себя [3; 4; 5; 6]. Таким образом, стоит отметить, что понимание педагогами активности как участия в образовательных событиях отчасти соответствует определению в части проявления активной жизненной позиции, однако не берутся во внимание более существенные характеристики – изменение окружающей действительности и работа над преобразованием себя. Так ли это необходимо? Ответ утвердительный. Нормативные документы регламентируют создание информационно-образовательной среды в пространстве образовательной организации, научные исследования раскрывают новые перспективы [7]. Индекс развития, технологической насыщенности постоянно растет, что делает необходимым перевод процесса профессионального развития педагогов в формат перманентного. Развивая информационно-коммуникационную компетентность для более продуктивного использования возможностей обновляющейся информационно-образовательной среды педагог включается в работу над преобразованием себя, что уже является наполнением такой личностной характеристики как активность. Иллюстрациями к этой деятельности, а также к созданию условий для развития активности педагогов в части преобразования окружающей действительности в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями могут стать образовательные практики кафедры начального образования ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования». На первом этапе этой работы определили показатели роста активности педагога в информационно-образовательной среде: готовность к преобразованию информационно-образовательной среды; способность к освоению новых видов и форм педагогической деятельности в информационно-образовательной среде; проявление инициативы и самостоятельности в преобразовании информационно-образовательной среды; построение и реализация индивидуальной траектории повышения квалификации в выбранном векторе.

Первый показатель, готовность к преобразованию информационно-образовательной среды, носит диагностический характер. Педагогам предлагается ответить на вопросы, связанные с освоением, использованием средств, ресурсов, инструментов информационно-образовательной среды, а также вопросы, связанные с возможностью и желанием осваивать новые средства и инструменты. 68 % педагогов выражают желание продвинуться в освоении, но признаются в ограниченных возможностях, которые чаще всего связаны с недостаточным уровнем информационно-коммуникационной компетентности (на первом месте), со сложностями выбора цифровых образовательных ресурсов, отвечающих всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Второй показатель, способность к освоению новых типов и форм педагогической деятельности в информационно-образовательной среде, отражает методическую компетентность педагога. Для актуализации и развития этой способности на курсах повышения квалификации в дистанционном формате предлагаются комбинированные задания с проектной составляющей [8]. Например, при изучении темы «Инновации в применении ИКТ в начальной школе» теоретическая часть излагается и обсуждается во время запланированного вебинара, практическая часть представляет собой 3 блока. Первый – на предложенном виде онлайн-доски (предмет обсуждения во время теоретической части) организуется всесторонний анализ этого инструмента, добавляются заметки с комментариями и мнениями об использовании онлайн-досок в образовательном процессе начальной школы, т.е. формируется методический кейс; второй блок представляет собой непосредственно мето-

дическую разработку - педагог проецирует кейс в свою деятельность. Продуктом становятся идеи по использованию онлайн-досок в работе с обучающимися, с коллегами, с родителями. В пространстве рабочей доски выкладываются ссылки на созданные педагогами доски с разработанными заданиями и предложениями. Педагоги, испытывающие затруднения в освоении темы и инструмента, могут видеть примеры выполненных коллегами работ и действовать сначала по аналогии, а затем и проявлять инициативу. Такая организация работы позволяет включиться в процесс всем педагогам, учитывает личностные особенности (темпы, особенности восприятия) каждого. Третий блок задания носит факультативный характер, выполняется по желанию. Педагогам предлагается расширить список рекомендованных онлайн-досок. Для выбора подходящего инструмента из существующих в сети Интернет предложений нужно проявить свою поисковую активность, информационно-коммуникационную компетентность. Очевидно, что решение задачи по развитию инициативы и самостоятельности в преобразовании информационно-образовательной среды опосредованно включается в работу над вторым показателем. Непосредственная реализация инициативы и самостоятельности предполагается при выполнении заданий, в формулировках которых звучит «включите инструмент (ресурс, средство ИКТ и т.д.) в канву урока, зафиксируйте результат в виде фото»; «примените инструмент (ресурс, средство ИКТ и т.д.) на любом этапе внеурочного занятия»; «создайте задание с использованием инструмента (ресурса, средства ИКТ и т.д.) и подобные. В презентацию с совместным доступом педагоги добавляют свои слайды с фоторезультатом работы и кратким описанием хода работы. Повышенный уровень задания предполагает проектирование сценария методического объединения или мастер-класса для коллег, в ходе которого педагог в интерактивном формате знакомит с новыми ресурсами, инструментами информационно-образовательной среды.

Показатель активности «построение и реализация индивидуальной траектории повышения квалификации в выбранном векторе» не случайно замыкает условный список показателей. Индивидуальная траектория повышения квалификации связана с перспективным планом, но в то же время основывается на выявленных дефицитах в информационно-коммуникационной компетентности, методической базе. Часть дефицитов выявляется на первом этапе, при определении готовности педагога к преобразующей деятельности в информационно-образовательной среде. Отвечая на вопросы анкеты, педагог включается в процесс рефлексии и частично фиксирует свои дефициты. Однако, не имея представления о широте спектра возможностей и ресурсов для изменения среды и преобразования себя, сложно создать траекторию профессионального развития, реализуя которую можно будет выйти на тот уровень активности и профессионализма, который будет отвечать вызовам времени и технологий. Решение этой задачи может состоять из двух частей. Первая часть - использование техники создания чек-листов. Создание списков помогает систематизировать информацию, структурировать ее по блокам, разделам, темам, направлениям. Например, информационно-образовательные ресурсы (образовательные платформы, образовательные сайты, электронные библиотеки, электронные издания), инструменты ИКТ (знаю - умею использовать; знаю - не умею использовать; не знаю), образовательные тренды (реализую, могут быть наставником; знаю, но хочу больше информации; не знаю), методические кейсы и т.д. Обязательная организационно-методическая составляющая - фиксация списков. Визуализация данных помогает видеть весь массив информации в одном месте, анализировать его, перемещать из одного списка в другой по мере надобности. С этой целью рекомендуется использовать любые графические редакторы: онлайн-доски, ментальные карты, заметки, блокноты, таблица Excel. Результат, к которому можно стремиться - расположить данные списков в приоритетном порядке. Вторая часть решения поставленной задачи - построение плана. Важно определить период реализации индивидуальной траектории. Это может быть один год, три года, межаттестационный период (5 лет). Из каждого чек-листа необходимо выбрать первые приоритетные позиции (их может быть 3, 4, 5 - в зависимости от намеченного периода) и добавить в ленту времени с указанием точной даты освоения и желаемым результатом. Создавая на курсах повышения квалификации коллаборации педагогических технологий и информационно-коммуникационных технологий интересным и эффективным опытом стало внедрение приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Приемы «Лента времени», «Кластер», «Фишбоун», «Ментальные карты», «Знаю-хочу узнать-узнал» с использованием графических редакторов ПК значительно сокращают время работы с информацией, облегчают визуальное восприятие,

эстетика в исполнении делает созданный ресурс работающим инструментом планирования. Повышенный уровень задания предполагает последующее использование этих кейсов в работе с учениками.

Иллюстрации создания педагогических условий для развития активности педагога в информационно-образовательной среде на курсах повышения квалификации показали возможные сценарии для решения этой задачи. Очевидно, что для изменения окружающей действительности, в ракурсе статьи - информационно-образовательной среды, и преобразования себя необходима системная работа, включающая как формальное повышение квалификации, так и постоянную работу над саморазвитием. С этой целью педагогам предлагаются в дальнейшем программы индивидуальных стажировок, консалтинг и коуч-сессии.

Список литературы

1. Основы теоретической психологии: учеб. пособие для пед. вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
2. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 458 с.
3. Амирова Л. А., Амиров А. Ф. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации – Уфа: Вагант, 2011. – 194 с.
4. Горюнова Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2007. – № 1. – С. 63–68.
5. Игошев Б. М. Подготовка профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете как центре непрерывного образования // Образование и наука. – 2009. – Т. 2, № 6 (63). – С. 44–52.
6. Кипина О. А. Профессиональная мобильность педагога // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 81–84.
7. Молокова А. В. Информатизация образовательного процесса: потенциал инновационного развития системы общего образования // Сибирский учитель. – 2015. – № 4. – С. 19–25.
8. Лукашенко Н. С., Молокова А. В. Дистанционные технологии и электронное обучение // Математика. – 2020. – № 4 – С. 25–30.

УДК 371.5

Ю. Ю. Золотовицкая

заместитель директора, Средняя общеобразовательная школа имени Ю. А. Гагарина, zolotovitskaya.yuliya@rtsosh-dushanbe.ru, Душанбе, Таджикистан

К. К. Мамадакова

педагог дополнительного образования, Средняя общеобразовательная школа имени Ю. А. Гагарина, mamadakova.kseniya@rtsosh-dushanbe.ru, Душанбе, Таджикистан

А. А. Балашева

педагог-библиотекарь, Средняя общеобразовательная школа имени Ю. А. Гагарина, balasheva.aleksandra@rtsosh-dushanbe.ru, Душанбе, Таджикистан

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕРЕЗ ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЮ УКЛАДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье анализируются условия формирования благоприятной среды образовательной организации, рассматриваются особенности формирования коллектива «учитель – ученик».

Ключевые слова: благоприятная среда, институализация уклада, коллегиальные органы.

Yu. Yu. Zolotovitskaya

Deputy Director, Gagarin Secondary School, zolotovitskaya.yuliya@rtsosh-dushanbe.ru, Dushanbe, Tadjikistan

K. K. Mamadakova

Teacher of additional education, Gagarin Secondary School, mamadakova.kseniya@rtsosh-dushanbe.ru, Dushanbe, Tadjikistan

A. A. Balasheva

Teacher-librarian, Gagarin Secondary school, balasheva.aleksandra@rtsosh-dushanbe.ru, Dushanbe, Tadjikistan

FORMATION OF A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF AN INTERETHNIC EDUCATIONAL SPACE THROUGH THE INSTITUTIONALIZATION OF THE WAY OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article analyzes the conditions for the formation of a favorable environment of an educational organization, discusses the features of the formation of a teacher-student team.

Keywords: favorable environment, institutionalization of the way of life, collegial bodies.

Российско-таджикская средняя общеобразовательная школа в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина является одной из пяти образовательных организаций в республике Таджикистан, осуществляющих образовательную деятельность на русском языке в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами Российской Федерации. Значимость деятельности школ и высокие требования к обучению обозначены в Соглашении между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Таджикистан о создании и условиях функционирования в Республике Таджикистан совместных общеобразовательных учреждений в городах Душанбе, Куляб, Худжанд, Бохтар и Турсунзаде, осуществляющих обучение на русском языке и на основании законов об образовании России и Республики Таджикистан [1; 2]

В 1-8 классах школы обучается 960 детей. Состав обучающихся неоднороден и различается по учебным возможностям, которые зависят от общего развития ребёнка и его уровня подготовки к обучению в школе. В РТ ГБОУ «СОШ в г. Душанбе имени Ю.А. Гагарина» обучаются дети, которые представляют две страны, что делает образовательную организацию уникальной и требует формирования атмосферы толерантности, взаимоуважения и дружелюбия.

Наряду с решением большого числа стратегических вопросов по организации образовательной деятельности школы на разных уровнях управления, перед руководством встал целый ряд задач социально-психологического характера, обусловленный следующими проблемными противоречиями:

– абсолютно новый педагогический состав, состоящий из педагогов России и Таджикистана, по сути, еще не являющийся коллективом, но перед которым стоял целый ряд задач по организации учебно-воспитательного процесса;

– недостаточный уровень понимания отдельными педагогами миссии школы как конкурентноспособной общеобразовательной организации, нацеленной на подготовку конкурентноспособных выпускников, а также – низкий уровень мотивации в выстраивании своей профессиональной деятельности в рамках миссии школы;

– несоответствие уровня мотивации обучающихся и предъявляемых к ним требований в условия перехода к обучению на русском языке по ФГОС РФ;

– необходимость снижения тревожности и напряжения в кругах родительской общественности, а также в коммуникациях между учителями и родителями.

В процессе решения вышеперечисленных проблем принят ряд важных управленческих решений, найдены эффективные инструменты, позволяющие одновременно выстраивать качественный образовательный процесс, формировать высоко мотивированный педагогический коллектив, создавать благоприятный социально-психологический климат и условия для эффективной жизнедеятельности образовательной организации.

Назовем основные точки роста.

Созданы коллегиальные органы: Педагогический совет; Совет школы. В целях учета мнения обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией в школе созданы: Совет матерей и Совет отцов; профсоюзная организация работников образования школы; первичное отделение Российского движения детей и молодежи «Движение первых».

В интересах обучающихся создано ученическое объединение школьного самоуправления «Восток». Основная цель объединения – социализация личности, ее устойчивое моральное становление, укрепление духовного и физического здоровья, разработка и реализация стратегии и тактики детского самоуправления, повышение положительной мотивации учащихся к решению проблем жизнедеятельности детского коллектива.

Школа носит имя первого космонавта Ю.А. Гагарина, в связи с этим – сформировалась «линия космоса». Открыты именные аудитории в честь космонавтов из первого отряда, школьная столовая оформлена в космическом стиле – «Космо-кафе», во дворе школы установлен мемориальный комплекс в честь Ю. А. Гагарина. В процессе создания – современное интерактивное пространство, которое объединит школьный планетарий, интерактивный музей, аудиторию астрономии. Реализация данных проектов способствует популяризации и позиционированию знаний о космонавтике СССР и современной космонавтике РФ – скрепов успешного сотрудничества двух стран и широких возможностей в духовно-нравственном воспитании личности и формирования традиций.

Заложены основы социального партнерства и сотрудничества. Заключены договоры о сотрудничестве с различными организациями: МГУ имени М. В. Ломоносова, Процессинговый центр «Аксиома», Образовательный центр «Maximum Education», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», ФГАО ДПО «Академия Минпросвещения России», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Московский государственный психолого-педагогический университет.

Четко определены принципы взаимодействия педагогов, школьников и их родителей, на которых основывается процесс воспитания в школе:

- неукоснительное соблюдение законности и прав семьи и ребенка, соблюдения конфиденциальности информации о ребенке и семье, приоритета безопасности ребенка при нахождении в образовательной организации;

- ориентир на создание в школе психологически комфортной среды для каждого ребенка и взрослого, без которой невозможно конструктивное взаимодействие школьников, педагогов и родителей;

- реализация процесса воспитания через создание в школе детско-взрослых общностей, способных объединить детей и педагогов яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу при активном привлечении родителей обучающихся [4];

- организация совместных дел педагогов и школьников, важной составляющей которых являются – коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ результатов.

Уклад жизни РТ ГБОУ «СОШ в г. Душанбе имени Ю.А. Гагарина» характеризуется наличием органов общественного управления, ученического самоуправления; участием родителей в школьной жизни; отчетностью учреждения перед родителями; информационной открытостью и наличием школьной прессы, сайта, групп в социальных сетях; созданием портфолио учащихся, педагогов, школы; реализацией компетентностного подхода в образовательной деятельности; наличием системы внешних связей по сохранению и укреплению здоровья воспитанников, предпрофильной подготовки. Все эти позиции нашли свое отражение в Рабочей программе воспитания РТ ГБОУ «СОШ в г. Душанбе имени Ю.А. Гагарина», созданной коллективом педагогов при поддержке администрации.

Можно с уверенностью утверждать, что в настоящее время в школе созданы основы уклада школьной жизни, сформированы первые традиции и намечены основные магистральные направления развития образовательной организации, которые также отражены в важном стратегическом документе. Программа развития РТ ГБОУ «СОШ в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина» на 2023-2025 годы разработана в соответствии с целями реализации государственной образовательной политики Российской Федерации в области образования [3] и является управленческим документом, определяющим перспективы и пути развития школы в среднесрочной пер-

спективе. Программа направлена на создание необходимых условий для получения каждым обучающимся конкурентоспособного образования, обеспечивающего его профессиональный и социальный успех в современном мире; создание системы интерактивного взаимодействия социума и образовательного пространства школы как инструмента воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности [5].

В основу программы развития положен современный программно-проектный метод, сочетающий управленческую целенаправленность деятельности администрации и творческие инициативы со стороны рядовых сотрудников, которые еще только предстоит реализовать.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.01.2023).

2. Об образовании [Электронный ресурс]: Закон Республики Таджикистан от 14.03.2014 (последняя редакция). – URL: <http://ncz.tj> (дата обращения: 16.01.2023).

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.01.2023).

4. Ромм Т. А., Ромм М. В., Скалабан И. А. Исторические очерки российской социальной работы. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. – 130 с.

5. Цигулева О. В., Абакумова Н. Н., Поздеева С. И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 292–307.

УДК 37.043.2-055.1/(510)

Лю Вэйжань

*преподаватель китайского языка иностранным студентам, Наньчанский университет,
liuweiran126@126.com, Наньчан, КНР*

Л. Н. Рулиене

*профессор кафедры общей педагогики Педагогического института,
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,
ruliene@bsu.ru, Улан-Удэ, Россия*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ КИТАЯ

В статье обсуждается опыт инклюзивного образования в Китае. Охарактеризованы основные даты, связанные с организацией специального образования для инвалидов. Выделены проблемы реализации китайской локализованной модели инклюзивного образования, главной особенностью которой является ограниченный перечень обучающихся с ОВЗ. Выделены проблемы инклюзивного образования в Китае: недостаточное финансирование, неравенство регионов, городских и сельских школ в оснащении, недостаточное кадровое обеспечение, неблагоприятное отношение общества, «бессознательная толерантность».

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, вузы Китая.

Liu Weiran

Teacher of Chinese to foreign students, Nanchang University, liuweiran126@126.com, Nanchang, China

L. N. Ruliene

Professor, Department of General Pedagogy, Pedagogical Institute, Dorzhi Banzarov Buryat State University, ruliene@bsu.ru, Ulan-Ude, Russia

INCLUSIVE EDUCATION IN CHINESE UNIVERSITIES

The article discusses the experience of inclusive education in China. The main dates connected with the organization of special education for disabled people are characterized. The problems of implementation of the Chinese localized model of inclusive education, the main feature of which

is a limited list of students with disabilities, are highlighted. The problems of inclusive education in China are highlighted: insufficient funding, inequality of regions, urban and rural schools in equipment, insufficient staffing, unfavorable attitude of society, unconscious tolerance.

Keywords: inclusive education, special education, universities in China.

Инклюзивное образование в Китае находится на стадии становления и берёт начало в 1986 году и связано с реализацией образовательного проекта «Золотой ключ», направленного на интеграцию учащихся с ограниченными возможностями в обычные классы. В тот год в медицинском колледже Биньчжоу в провинции Шаньдун был создан первый в Китае факультет бакалавриата для инвалидов.

В 1987 году была запущена пятилетняя программа подготовки учителей специального образования в Соединенных Штатах Америки. В это же время Чанчуньский университет создал высший институт специального образования с отдельными экзаменами для студентов с нарушениями зрения и слуха.

Затем ряд высших учебных заведений (Тяньцзиньский политехнический университет, Пекинский объединённый университет и Чунцинский педагогический университет) создали колледжи (факультеты и классы) высшего специального образования.

В 1994 году Министерство образования Китая разработало конкретные правила и детали инклюзивного образования в соответствии с селективным подходом, согласно которому использование обычных классов, специальных классов и независимых школьных помещений основывается на степени тяжести инвалидности.

Локализованная (китайская) модель инклюзивного образования основана на концепции инклюзивности в западных странах с учётом уникальных социальных, культурных условий в Китае.

Инклюзивное образование в Китае включает только три типа детей-инвалидов (умственная отсталость, инвалидность по слуху и инвалидность по зрению). Дети с низкой степенью инвалидности принимаются в систему инклюзивного образования Китая, а дети с ограниченными возможностями с высокой степенью образования получают специальное образование.

Инклюзивное образование в вузах Китая появилось в начале 2000-ых годов, когда фиксировались единичные случаи поступления инвалидов на программы бакалавриата. Но уже в 2014 году в вузы Китая были зачислены более 9,5 тысяч студентов с ограниченными возможностями здоровья, более 7 тысяч инвалидов записались на онлайн-курсы [3].

В 2015 году было принято «Положение о проведении национальных единых экзаменов для приема лиц с ограниченными возможностями в обычные колледжи и университеты (временное)». Положение предусматривает «разумное приспособление» для инвалидов-кандидатов (слепых, глухих или с ограниченными физическими возможностями) для сдачи обычных вступительных экзаменов в колледжи. Специальные условия в экзаменационных залах для удобства кандидатов означают, что для кандидатов с нарушениями зрения готовятся документы, напечатанные шрифтом Брайля; для кандидатов с низким зрением раздают документы большого размера и лупы; для кандидатов с нарушениями слуха в экзаменационных аудиториях работают сурдопереводчики. С этого времени инвалидам перестали отказывать в поступлении в вузы по физическим причинам.

Массовое становление инклюзивного образования в вузах Китая связывают с «Планом повышения квалификации инвалидов (2016-2020 годы)» [7], который был введён для удовлетворения потребности людей с ограниченными возможностями в социализации и стабильной занятости. План открывает перспективы профессиональной подготовки для людей с ограниченными возможностями, поощряет их к трудоустройству, повышению уровня квалификации и предпринимательской деятельности.

В соответствии с «Планом улучшения специального образования второго этапа (2017–2020 гг.)» [8] колледжам и университетам рекомендовано создавать безбарьерную среду и оказывать академическую и жизненную поддержку и помощь студентам с ограниченными возможностями.

В документе «Несколько мнений Министерства образования и других четырех ведомств по ускорению развития профессионального образования для инвалидов (2018)» [4] ставится задача - активно развивать среднее профессиональное образование инвалидов, ускорить развитие высшего профессионального образования для инвалидов.

В средних школах в Китае инклюзивное образование уже получило развитие, а в вузах пока эта работа не очень эффективна: инвалиды могут обучаться только на уровне бакалавриата, комплексная система высшего специального образования только создается [9].

Очевидно, инклюзивное образование в вузах Китая будет продвигаться на правительственном и общественном уровне. Как отмечали ректоры университетов Китая на ежегодной конференции Международного форума по высшему образованию (2022, Ухань) [5], основными концепциями устойчивого развития высшего образования являются инклюзивность, справедливость, качество обучения на протяжении всей жизни.

В Китае существуют два пути обучения инвалидов в вузах: в институте специального образования при университете (инвалиды по зрению и слуху) и в общем потоке со студентами без инвалидности (прежде всего инвалиды с поражениями опорно-двигательного аппарата) [9].

Как и в любой стране мира, в Китае существуют проблемы инклюзивного образования:

1) недостаточное текущее финансирование: правительство вкладывает все больше и больше средств в инклюзивное образование, но в Китае большая численность населения и спрос на инвестиции огромен;

2) неравенство между различными регионами: частные школы в городах имеют передовые концепции инклюзивного образования и полностью оборудованы для особых детей (вращающиеся столы и стулья, автоматические двери) и имеют качественные курсы, учебные пособия для особых учащихся, но в бедных районах Китая, особенно в сельской местности западного Китая, отмечается недостаток учебно-материальной базы (нет аппаратов Брайля, слуховых аппаратов);

3) нехватка учителей и отсутствие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования;

4) неблагоприятное отношение общества: неправильные представления и неблагоприятное социальное отношение к особым группам, включая политиков и широкую общественность, что влияет на внедрение инклюзивного образования; Министерство образования признаёт только три основных нарушения (интеллектуальные, слуховые и зрительные), поэтому многие особенные дети с тяжелыми формами инвалидности не имеют права на инклюзивное образование в обычных школах, а маленькие дети с особыми психическими заболеваниями считаются обычными учениками и игнорируются; из-за системы экзаменов родители здоровых детей беспокоятся о том, что участие особых детей негативно повлияет на успеваемость класса (некоторые родители коллективно выступают против инклюзивного образования, т.к. преподаватели снижают темп обучения и уделяют больше внимания особым ученикам)

5) отношение к особым детям с сочувствием («бессознательная толерантность»), которое не может обеспечить подлинного равенства в социализации; некоторые обычные учащиеся дискриминируют учащихся с ограниченными возможностями; обычные ученики проявляют доброту и доброту к ученикам-инвалидам, но большинство обычных учеников предпочитают дружить с обычными учениками.

Следует отметить положительный опыт инклюзивного образования в Китае:

- в колледжах и университетах Китая созданы команды секретарей инклюзивного обучения, которые разрабатывают способы улучшения качества преподавания для глухих студентов;
- активно развивается инклюзивное образование на английском языке в колледжах для слабослышащих учащихся.

По данным Китайской федерации инвалидов [6], в 2017 году в колледжи и университеты было принято 10 818 студентов с инвалидностью, в 2018 году — 11 154, в 2019 году — 12 362, в 2020 году — 13 551 человек, в 2021 году - 25 023, в 2022 году - 29 549.

«Трёхлетняя акция Госсовета по содействию занятости инвалидов (2022-2024)» позволит обеспечить государственную поддержку трудоустройства студентов-инвалидов колледжей. Создана национальная цифровая платформа для трудоустройства выпускников с инвалидностью, провозглашена политика поддержки предпринимательства выпускников колледжей. В Китае действует более 2700 агентств по трудоустройству студентов-инвалидов различного уровня.

Студенты-инвалиды считают, что для людей с инвалидностью нужнее не «лечение», а принятие и поддержка, обучение тому, как лучше жить в существующей ситуации [2].

Линь Чэнь, директор Управления по работе со студентами Хайнаньского университета, сообщил, что в настоящее время в университете 54 студента с ограниченными возможностями.

Чтобы эффективно решить практические трудности студентов с ограниченными возможностями и открыть «последнюю милю» образовательной работы, университет с февраля 2021 года проводит акцию «Солнечная помощь инвалидам», чтобы изучить различные аспекты жизни студентов с ограниченными возможностями. С февраля 2021 года школа реализует инициативу «Солнечный свет для инвалидов», в рамках которой функциональные отделы и колледжи оказывают помощь студентам с ограниченными возможностями в плане финансовой, академической и психологической поддержки на основе подхода «на всю жизнь».

В плане финансовой поддержки университеты могут снижать плату за обучение и проживание для студентов с ограниченными возможностями, предоставлять приоритетное право студентам с ограниченными возможностями из экономически неблагополучных семей в получении национальных стипендий; оказывать временную помощь в трудных условиях; создавать рабочие места для студентов-инвалидов в выполнении посильной для них работы.

В Хайнаньском университете действует инициатива «Политика пожизненной поддержки», в рамках которой каждому студенту-инвалиду оказывается точечная поддержка. Одним из направлений инициативы является проект «Солнечный свет для инвалидов», который представляет собой институционализированный долгосрочный механизм заботы и поддержки учащихся с ограниченными возможностями. Например, для студентов с ограниченными физическими возможностями разработали специальные методы обучения на курсах физического воспитания; для студентов с ограниченными слуховыми возможностями скорректирована аудиальная часть государственного экзамена по английскому языку [1].

Выводы: Инклюзивное образование в вузах Китая началось в 1980-ые годы с подготовки специалистов по инициативе медицинского колледжа в провинции Шаньдун и Чанчуньского университета. В 1990-ые годы была разработана методика реализации селективного подхода в инклюзивном образовании. В начале 2000-ых годов в вузы стали поступать первые студенты с инвалидностью, а через 15 лет их численность составила около 10 тысяч. Вследствие этого были разработаны нормативные документы, регламентирующие порядок сдачи обычных вступительных экзаменов в колледжи инвалидами. Массовое становление инклюзивного образования в вузах Китая зафиксировано в 2020-ые годы, однако инвалиды пока могут обучаться только на уровне бакалавриата.

В настоящее время требуется решение проблем инклюзивного образования в Китае: недостаточное текущее финансирование, неравенство между различными регионами, нехватка учителей и отсутствие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования, неблагоприятное отношение общества к инвалидам, неразработанность нормативно-правовой базы инклюзии, «бессознательная толерантность».

За последние годы в вузах Китая накоплен опыт улучшения качества преподавания для глухих студентов, создана национальная цифровая платформа для трудоустройства выпускников с инвалидностью, целенаправленно изучаются различные аспекты жизни студентов с ограниченными возможностями, организуется финансовая поддержка студентов-инвалидов в университетах.

Список литературы

1. Группа поддержки студентов-инвалидов [Электронный ресурс] // Hainan Daily. – URL: http://res.hndaily.cn/file/news/20210516/cid_100_236089.html (дата обращения: 23.01.2023).
2. Интервью студентов и преподавателей Университета Цинхуа [Электронный ресурс] // Новости Цзюпай. – URL: <https://new.qq.com/rain/a/20220913A09U1J00.html> (дата обращения: 23.01.2023).
3. Козырева О. А., Ревякина В. И. Самобытность и современность инклюзивного образования в Китайской народной республике // The Newman in Foreign policy. – 2017. – № 36 (80). – С. 18–22.
4. Несколько мнений четырех ведомств, включая Министерство образования, об ускорении развития профессионального образования для инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/201807/t20180718_343400.html (дата обращения: 23.01.2023).
5. Открытие ежегодной конференции Международного форума по высшему образованию 2022 года [Электронный ресурс] // Китайская ассоциация высшего образования. – URL: https://news.eol.cn/yaowen/202211/t20221126_2257927.shtml (дата обращения: 27.01.2023).
6. Симпозиум по трудоустройству инвалидов-выпускников колледжей и вузов [Электронный ресурс] // Официальный аккаунт CNR. – URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1725909069708693563&wfr=spider&for=pc>. (дата обращения: 23.01.2023).

7. Уведомление о реализации «Плана повышения профессиональных навыков инвалидов (2016–2020 гг.)» [Электронный ресурс] // Китайская правительственная сеть. – URL: http://www.gov.cn/xinwen/2016-06/22/content_5084274.htm. (дата обращения: 15.01.2023).

8. Уведомление семи департаментов о печати и распространении «Второго этапа плана улучшения специального образования (2017–2020)» [Электронный ресурс] // Китайская правительственная сеть. – URL: http://www.gov.cn/xinwen/2017-07/28/content_5214071.htm (дата обращения: 25.01.2023).

9. Цзиньлин Ван, Супрун В. И. Высшее образование для инвалидов и проблемы инклюзивного образования в Китае // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 6 (139). – С. 70–75.

УДК 378+372

Е. В. Батенева

*старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
arcy.nsk@gmail.com, Новосибирск, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается технологический компонент профессионально-педагогической культуры будущих воспитателей, приводится базовый алгоритм осуществления студентом рефлексии актуального состояния данного компонента в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура педагога, технологический компонент профессионально-педагогической культуры студента, осмысливание, рефлексия.

E. V. Bateneva

*Lecture of The Chair of Theory and Methods of Preschool Education, Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, arcy.nsk@gmail.com, Novosibirsk, Russia*

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE EDUCATOR: TECHNOLOGICAL ASPECT

The article discusses the technological component of the professional-pedagogical culture of future educators, provides a basic algorithm for the student to reflect on this component's current state in the process of studying at a university.

Keywords: professional-pedagogical culture of the teacher, technological component of the professional-pedagogical culture of the student, comprehension, reflection.

Требования к результату образования будущих воспитателей определяются экстремальной динамичностью профессиональной действительности. Фундаментальная система педагогического знания непрерывно обогащается, охватить ее в абсолютной мере едва ли представляется возможным. Будущему воспитателю за время обучения в вузе необходимо сформировать мотивацию к дальнейшему самообразованию, освоить технологический аспект его осуществления (как элемент интериоризируемой им культуры профессионального сообщества). На этом основании, актуализируется потребность сформировать базовый алгоритм осуществления рефлексии будущим воспитателем технологического аспекта своей формирующейся профессионально-педагогической культуры.

Изучение понятия профессионально-педагогической культуры (И. Ф. Исаев [2], В. А. Сластенин [4] и др.) – «меры и способа творческой самореализации личности преподавателя ... в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, создание и трансляцию педагогических ценностей и технологий» (И. Ф. Исаев [2, с. 15]) – значимое достижение отечественной науки, систематизирующее исследование проблемы профессиональной идентичности педагога.

Структура рассматриваемой культуры педагога представлена аксиологическим (интериоризация паттернов педагогической культуры общества и профессионального сообщества

педагогов, их внедрение в личностную систему ценностей [1]), личностно-творческим (самоидентификация, творческое развитие в профессии путем обновления существующих профессиональных, педагогических ценностей, технологий, их трансляции») и технологическим компонентами. Последний отражает степень «целостности профессиональной деятельности преподавателя», качества решения педагогом следующих групп ее задач: а) аналитико-рефлексивных (конструирование и актуализация модели профессиональной активности, осмысливание изменения условий деятельности и адаптации к ним), б) конструктивно-прогностических (определение системы действий, соответствующей условиям и целям), в) организационно-деятельностных (прогнозирование процесса, результатов и последствий реализации модели в реальных условиях и ее коррекция), г) оценочно-информационных (получение, оценка и учет информации на базе которой формируется личностно-профессиональная позиция педагога), д) коррекционно-регулирующих (обоснованная система действий, направленная на адаптацию к выявленным изменениям условий или их нейтрализацию) [2, с. 16; 210-217].

Заметим, что решение каждой из приведенных групп задач предполагает осмысливание, переосмысливание, адаптацию, оценивание, поиск возможностей развития, соотнесение внешне и внутренне заданных целей, условий. Данное замечание закономерно приводит нас к вопросу о связи функционирования данного компонента профессионально-педагогической культуры педагога с осуществлением им [6].

Основные подходы к исследованию рефлексии, сформировавшиеся в психолого-педагогическом знании, представлены традиционной и системно-дифференцированной интерпретациями данного феномена. Традиционный (рационалистический) подход представляет его как осмысливание оснований и способов осуществления мышления человеком (Г. П. Щедровицкий [5]). Системно-дифференцированный подход определяет рефлекссию как «переосмысление человеком культурно-детерминированных и индивидуально-переживаемых содержаний своего сознания в процессе разрешения личностью проблемно-конфликтных ситуаций в контексте осуществляемой жизнедеятельности» (И. Н. Семенов [3, с. 38]). Отметим, что данные подходы не конкурируют, но дополняют друг друга, поскольку определение, данное И. Н. Семеновым, акцентирует еще одну функцию рефлексии – «переосмысливание», реализация которой без предварительного осмысливания невозможна. Таким образом, первичное осуществление студентом рефлексии актуального состояния технологического компонента его профессионально-педагогической культуры будет соответствовать процессу осмысливания, тогда как переосмысливание станет возможным после приобретения нового опыта и сравнительного анализа.

Моделирование базового алгоритма осуществления студентом педагогического вуза рефлексии актуального состояния технологического компонента его профессионально-педагогической культуры осуществлялось на основании приведенных выше групп задач, рассматриваемых в контексте учебно-профессиональной деятельности обучающегося:

1. Студенту второго курса (т.е. уже имеющему опыт обучения в вузе и знакомому с понятием и структурой профессионально-педагогической культуры педагога) в начале изучения конкретной дисциплины предлагается оценить по пятибалльной шкале степень удовлетворенности собственной учебно-профессиональной деятельностью по следующим направлениям: 1) я хорошо понимаю зачем и чему изучаю конкретную дисциплину; 2) у меня хорошо получается планировать и организовывать собственную самостоятельную работу по выполнению учебных заданий; 3) я в полной мере удовлетворен качеством выполненных мной ранее учебных работ; 4) я хорошо выполняю / выполняю все требования преподавателя, думаю, что он тоже будет удовлетворен / удовлетворен результатами моей работы; 5) я предпринимаю действия для повышения качества моей учебной деятельности (выявление дефицитов, их устранение / компенсация); 6) я обращаю внимание на личностную значимость (для меня) и востребованность (будущим работодателем) изучаемого материала; 7) я стараюсь установить связь между информацией, полученной в ходе изучения разных дисциплин, нахожу и реализую возможности применения полученных на занятиях знаний и умений за пределами изучения дисциплины, ставшей их источником; 8) я чувствую удовлетворение при решении усложняющихся и новых учебных задач, имею достаточное понимание того, как организовать работу по поиску их решения.

2. Студент осмысливает полученные данные, пишет эссе, делая акцент на том, над какими вопросами такого рода он уже задумывался ранее, а какие возникли впервые; устраивают ли его полученные результаты, есть ли необходимость усовершенствовать их, если – да, то каким образом.

3. После семестра изучения дисциплины, студент повторно проводит самодиагностику, осуществляет сравнение первичных и повторных результатов, пишет эссе, целью которого будет изложить итоги переосмысления самооценки актуального состояния технологического компонента его профессионально-педагогической культуры.

Представленный алгоритм может быть реализован в образовательном процессе вуза при подготовке будущих воспитателей, позволяя сохранять их фокус внимания на технологическом аспекте реализации учено-профессиональной, а следом и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Батенева Е. В. Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 111–115.
2. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 468 с.
3. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в смежных науках // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 24–45.
4. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–15.
5. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
6. Цигулева О. В., Подколзина Т. М. Иностраный язык в контексте непрерывного образования // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей: сборник науч. трудов XIII Всерос. науч.-практ. конференции: в 3 ч. Ч. 1 / под ред. Н. А. Качалова. – Томск, 2013. – С. 223–226.

УДК 373.3/.5+159.9

Р. А. Орлова

*старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
orlova.ra@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

А. А. Финаева

*учитель начальных классов, Гимназия № 16 «Французская», finaeva.nastenka@mail.ru,
Новосибирск, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается актуальная проблема профессионального становления и саморазвития молодого специалиста. Теоретический анализ позволяет автору привести аргументы, доказывающие, что профессиональное саморазвитие – это интеграция внешней профессиональной подготовки и личностного становления человека.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, компетентность, наставничество, профессионализм педагога, профессиональное становление.

R. A. Orlova

*Senior lecturer of Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of the Institute
of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, orlova.ra@yandex.ru, Novosibirsk, Russia*

A. A. Finaeva

Primary School Teacher, Gymnasium No. 16 "French", finaeva.nastenka@mail.ru, Novosibirsk, Russia

PROFESSIONAL FORMATION AND SELF-DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER

The article deals with the actual problem of professional formation and self-development of a young specialist. Theoretical analysis allows the author to present arguments proving that professional self-development is the integration of external professional training and personal development of a person.

Keywords: professional self-development, competence, mentoring, teacher professionalism, professional formation.

Современная образовательная ситуация объективно требует становления учителя субъектом собственного профессионального развития. В этом плане существует своего рода противоречие: профессиональную подготовку осуществляют внешние (по отношению к человеку) структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного, внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности [3].

Говоря о профессиональной компетентности, то в этом отношении роль учителя абсолютна и требует постоянного роста, как профессионального, так и творческого. Прежде всего, мы должны иметь определенную базу знаний, полученных в университете. Но всего этого на сегодняшний день недостаточно в силу того, что в образовательном процессе не редко происходят изменения, вводятся какие-либо новшества касаясь обучения и воспитания. Соответственно нам, педагогам, необходимо непрерывно работать над самообразованием, усваивать новые программы, соблюдать требования, которые предписаны учителю, проходить всевозможные курсы повышения квалификации, участвовать в общественной жизни школы.

Основные требования к профессионализму педагогов предъявляет ФГОС. Согласно этому документу педагог должен быть компетентным в различных областях: в воспитании, обучении, развитии учащихся, в организации взаимодействия с субъектами образования, в формировании образовательной среды и инновационной деятельности и многое другое.

Современные требования к системе образования, современная школа, требования к педагогу, как в этом разнообразии «требований» разобраться молодому педагогу, не разочароваться в выборе своей профессии, остаться преданным ей и, самое главное, состояться как профессионал. По имеющейся в разных странах статистике, от 10% до 50% учителей уходят из профессии в первые пять лет работы [3–5].

Устраиваясь на работу в школу, молодые педагоги, испытывают трудности, связанные с адаптацией к новым условиям трудовой деятельности. Перед ними сразу возникает множество проблем, порожденных со знакомством с коллективом и с классом, со вступлением в новую должность – учителя. Неспособность грамотно рассчитать время урока, логично выстроить этапы урока, затруднения при объяснении материала, порой отсутствие взаимопонимания с коллегами – вот далеко не полный перечень проблем на пути учителя-новичка. Однако, начинающие педагоги с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ту же ответственность, что и учителя с многолетним стажем, а администрация, родители и учащиеся, ожидают от них столь же безупречного профессионализма.

Начинающему учителю необходима профессиональная помощь в освоении функциональных обязанностей учителя, воспитателя, классного руководителя в овладении педагогическим мастерством. Как раз неоценимую помощь и оказывает педагог-наставник – наставник-предметник – опытный педагог того же предметного направления, что и молодой учитель, который способен осуществлять всестороннюю методическую поддержку.

Современный словарь по педагогике понятие «наставничество» трактует как: это одна из форм передач педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает персональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [2].

У наставничества множество положительных черт: в его рамках можно использовать комплекс методов и технологий работы с молодыми учителями, в процессе наставничества происходит передача и освоение не только явного (формального), но и неявного (неформального) знания [2].

Наставничество – эффективный способ передачи опыта, мастерства менее опытным коллегам. При этом польза от данного способа двусторонняя: педагогическим опытом обогащаются молодые учителя, и повышается квалификация и профессиональное мастерство педагога-наставника. Для школы это ценное приобретение, так как с ростом своих педагогических кадров, образовательное учреждение повышает эффективность своей деятельности. Молодой задор, креативность, энтузиазм молодых специалистов является подспорьем в данном процессе. Молодой специалист стремится к саморазвитию.

Профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий (которые создаются определенными позициями) и внутренних способностей (ими овладевает сам учитель), которые предполагают наличие: а) потребностей – потребность в обновлении, потребность в развитии, потребность в самопознании, потребность в понимании своих действий; б) целей; в) средств [3].

Профессионального самосовершенствования от педагога требует сама жизнь, поэтому без самовоспитания и саморазвития он просто не состоится. Первые годы работы молодого специ-

алиста определяют многое в его профессиональной и человеческой судьбе. Не случайные уда-чи определяют успех, а кропотливый поиск, анализ того, что делаешь.

Список литературы

1. Гуревич П. С. Психология и педагогика. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2019. – 430 с.
2. Дружинина С. А., Сморгович О. А. Сущность и содержание понятия «наставничество». Наставничество в современной образовательной практике // Вопросы педагогики. – 2003. – № 1. – С. 20–27.
3. Сластенин В. А.: о русском педагоге. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488 с.
4. Ромм М. В. Нормативно-интерпретативный подход к изучению индетерминистских социальных феноменов // Философия образования. – 2010. – № 3 (32). – С. 5–10.
5. Цигулева О. В. Развитие мобильности в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 4 (16). – С. 166–172.

УДК 372.016:811.581*40

Аньжань И

*аспирант, Российский университет дружбы народов, anyaanran@mail.ru,
Москва, Пекин, Россия, КНР*

МАСТЕР-КЛАСС «ПРИЕМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕБНИКОМ “ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗГОВОРНЫЙ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК” И С ПОМОЩЬЮ МОНОГРАФИИ “МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ”»

В статье представлены авторские разработки в сфере изучения китайского языка. Представленные учебное пособие и монография содержат в себе актуальные направления в изучении китайского языка. Также рассмотрены вопросы организации самостоятельного изучения.

Ключевые слова: китайский язык, самостоятельное изучение, грамматика китайского языка, особенности фонетики, написание иероглифов в китайском языке.

Anzhan I

*Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia, anyaanran@mail.ru,
Moscow, Beijing, Russia, China*

MASTER CLASS “METHODS OF INDEPENDENT WORK WITH THE TEXTBOOK PRACTICAL SPOKEN CHINESE” AND USING THE MONOGRAPH “METHODS OF TEACHING PRACTICAL CHINESE IN UNIVERSITIES”

The article presents the author's developments in the field of Chinese language learning. The presented textbooks and monograph contain current trends in the study of the Chinese language. The issues of organizing self-study are so considered.

Keywords: Chinese language, independent study, grammar of the Chinese language, phonetics features, writing hieroglyphs in the Chinese language.

Актуальность проведения исследования в сфере изучения иностранных языков не поддается сомнению. Современный мир в своем развитии следует вектору глобализации и информатизации. Этому способствует развитие современных коммуникационных средств и разделение специализации стран. Это требует не только подготовки профессиональных кадров в сфере переводческой деятельности, но и формирования соответствующих компетенций у специалистов иных направлений.

В настоящее время наиболее актуальным направлением международного сотрудничества Российской Федерации является Азиатский регион и, в частности, Китай. Китайский язык является одним из наиболее сложных языков для изучения. Это обусловлено рядом факторов, построением языковых конструкций и культурными различиями. В частности, С. С. Мезенцева пишет: «По данным сайта «Научная Россия» китайский язык занимает шестую строчку в топ-10

самых сложных языков мира. Наибольшей сложностью для изучающих этот язык является то, что китайский язык использует не привычную алфавитную письменность, а иероглифическую. Основываясь даже на этом факте, можно сделать предположение, что способы обучения китайскому должны отличаться от способов обучения любому другому языку» [3, с.509].

Ма Ися по данному поводу делает следующие предположения: «Можно сказать, что китайская культура на современном этапе удерживает прочные позиции в России и имеет большие перспективы. Это способствует не только росту интереса двух стран к культурам друг друга, но и укреплению дружбы между ними. Еще больше способствовать распространению китайского языка в России, по нашему мнению, могут не только инновации в форматах общения, но и усилия по распространению преподавания китайского языка и обучения педагогических кадров. По результатам анализа приведенных данных также можно сказать, что сотрудничество между двумя странами во многом осуществляется на уровне их партнерских университетов. Поэтому считаем, что необходимо поощрять сотрудничество образовательных учреждений двух государств» [2, с.126].

С целью выявления наиболее эффективных методик преподавания китайского языка было проведено немало научных изысканий.

Наиболее актуальной методикой изучения китайского языка является организация межкультурного взаимодействия. Однако в своем большинстве используются устаревшие методики преподавания, основанные на устаревших методических рекомендациях.

Данная проблематика нашла широкое отражение в научных трудах различных авторов. Однако в своем большинстве в них отражены те или иные аспекты или методики преподавания.

Результатом проведения исследования стал выпуск учебника: «Разговорный китайский язык» [1]. Данное учебное пособие разработано не только для студентов, изучающих китайский язык в ВУЗах, но и для самостоятельного изучения. Учебное пособие содержит в себе тексты, вытекающие из ежедневных ситуаций, а также подробные комментарии к ним, последовательно изложенную грамматику и обширные сведения культурологического характера, что делает возможным формирование у изучающих системного представления о грамматическом строе китайского языка, истории китайской иероглифике и культуре речевого общения китайцев.

Сама методика работы представлена следующим образом:

- каждый урок начинается с диалога. С первых уроков диалогическая речь максимально приближена к ситуации реального речевого общения носителей китайского языка;
- за диалогом и текстами следует лексика урока. В многосложных словах объясняется каждый знак, входящий в их состав;
- после диалога и текста приводятся подробные комментарии, объясняющие особенности речевого этикета китайцев и некоторые особенности употребления лексики, встречающейся в диалоге;
- грамматическое изложение иллюстрируется большим количеством примеров.

Для более полного усвоения материала выделен раздел «Упражнения и практические задания». Упражнения этого раздела дают возможность последовательно перейти от значения отдельного иероглифа к сложному слову, словосочетанию, предложению и, наконец, к связанному диалогу или монологическому тексту. Для лучшей отработки материала, включая иероглифику, все грамматические упражнения рекомендуется выполнять письменно. Также имеется раздел, направленный на отработку чтения текстов.

Дополнительно к учебнику разработана и внедрена в учебный процесс монография «Методика преподавания практического китайского языка в ВУЗах» (далее – «методика»). Целью данной методики является выработка наиболее эффективных методик обучения китайскому языку в высших учебных заведениях. Особое внимание уделяется разработке методики по самостоятельной подготовке на основе вышеуказанного учебного пособия. Самостоятельная работа является одним из важных направлений работы. В данной монографии рассмотрены современные методики обучению китайскому языку.

«Методика» содержит в себе:

- обзор имеющихся методов обучения;
- вопросы преподавания в группе;
- особенности языкового текста;
- описание умения классификации учебников и подбора учебных материалов необходимых для самостоятельной работы;

- методику изучения фонетики;
- подбор и контроль учебной лексики в процессе самостоятельной работы;
- возможные трудности и обращение внимания на ключевые моменты;
- особенности преподавания грамматики, построение работы при самостоятельном изучении;
- отдельное внимание обращено на изучение особенностей написания и прочтения иероглифов.

Последний раздел вызывает наибольшее внимание, поскольку самостоятельная работа по изучению иероглифов является наиболее сложной в изучении китайского языка. Также в данной работе представлена логика построения письменности и ее особенности.

Обобщая вышесказанные аспекты, отметим, что все это в совокупности двух представленных изданий позволит повысить эффективность и систематизировать самостоятельную работу по изучению китайского языка в российских ВУЗах.

Список литературы

1. *И Аньжань*. Разговорный китайский язык: учебник. – М.: КНОРУС, 2023. – 156 с.
2. *Ма Ися*. Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2 (102). – С. 125–133.
3. *Мезенцева С. С.* Методы обучения английскому и китайскому языкам. Сравнительная характеристика // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122). – С. 508–511.

УДК 378+7.0

Е. И. Леденева

*старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
k.masharova@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ НАРОДОВ СИБИРИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлен анализ проводимых выставок студенческих работ ИД НГПУ, выполненных по мотивам народных художественных промыслов и декоративно-прикладного искусства на практических занятиях и во внеурочное время. В ходе исследования выявлены выставки разного уровня, которые организовывались как в ИД НГПУ, так и вне университета. Определено, что выставки являются необходимым компонентом в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, влияющим на повышение художественно-творческого, методического и научного потенциала.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, выставки, внеучебная деятельность, студенты, народные художественные промыслы, декоративно-прикладное искусство.

E. I. Ledeneva

*Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, k.masharova@yandex.ru, Novosibirsk, Russia*

EXHIBITION ACTIVITY ON DECORATIVE AND APPLIED ART OF THE PEOPLES OF SIBERIA IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article presents an analysis of the exhibitions of student works of the NSPU IC, made based on folk arts and crafts and decorative and applied arts in practical classes and after school hours. In the course of the study, exhibitions of various levels were identified, which were organized both in the NSPU IC and outside the university. It was determined that exhibitions are a necessary component in the professional training of future primary school teachers, influencing the increase of artistic, creative, methodological and scientific potential.

Keywords: professional training, exhibitions, extracurricular activities, students, folk arts and crafts, decorative and applied arts, students.

В современной педагогической науке все чаще поднимаются вопросы о необходимости признания ценности национально-культурных традиций российских этносов, создать условия для их изучения, сохранения и популяризации. Актуальность сохранения и развития традиций народной культуры отразилась в таких основополагающих документах нашего государства, как Закон Российской Федерации «Об образовании», Закон Российской Федерации «Основы законодательства Российской Федерации о культуре», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция художественного образования в Российской Федерации». В данных документах провозглашается единство культурного и образовательного пространства страны при всемерном содействии развитию национальных культур и региональных культурных традиций

Обращение к духовно-нравственному, эстетическому, педагогическому потенциалу традиционной художественной культуры и народного искусства в развитии личности отражено в трудах Г. Волкова, Д. С. Лихачева, Т. И. Баклановой, Е. Б. Бондаревской.

Проблемам **сохранения и популяризации народных промыслов и декоративно-прикладного искусства**, художественного образования подрастающего поколения в процессе приобщения к национальной художественной культуре посвящены работы Т. И. Баклановой, Т. Я. Шпикаловой [1] и др.

Сибирь является многонациональным регионом России и представляет богатый этнический мир с его самобытным народным промыслом и декоративно-прикладным искусством.

Профессиональная деятельность будущих учителей начальных классов имеет художественно-педагогический характер. Вопросами взаимодействия и взаимовлияния педагогики и искусства в процессе профессиональной подготовки студентов вуза занимались многие исследователи (Т. Я. Шпикалова, Б. М. Неменский, Б. П. Юсов и др.).

В своей работе мы определили проблему: сохранение и популяризация народных промыслов и декоративно-прикладного искусства народов Сибири студентами института Детства НГПУ в процессе художественной творческой деятельности, которая представляется в выставочных экспозициях разного уровня.

В зарубежных (S. Monteiro, L.S.Almeida) исследованиях в область профессиональной подготовки студентов входит внеучебная деятельность, которой отводится большая роль в формировании самостоятельности [2].

Проблеме подготовки будущих учителей в процессе внеучебной деятельности посвящены работы следующих российских исследователей: С. Андрюнина, Е. В. Коротаева, Дружининой, Н.М. Ждановой, И.Н. Разливинских и др.

И.Н. Разливинских и Н.М. Жданова рассматривают данный вопрос в связи с рекомендациями ФГОС начального образования об обязательном введении внеурочной деятельности в учебные образовательные заведения, и подчеркивают необходимость специальной подготовки будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности с детьми младшего школьного возраста [3].

Мы согласны с данным высказыванием и предлагаем использовать внеучебную деятельность в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов к этнохудожественному образованию школьников средствами декоративно-прикладного искусства.

Одной из форм профессиональной подготовки бакалавров, обучающихся в институте детства НГПУ по направлению «Начальное образование», является участие в творческих выставках разного уровня, а также организация ими мини-выставок в школах во время прохождения педагогических практик.

Творческие работы по декоративно-прикладному искусству, рекомендуемые нами для выставок, студенты выполняют на практических занятиях по изобразительной деятельности и технологиям, где знакомятся с народными художественными промыслами и декоративно-прикладным искусством народов, проживающих в Западной Сибири.

Проведение выставок студенческих работ, организованных нами, имеют разный уровень. Так, мини-выставки организуются во время проведения практических занятий по декоративно-прикладному искусству в аудиториях вуза, что позволяет студентам познакомиться с лучшими работами выпускников. Традиционные экспозиции работ студентов ИД НГПУ представляются в учебных аудиториях и коридорах НГПУ, например, «Народные роспи-

си России», «Иллюстрации сказок коренных народов Западной Сибири». Выставки к праздничным дням: выставки-конкурсы «Новогодняя игрушка», «Пасхальные сувениры», проводимые в залах библиотеки НГПУ, выставки, посвященные Дню защиты детей (Краеведческий музей НГПУ) и т.д.

Выставки творческих работ бакалавров являются частью научно-практических конференций: ежегодной Всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием) «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации», Международных научно-практических конференций «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства» (организаторы ИД НГПУ) и др. На Межвузовских фестивалях «Дни Востока» в СГУПСе, где активными участниками являются не только российские студенты, но и студенты, аспиранты из Китая, Индии, Северной Кореи, которые с интересом знакомятся с выставочными работами наших студентов, участвуют в проводимых студентами мастер-классах по изготовлению русских народных кукол и других традиционных игрушек; на Областных фестивалях «Мир наций» г. Новосибирска, где экспонируются работы студентов, выполненных по мотивам коренных народов Западной Сибири.

Бакалавры ИД НГПУ не готовятся как будущие профессиональные художники декоративно-прикладного искусства, как руководители народных студий, поэтому из-за ограничения учебного времени, которое отводится на практические занятия по декоративно-прикладному искусству, мы проводим для консультации и внеучебные занятия, что дает положительные результаты в создании студентами художественной образности изделия. С нашей точки зрения, будущие учителя начальных классов могут участвовать в выставках и конкурсах народного творчества, организованных Домами народного творчества, где жюри проводит серьезный отбор работ с учетом этнографической и технологической преемственности традиций, технического мастерства, качества исполнения работы в выбранном жанре.

Приведем пример участия бакалавров ИД НГПУ в конкурсе по народному декоративно-прикладному искусству в Межрегиональной выставке народных ремесел «Мастера Сибири». Учредитель Министерство культуры Новосибирской области, организатор Новосибирский государственный областной Дом народного творчества. Нами была представлена серия работ по декоративно-прикладному искусству (20 участников). Выставка проходила в Новосибирском государственном художественном музее 23 декабря 2019 г. Работы бакалавров были выполнены на высоком уровне участников-народников, что отмечено Диплом I степени в номинации «Мастера Сибири»: выставка народных художественных промыслов и ремесел.

Выставочная деятельность студентов проходит и *во время прохождения педагогических практик* в школах, гимназиях и лицеях г. Новосибирска и Новосибирской области в процессе организации мини-выставок на уроках и внеурочных мероприятиях, где предлагается учащимся познакомиться с традиционными промыслами и декоративно-прикладным искусством народов Западной Сибири. Кроме этого, студенты в конце занятий по изобразительному искусству или технологии организуют выставки детского творчества, которые с интересом обсуждают учащиеся, отмечая достоинства представленных работ. Следует отметить то, что выставки детских рисунков, в том числе декоративных работ, выполненных по мотивам народного творчества мы можем увидеть во многих школах г. Новосибирска: 189, 155, 206 и др. В данных школах работают выпускники ИД НГПУ, которые проводят выставочную деятельность в своих классах к родительским собраниям, праздникам.

Таким образом, нами выявлены и проанализированы разные уровни организации выставок студенческих работ в нашей практической деятельности. Также нами определено то, что организация выставок студенческих работ разного уровня является необходимым компонентом в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, влияющим на повышение художественно-творческого, методического и научного потенциала.

Проблема сохранения и популяризация народных художественных промыслов и декоративно-прикладного искусства народов Сибири студентами института Детства НГПУ в процессе выставочной деятельности актуальна, и решается нами эффективно, объединяя прошлое с настоящим, сохраняя нить преемственности в процессе приобщения подрастающего поколения к традиционной народной культуре.

Список литературы

1. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / Л. В. Ершова, Т. Я. Шпикалова, Т. И. Бакланова. – Шуя: ШГПУ, 2006. – 23 с.

2. Monteiro S., Almeida L. S. The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879115001050?via%3Dihub> (дата обращения: 29.01.2023).

3. Разливинских И. Н., Жданова Н. М. Подготовка будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности в условиях образовательных стандартов нового поколения [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 3. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN316.pdf> (дата обращения: 29.01.2023).

УДК 378+331

А. К. Мурзатаева

*вице-декан по науке и интернационализации высшей школы педагогики;
преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлана,
murzatayeva74@mail.ru, Павлодар, Казахстан*

Н. В. Мирза

*доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной и психолого-педагогической
подготовки, Карагандинский университет имени Е. Букетова, член-корреспондент
Российской академии естествознания, mirza_natalya@mail.ru, Караганда, Казахстан*

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА РАБОТОДАТЕЛЕЙ ПО ПОВОДУ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается специфика дуального обучения в специальном педагогическом образовании, определены критерии успешности участников процесса дуального обучения. Выделены формы взаимодействия вуза с организациями специального образования и описан опыт включения элементов дуального обучения в процесс подготовки учителей-дефектологов и специальных педагогов. Авторами рассматривается удовлетворенность работодателей выпускниками и студентами в процессе дуального обучения.

Ключевые слова: дуальное обучение, специальный педагог, дефектолог, процесс, работодатель, методы, система, образовательные технологии.

A. K. Murzataeva

*Vice Dean for Science and Internationalization of the Higher School of Pedagogy; teacher-expert,
Pavlodar Pedagogical University named after Ә. Marylana, murzatayeva74@mail.ru,
Pavlodar, Kazakhstan*

N. V. Mirza

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Preschool and Psychological
and Pedagogical Training, Buketov Karaganda University., Corresponding Member
of the Russian Academy of Natural Sciences, mirza_natalya@mail.ru, Karaganda, Kazakhstan*

SURVEY RESULTS OF EMPLOYERS WITH SATISFACTION WITH THE TRAINING OF FUTURE SPECIAL TEACHERS IN THE PROCESS OF DUAL TRAINING

The article discusses the specifics of dual education in special pedagogical education, defines the criteria for the success of participants in the process of dual education. The forms of interaction between the university and organizations of special education are singled out and the experience of including elements of dual education in the process of training teachers-defectologists and special teachers is described. The authors examine the satisfaction of employers with graduates and students in the process of dual education.

Keywords: dual education, special teacher, defectologist, process, employer, methods, system, educational technologies.

Развитие экономики Казахстана приводит к необходимости готовить специалистов, которые не только в теории, но и на практике разбираются в своей работе. Одним из инструментов

в подготовке такого специалиста является дуальное обучение, которое совмещает в учебном процессе и теоретическую, и практическую подготовку [4].

Между тем, в Казахстане с каждым годом растет число участников дуального образования. В результате выиграют все – и студенты, и вузы, и работодатели. В ближайшие годы, как отмечает Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан, особое внимание будет обращено на подготовку не только технических кадров, но и на педагогические направления.

Рассматривая дуальное обучение как форму подготовки педагогических кадров [3], особую роль мы видим в отборе организационных форм, системы методов, приемов и образовательных технологий, обеспечивающих полноту освоения обучающимися как системы теоретических знаний, так и конкретных профессиональных умений, навыков, опыта профессиональной деятельности на основе взаимодействия учебного заведения и образовательной организации. Основой профессиональной деятельности будущего специалиста являются сформированные компетенции. Обязательным признаком профессиональной компетенции, формируемой в условиях дуального обучения, выступает умение соотносить имеющиеся знания с целями, условиями и способами практической деятельности, применять в своей практической деятельности различные освоенные методики, технологии. При внедрении дуальной формы обучения важно при разработке и реализации образовательной программы учитывать, как требования работодателя, отраженные в «Приложение 8 к профессиональному стандарту «Педагог», так и требования к уровню сформированности профессиональных компетенций выпускников, в том числе уровню их теоретической подготовки. Разработанная технология дуального обучения основывается на следующих позициях:

- проведение занятий по дисциплинам базового и профессионального цикла: лекции, семинары, практические занятия в учебных аудиториях предоставят возможность студентам вуза приобрести теоретическую базу предстоящей практической деятельности;

- теоретическое изучение дисциплин дополняется практикумами, производственными практиками в образовательных организациях.

Таким образом в условиях дуального обучения теоретическое обучение, реализуемое в формах лекций, семинарских и лабораторно-практических работ, конкретизируется и приобретает практическую направленность в процессе образовательной деятельности базовых организаций, участвующих в сетевом взаимодействии. В условиях педагогического вуза и подготовки бакалавров по направлениям 6В01900 «Специальная педагогика» и 5В010500 «Дефектология» – реализуется элементы дуального обучения, отдельные организационные формы, средства их реализации, а также приёмы педагогической техники в условиях профессиональной подготовки на основе взаимодействия учебного заведения и базовых образовательных организаций. Нами был проведен опрос работодателей специальных организаций образования, которые в свою очередь выделили незначительные недостатки в подготовке педагогов специального образования.

Результаты данного опроса подтверждают результаты опроса работодателей и показали удовлетворенность студентов экспериментальной группы уровнем своей профессиональной подготовки 97,5%, в то время как выпускники контрольной группы – 81,8 %.

Актуальность реализуемых элементов дуального обучения при подготовке учителей-дефектолога, специального педагога на основе компетентностного и практикоориентированного подходов определяется тем, что анализ состояния современного специального образования позволил выявить недостатки в формировании профессиональной компетентности учителя-дефектолога и специального педагога, связанные с недостаточной их подготовленностью к решению стандартных и нестандартных профессиональных задач [1; 5].

Результаты проведенного опроса руководителей специальных организаций образования, а также анализ предъявляемых к выпускнику требований позволили утверждать, что интенсивное внедрение дуального образования в настоящее время является необходимой при подготовке высококвалифицированных кадров нового поколения в специальном и инклюзивном образовании.

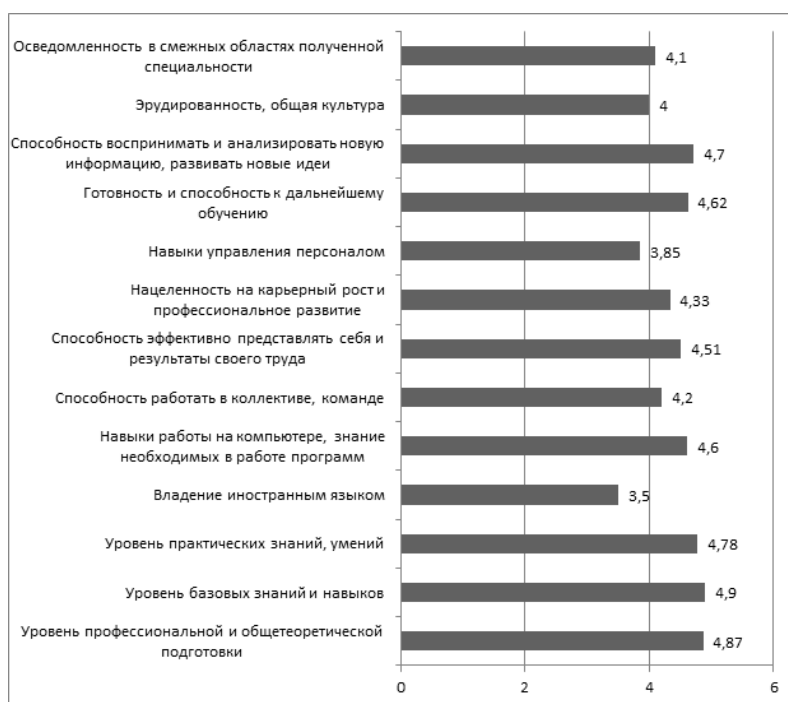


Рис. Оценка работодателями уровня профессиональной подготовки выпускников (по 5-балльной шкале)

Важнейшей, интегрирующей составляющей дуального обучения является производственная практика, которая начинается с первых дней обучения студентов в вузе. В первые дни пребывания в специальном образовательном учреждении студенты-практиканты получают представления о структуре и специфике работы в детском саду или школе-интернате; учатся устанавливать позитивные отношения с педагогическим коллективом специальной образовательной организации; знакомятся с воспитанниками специальных дошкольных образовательных учреждений, учащимися; участвуют в совместной образовательной деятельности. Под руководством наставников студенты анализируют психолого-педагогическую и нормативную документацию, подключаются к разноплановой коррекционно-педагогической работе, в процессе которой они овладевают рядом знаний, умений и навыков: – проведения комплексной диагностики, составления психолого-педагогической характеристики и перспективного плана работы; – планирования и проведения индивидуальных коррекционно-развивающих занятий; – планирования и проведения воспитательной работы; – работы с родителями; – эмоционального взаимодействия с воспитанниками и педагогическим коллективом специальной образовательной организации. Все указанные виды работы сопровождаются оформлением соответствующей отчетной документации. Во время работы студенты проводят обследование детей, совместно с наставником анализируют структуру дефекта, учатся устанавливать причины и механизмы образовательных трудностей воспитанников [1].

Производственная практика студентов позволяет обобщить полученные теоретические знания и практические навыки. В процессе непосредственной профессиональной деятельности в ходе практики студенты показали не только сформированность на достаточно высоком уровне готовности к профессиональной деятельности (желание, воодушевленность, сосредоточенность, удовлетворенность), но и развитость педагогических идеалов, взглядов, убеждений, толерантность и гуманистическое отношение к ребенку с проблемами в развитии и его семье.

Наставники (учителя-дефектологи, специальные педагоги) оказывающие помощь студентам, отметили высокий уровень теоретической и практической подготовки, добросовестное, ответственное отношение студентов к работе. Образовательные организации, включенные в модель дуального обучения, соответствовали следующим требованиям:

Организации имеют большой опыт экспериментальной, инновационной деятельности в области специального образования. Деятельность организаций осуществляется профессиональной административно-управленческой командой, нацеленной на совершенствование си-

стемы образования детей с ООП. Организации располагают современной методической базой, предметно-пространственной средой, имеется доступ к специализированным информационным ресурсам; создана безбарьерная среда. Образовательные организации укомплектованы высокопрофессиональными педагогическими кадрами, в числе которых учителя-дефектологи, учителя-логопеды, специальные педагоги, выполняющие функции наставников. Компетентность наставников подтверждается готовностью к непрерывному профессиональному развитию, в том числе готовностью к овладению в совместной со студентами деятельности новыми образовательными технологиями.

Педагоги, реализующие модель дуального обучения, активно участвуют в преподавании дисциплин учебного плана, в том числе на базе специальных образовательных организаций. Дуальная форма обучения выгодно отличается от традиционной по степени ориентации на конкретно-практические задания в реальных условиях. Учебно-методические материалы, разработанные в рамках дуальной формы, отличаются принципиальной ориентацией на практическую деятельность студентов [2].

Преимуществом дуального обучения является обеспечение высокого процента трудоустройства выпускников, так как они полностью отвечают профессиональным требованиям и к окончанию учебного заведения имеют и стаж, и опыт работы, которые так ценят работодатели. Обучение максимально приближено к запросам производства. Адаптация к новому месту работы, к кругу обязанностей и к коллективу, которая пугает порой даже состоявших в профессии людей, проходит для студента безболезненно. И это объяснимо: за студентом с первого дня на предприятии закреплен наставник, который и поможет, и подскажет, и опытом поделится. Объем обязанностей у студента увеличивается постепенно, по мере освоения отдельных операций. Если рассматривать преимущества для участников дуального образования они будут выглядеть следующим образом.

Предприятия получают: – квалифицированных специалистов, полностью отвечающих их требованиям; – значительное уменьшение затрат на обучение; – решение кадровой проблемы.

Для ВУЗа решается ряд вопросов: – решается немаловажная проблема баз практики; гарантированное трудоустройство выпускников; – повышение уровня качества обучения и вследствие этого рейтинга учебного заведения; возможность стажировки педагогических кадров; – возможность реализации программ в рамках социального партнерства; – оборудованные рабочие места с современным оборудованием.

При ближайшем рассмотрении преимущества дуального обучения очевидны: обучение максимально приближено к запросам производства; высокий процент трудоустройства; увеличение разнообразия образовательных программ; более разностороннее профессиональное развитие студента; стимулирование бизнеса в инвестирование профессионального образования. Дуальная система отвечает интересам всех участвующих в ней сторон – предприятий, учебных организаций, государства и конечно студентов [2]. Для них дуальное обучение, это не только шанс устроиться на квалифицированную должность по окончании учебного заведения, но и рано приобрести самостоятельность и легче адаптироваться к взрослой жизни. Дуальная система предоставляет выпускникам учебных заведений перспективы и возможности для управления собственной карьерой, психологической готовностью к системе специального образования.

Список литературы

1. Винтаева Т. Н., Чаладзе Е. А. Дуальное обучение в процессе подготовки выпускников факультета психологии и специального образования [Электронный ресурс]. – URL: <ile:///C:/Users/user/Downloads/dualnoe-obuchenie-v-protse-podgotovki-vypusknikov-fakulteta-psihologii-i-spetsialnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).
2. Григорьева Н. В., Мокрецова Л. А., Швец Н. А. Технология подготовки специалистов в условиях дуального обучения [Электронный ресурс]. – URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/tehnologiya-podgotovki-spetsialistov-v-usloviyah-dualnogo-obucheniya.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).
3. Дуальное образование: опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс]: материалы всероссийской науч.-практ. конференции (Краснодар, 25 апреля 2019 г.). – М.: Мир науки, 2019. – URL: <https://izd-mn.com/PDF/29MNNPK19.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).
4. Новые подходы к обучению и поддержка молодых талантов – МОН РК о развитии отечественного образования и науки [Электронный ресурс]. – URL: <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/novye>

podhody-k-obucheniyu-i-podderzhka-molodyh-talantov-mon-rk-o-razviti-otechestvennogo-obrazovaniya-i-nauki-9102812 (дата обращения: 01.02.2023).

5. *Одинокова Н. А.* Теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 81–84.

УДК 372+37.0

Н. И. Сизёва

заведующий высшей квалификационной категории, Детский сад комбинированного вида «Солнышко», sadiksolnce1@yandex.ru, Куйбышев, Новосибирская область, Россия

ПАРТНЕРЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье представлен механизм взаимодействия дошкольной организации с различными учреждениями города Куйбышева по созданию развивающейся системы комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие.

N. I. Sizeva

Head of the Highest Qualification Category, Kindergarten of the Combined Type "Solnyshko", sadiksolnce1@yandex.ru, Kuibyshev, Novosibirsk region, Russia

PARTNERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION: EXPERIENCE OF INTERACTION

The article presents the mechanism of interaction of preschool organizations with various institutions of the city of Kuibyshev to create a developing system of comprehensive medical, psychological and pedagogical support for children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, interaction.

На наш взгляд партнёры – это больше, чем друзья. Друзья – это замечательно, но в нашем очень отрегулированном мире дружба не часто проходит серьезные испытания. Партнёрство – это серьезное испытание, это огонь, вода и медные трубы. Иногда это – деньги, это – слава, это – участие в принятии решений, это – умение жертвовать своими интересами для общего блага и умение настоять на чем-то важном. Нужно чтобы люди, которые стали твоими партнерами, разделяли твои собственные ценности.

Так что же такое партнёрство? Партнерство – это форма организованного сотрудничества, когда партнёры могут иметь различные исполнительские функции, разные объёмы ответственности, но их объединяет общая цель деятельности, общие интересы: отсутствие же таковых разводит их в разные стороны. В основе партнёрства лежит взаимовыручка – поддержка – уважение.

Партнерство можно разделить на внутреннее: должностное и с родителями воспитанников (законными представителями); внешнее – это сотрудничество с учреждениями и с людьми, с которыми руководитель не связан юридически.

Была определена стратегия действий: создать развивающуюся систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения – «специальные условия обучения, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий».

Выделили ряд приоритетных очередных задач: создать команду единомышленников-партнёров среди педагогов учреждения и в кратчайшие сроки мотивировать людей на получение высшего образования и прохождение курсов повышения квалификации; создать штат-

ное обеспечение для комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей, в том числе, выучить всех специалистов коррекционного обучения; разработать и создать соответствующую методическую и материально-техническую базу, при этом в условиях дефицита финансирования найти дополнительные источники оснащения учреждения; найти и использовать внешние ресурсы для повышения качества специальной (коррекционной) работы – установить партнёрские отношения с детской поликлиникой, учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта, города Куйбышева, образовательными учреждениями г. Новосибирска; организовать работу по оказанию консультационно-просветительной помощи родителям, имеющих детей с нарушением зрения, так как без поддержки родителей рассчитывать на высокие результаты специальной (коррекционной) работы было невозможно; с целью повышения эффективности коррекционного процесса изучить и использовать передовой педагогический опыт и пропагандировать свой, в том числе, через участие в конкурсах различного уровня.

Была выбрана тактика действий, которой придерживаемся и сегодня: делается ставка на раннее выявление детей, имеющих нарушения зрения от 1 года до 4 лет. В число таких детей входят и дети из групп «риска». Это даёт возможность более благоприятного их развития, успешной социальной адаптации и интеграции. Кроме того, позволяет держать под контролем наполняемость учреждения, в целом, и компенсирующих и комбинированных групп, в частности. Сотрудничество с Центром реабилитации детской поликлиники помогло в периодическом оздоровлении воспитанников ДОО «Солнышко» средствами лечебно-профилактических мероприятий.

Переоценить значение зрения в жизни человека невозможно: великие древнегреческие мыслители говорили, что это «пища Богов». До 90% информации об окружающем мире ребёнок получает благодаря зрению. Легко представить, что наличие дефекта зрительного восприятия в большинстве случаев оказывает резко отрицательное влияние на весь ход развития ребёнка, но прежде всего, на его психическое развитие: чем глубже дефект, тем беднее окружающий его мир [1; 2].

Основную ставку в образовании детей с нарушением зрения (статус – ребёнок с ОВЗ) мы делаем на компенсацию развития ребёнка – развитие сохранных анализаторов, в том числе, через развитие творческих способностей, интересов, возможностей, используя это как мощный инструмент социальной адаптации и интеграции. Но понимая, что наши возможности в этом плане небезграничны, мы стали активно использовать с помощью родителей воспитанников учреждения дополнительного образования, культуры, спорта, здравоохранения города Куйбышева. Тем более, что город Куйбышев благодатен в этом плане: для детей созданы условия для всестороннего развития, причём на безвозмездной основе или за очень небольшую плату. Предметом сетевого партнёрства стал ребёнок, его интересы; заботы о том, чтобы каждое педагогическое воздействие, оказанное на него, было профессиональным, безопасным, выявляло и развивало его интересы, одарённость, талант. Наладили связи с промышленными предприятиями города, которые оказывали посильную помощь в ремонте и оснащении учреждения, финансовом обеспечении курсовой подготовки педагогов.

Позже, с 2000 года, когда появилась возможность командировок, стали активно устанавливать сотрудничество с образовательными учреждениями города Новосибирска и стало понятно, что «изобретали свой велосипед», что до всего могли бы прийти быстрее, установив связи с коррекционными или компенсирующими учреждениями 4 вида города Новосибирска! Но, может быть, потому всё так прочно и основательно в устройстве системы специальной (коррекционной) работы в учреждении, что всего добились своим трудом, переживаниями, всё выстрадано! Особо хочется выделить сотрудничество со специальной (коррекционной) школой-интернатом № 39 города Новосибирска, которая поделилась своим многолетним успешным опытом коррекционной работы, помогла нам установить сотрудничество с РАО городов Москвы и Санкт-Петербурга с целью прохождения курсовой подготовки. Воспитанники нашего детского сада продолжают своё образование в школе-интернате № 39, педагоги которого дали высокую оценку социальной адаптации и интеграции этих детей (среди них была тотально слепая девочка), а значит, и квалификации наших педагогов в специальной (коррекционной) работе.

Конечно, успех всей нашей работы не отделим от партнёрских отношений с родителями (законными представителями) воспитанников. Содержание работы в этом направлении включает в себя: информационную поддержку, психологическую помощь, специальное обучение

родителей. В рамках вариативного образования более 3-х лет на базе нашего учреждения работает районный консультативный пункт «Здоровье детей в наших руках» для родителей, организованных и неорганизованных детей с нарушением зрения. Целью работы пункта является консультирование родителей вновь выявленных детей с нарушением зрения, обеспечение доступности дошкольного образования.

Как правило, после получения ряда консультаций и рекомендаций специалистов консультационного пункта, учрежденческого ПМП консилиума родители ребёнка обращаются в государственное бюджетное учреждение Новосибирской области – центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования», с которым мы также сотрудничаем на договорных отношениях в целях проведения комплексного обследования и определения статуса «Ребёнок с ОВЗ», формирования дальнейшего индивидуального образовательного маршрута для детей с нарушением зрения. Ранняя помощь, вмешательство в развитие такого ребёнка помогает максимально нивелировать дефект, снять ограничения возможностей здоровья, дать равные стартовые возможности к периоду поступления ребёнка в школу.

По прошествии 25 лет работы в должности заведующего можно смело сказать, что сегодня ДОО «Солнышко» – уникальное образовательное учреждение для Куйбышевского района, занимающее одну из лидирующих позиций в муниципальной системе образования Куйбышевского района, Новосибирской области: по результатам аналитического заключения комиссии, по независимой оценке качества образовательной деятельности ДОО муниципальных районов Новосибирской области заняло лидирующую позицию среди дошкольных организаций Куйбышевского района, районная творческая площадка по апробированию и введению ФГОС ДО. Учреждение имеет высокий рейтинг методической работы среди дошкольных образовательных организаций Куйбышевского района; неоднократный победитель в конкурсах профессионального мастерства среди педагогов Куйбышевского района «Воспитатель года», «Лучший кабинет учителя-дефектолога».

Удовлетворённость родителей качеством образовательных услуг составляет 97,5%; инновационная материально-техническая и методическая база для коррекции развития детей с нарушением зрения и других ограничений в возможностях здоровья, которой с успехом пользуются дети и с нормой развития; стабильно высококвалифицированные педагогические кадры; по заключению ГБУ НСО «ОЦДК» показателем профессионально грамотной и квалифицированно организованной системы работы стала стабильно высокая эффективность лечебно-восстановительной работы в учреждении – от 94% до 97%.

Неоднократный победитель областных конкурсов: «Лучшие школы Новосибирской области», в конкурсном отборе муниципальных образовательных организаций, расположенных на территории Новосибирской области, реализующих часть образовательной программы дошкольного образования, формируемую участниками образовательных отношений, в нескольких образовательных областях.

Созданная нами система партнёрского взаимодействия качественно развивается: активно ищем новые пути повышения качества работы, в том числе, через информационные технологии, опираясь на системность, целостность и целесообразность этого процесса. Иногда эти находки диктует сама жизнь. Дети, которые приходят в наше учреждение по рекомендации ОЦДК имеют разные степени ограничений здоровья, как правило, сложные, сочетанные дефекты в развитии [3]. Многие из них являются инвалидами. Это – дети с особыми образовательными потребностями. Продвижение их по пути нормального развития – главная ценность специального (коррекционного) обучения в нашем детском саду. Это ключ к успеху в образовании таких детей!

Список литературы

1. *Гайдукевич С. Е.* Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГПУ, 2021. – 144 с.
2. *Одиноква Н. А.* Условия развития слухового восприятия детей, имеющих ограниченные зрительные возможности // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 175–178.
3. *Ромм Т. А., Ромм М. В., Скалабан И. А.* Исторические очерки российской социальной работы. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. – 130 с.

УДК 159.9+159.922.7

Е. С. Балабемян

педагог-психолог, Автономная некоммерческая организация «Альтернатива Плюс»,
elisaveta.87@mail.ru, Краснообск, Новосибирская область, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема психологического сопровождения семьи на этапе дошкольной подготовки детей, представлены оптимальные формы и направления работы с родителями. На основе проведенного исследования выявлена и обоснована задача объединения усилий детского сада, семьи и школы.

Ключевые слова: дошкольная подготовка, психологическое сопровождение родителей, психологическое консультирование, руководство родительскими группами.

E. S. Balabekyan

Teacher-Psychologist, Autonomous Non-Profit Organization "Alternative Plus",
elisaveta.87@mail.ru, Krasnoobsk, Novosibirsk region, Russia

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY DURING THE PREPARATION OF THE CHILD FOR SCHOOL

The article contains the problem of psychological support of families at the stage of children's preschool preparation and the optimal forms and directions of work with parents. The problem of kindergarten, school and family unification was revealed and set on the basis of the study.

Keywords: preschool preparation, psychological support of parents, psychological consultation, guidance of parental groups.

Изменения, происходящие в экономической, социальной и политической жизни нашей страны, обозначили многие кризисные явления в особенностях построения воспитательной работы в семьях. Возрастающая тревожность, жестокость, потенциальная конфликтность в обществе и т.д. оказывают большое влияние на ситуацию развития детства.

Большинство педагогов и психологов придерживаются позиции, согласно которой дошкольное образование выполняет задачу общественного контроля за уровнем интеллектуального, психического и физического развития будущих первоклассников. Также, этот процесс представлен как совокупность особых способов взаимодействия различных субъектов: родителей, воспитателей, педагогов, детей.

В результате опроса родителей дошкольников (2015-2021 гг.), нами было выявлено, что 59 % родителей считают себя ответственными за подготовку ребёнка к школе, 25 % родителей испытывает в период подготовки к обучению в школе чувство тревоги, 16 % опрошенных – страх (Рисунок 1).

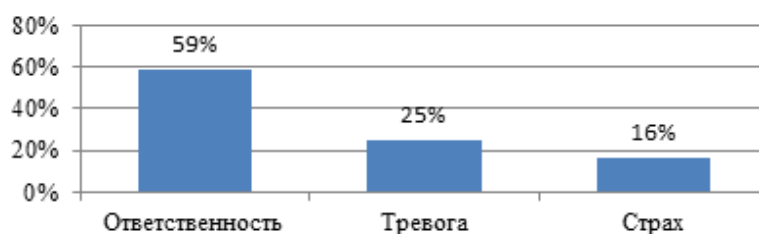


Рис. 1. Результаты опроса родителей будущих первоклассников (2015-2021 гг.)

Следовательно, выявляется необходимость реализации системы сопровождения семьи в период дошкольного образования, с целью оказания психолого-педагогической поддержки родителей в процессе подготовки их ребенка к школе.

Нами выделены следующие направления сопровождения семьи:

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей по проблеме готовности дошкольника к школьному обучению;
2. Оповещение родителей о личностном и интеллектуальном развитии ребенка, необходимом для успешного обучения в школе.
3. Исследование готовности детей к обучению в школе и диагностика трудностей родителей в их воспитании, развитии.
4. Оказание помощи в решении индивидуальных проблем развития и воспитания ребенка в семье на этапе предшкольной подготовки.

«Теоретический анализ литературы показывает, что наиболее оптимальной формой для организации эффективного взаимодействия между родителями и детьми являются занятия в форме тренингов» [2, с. 86]. Однако, по утверждению О.В. Хухлаевой, «использование тренинговых форм работы с родителями в современных российских условиях является нереальным. Социально-экономическая ситуация определяет дефицит времени у родителей, а низкий уровень психолого-педагогической культуры влечёт за собой отсутствие запроса о психологической помощи» [2, с.86]. Таким образом, в качестве основной формы работы с родителями мы выделяем психологическое консультирование.

Проблема вхождения ребёнка в учебную деятельность - одна из основных и наиболее разработанных проблем детского развития, широко представленных в психологическом консультировании (С.А. Беличева, Л.Г. Лусканова, М.В. Хозиева и др.).

При консультировании родителя по проблеме психологической готовности ребёнка к школе должны учитываться все факторы, оказывающие влияние на формирование будущего первоклассника: история развития ребёнка, социальная ситуация развития, состояние здоровья ребёнка, особенности новообразований и ведущего вида деятельности и др.

Первым и обязательным условием успешного результата психологического консультирования, по мнению Г.В. Бурменской, является умение психолога-консультанта создавать откровенные и доверительные отношения с родителями будущего школьника. В основе таких отношений должны лежать «безусловное уважение, признание того беспокойства, которое обратившиеся в консультацию люди испытывают в связи с ребенком» [3, с.125].

Одна из важных задач первой и второй встреч с родителями - установка на ориентацию в задачах и структуре дальнейшей работы. Требуется разъяснение и направление ребенка на консультацию к другим специалистам. Важно, чтобы психолог, ориентируясь на достижение искомого результата, не внушал бы неоправданных ожиданий.

В итоговой беседе психолога с родителями Г.В. Бурменская выделяет четыре основных этапа и предлагает рекомендации по ее организации и проведению:

- в начале беседы необходимо настроить родителей на свободное, откровенное обсуждение проблем ребёнка и выяснить их представления о причинах трудностей ребёнка и способах их разрешения;
- на втором этапе беседы предполагается сообщение результатов психологического обследования, которые помогают преодолеть ошибочные представления о степени и характере трудностей ребёнка;
- на третьем этапе к обсуждению предлагается специальная программа действий;
- в заключении беседы с родителями обсуждается их отношение к проблемам ребёнка и планируются следующие встречи.

Следует помнить, что с целью получения более объективной картины жизни ребёнка, беседа должна проводиться одновременно с обоими родителями (также это позволяет родителям почувствовать общую ответственность за судьбу ребенка).

Наряду с индивидуальными формами работы с родителями, целесообразно, по мнению Г.В. Бурменской, использовать форму групповой работы — руководство родительскими группами (консультирование по определённым вопросам; квалифицированное выступление специалиста с последующим обсуждением; обсуждение статьи, с которой все приглашенные на консультацию ознакомились заранее; практические занятия, например, на тему «Как учить с детьми стихотворение»).

На групповые консультации могут быть приглашены родители различных групп, имеющие похожие проблемы или успехи в воспитании (дети с ярко выраженными способностями к чему-либо; капризные дети). Консультативный процесс не жёстко фиксируется на ребёнке, а мо-

жет быть легко передвинут с трудностей ребёнка и детско-родительских отношений на проблемы родителей. Во время работы группы педагог-психолог информирует об особенностях развития ребенка, рассуждает о различных вариантах решения проблем. Но, возможность выбора того или иного решения полностью сохраняется за родителем.

Следует помнить о том, что, пробелы и недостатки в развитии ребенка раннего и младшего дошкольного возраста, полученные из-за несовершенства или отсутствия дошкольного образования возможно исправить. Однако, низкий уровень развития старшего дошкольника является причиной серьезных проблем на этапе школьного обучения.

В 2015-2021 годах нами был проведён опрос педагогов, работающих с детьми 1-2 классов (36 учителей начальных школ г. Новосибирска; 19 учителей начальных школ Новосибирской области (г.Бердск, г.Искитим, г.Карасук, г.Черепаново, р.п.Кольцово, р.п. Краснообск, р.п.Сузун, п.Майский, с.Сосновка, с.Палецкое, с.Шурыгино, д.Новотырышкино)).

В основе составления опросника для педагогов лежала методика определения уровня дезадаптации первоклассников Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко. Педагогам предлагалось указать количество учеников класса, которые, по их мнению, имеют проблемы в учении, из-за того, что при поступлении в школу были не готовы к обучению и кратко описать эти проблемы.

Проанализировав ответы педагогов, мы видим, что большинство учащихся испытывают трудности из-за физической неготовности к обучению в школе: 29,6% детей приступили к обучению в школе с низким уровнем физической подготовленности, плохим состоянием общей моторики, осанки и т.д.

В психологической готовности педагоги выделяют интеллектуальную неготовность: 19,3% учащихся 1 классов были интеллектуально не готовы к школе (недостаточный уровень развития познавательных процессов). Количество учащихся, мотивационно не готовых к обучению в школе, составило 21% (отсутствие потребности в интеллектуальной активности и желания общаться с другими людьми с целью познания нового). На вопрос о количестве учащихся, не умеющих управлять познавательными процессами, контролировать своё поведение, поддерживать порядок на рабочем месте, тяжело вступающих в контакт с окружающими людьми, педагоги отметили 18,2 % школьников.

Результаты представлены в рис.2.

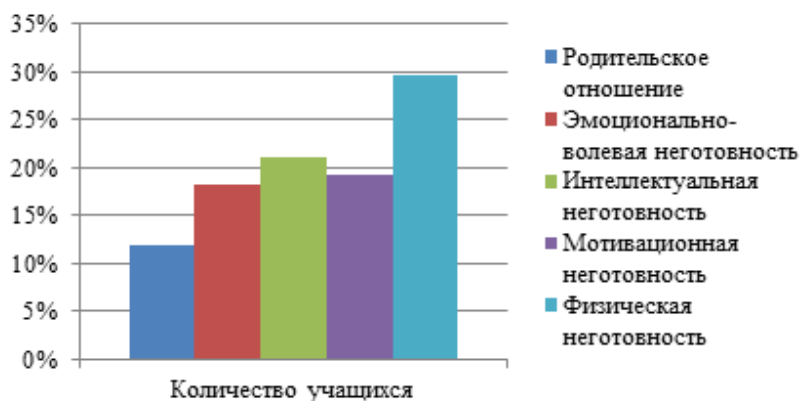


Рис. 2. Количество учащихся не готовых к обучению в школе (причины)

В результате проведённого анкетирования можно сделать вывод о необходимости объединения усилий детского сада, семьи и школы, с целью увеличения числа детей готовых к поступлению в первый класс. Главная задача такого взаимодействия в организации условий наиболее полного общего развития ребёнка с учётом его возрастных потребностей и особенностей.

Семья – это первая среда развития ребёнка, однако 11,9% родителей учащихся 1-2 классов почти не бывают в школе, уступают свои обязанности другим родственникам. Как показали результаты опроса, очень часто дети таких родителей имеют интеллектуальные и эмоциональные отклонения, проблемы с мотивацией, так как структурные компоненты школьной зрелости связаны между собой.

В связи с этим большие усилия учёных теоретиков и практиков адресованы на реализацию программ развития российского образования, которые связаны с разработкой, апробацией

и внедрением моделей подготовки детей к обучению в школе на базе дошкольных образовательных учреждений, центров поддержки развития детей, образовательных комплексов (начальная школа - детский сад), в условиях семейного воспитания и др.

Деятельность педагогического коллектива предусматривает целенаправленную и комплексную работу по подготовке к школе не только детей, но и их родителей. Реализация мероприятий с родителями будущих первоклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения позволяет предвидеть результаты воспитательных воздействий, помогает родителям осознать значимость своей роли в жизни ребёнка. Наряду с этим важное значение отдано комплексному подходу, предполагающему диагностику, информирование, формирование компетентности родителей и оказание им помощи в решении проблем готовности ребенка к начальному образованию.

Список литературы

1. Эльконин Д. Б. Психология развития. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
2. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 203 с.
3. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
4. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959. – С. 441–469.

УДК 159.9

Н. О. Герьянская

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения,
Новосибирский государственный университет экономики и управления,
gno-@mail.ru, Новосибирск, Россия*

Е. Ф. Пустохина

*учитель-логопед высшей квалификационной категории, Детский сад «Золотая рыбка»,
pustohina.e@mail.ru, Краснообск, Новосибирская область, Россия*

Ю. И. Рахлеева

*студент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный
университет экономики и управления, gno-@mail.ru, Новосибирск, Россия*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ, ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются условия труда и функциональные состояния работников образования в современной социокультурной ситуации. Это позволило сформулировать ряд рекомендаций, направленных на поддержание оптимальных функциональных состояний педагогов, профилактику факторов профессионального стресса.

Ключевые слова: функциональные состояния, планирование и анализ работы учителя, факторы профессионального стресса, саморегуляция эмоциональных состояний.

N. O. Geryanskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, gno-@mail.ru, Novosibirsk, Russia

E. F. Pustohina

Speech Therapist, Kindergarten "Zolotaya rybka", pustohina.e@mail.ru, Krasnoobsk, Novosibirsk region, Russia

Yu. I. Rakhleeva

Student of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, gno-@mail.ru, Novosibirsk, Russia

FUNCTIONAL STATES OF EDUCATION WORKERS, TEACHER WORK PLANNING

The article examines the working conditions and functional conditions of educational workers in the modern socio-cultural situation. This allowed us to formulate a number of recommendations aimed at maintaining optimal functional conditions of teachers, prevention of occupational stress factors.

Keywords: functional states, planning and analysis of teacher's work, factors of professional stress, self-regulation of emotional states.

Профессия педагога является одной из важнейших, но не каждый человек может справиться с таким нелегким трудом как работа с детьми. Для того чтобы работа педагога была более эффективной и современной существуют некие «помощники» и одни из них - это планирование работы и условий труда педагога. По мнению Чумаченко С.В. планирование и анализ текущей работы является одной из важнейших частей достижения успеха в данной профессии. Планирование - процесс создания образа предстоящей деятельности. В нее входят определение цели, постановка задач, составление программы действий, выявление нужных ресурсов и ожидаемые результаты. В педагогике существуют определенные виды планирования, и представить их можно следующим образом: планирование учебной работы, планирование воспитательной работы, планирование работы с родителями, а также планирование работы по самообразованию, повышению квалификации, систематизации и распространению опыта работы педагога [5, с.74].

Один из основных видов планирования - планирование работы по самообразованию, повышению квалификации, систематизации и распространению опыта работы педагога. Самообразование является неотъемлемой частью повышения профессионального мастерства педагога. Благодаря самообразованию увеличивается качество преподавания предмета и, следовательно, заинтересованность обучающихся в нем. Также самообразование и повышение квалификации помогает педагогу развиваться как личности в данной сфере, совершенствовать и приумножать свой профессиональный опыт. Об этом говорит замечательный детский писатель Корней Чуковский: «Только те знания прочны и ценны, которые вы добыли сами, побуждаемые собственной страстью. Всякое знание должно быть открытием, которое вы сделали сами!» Чтобы не отстать от времени, всегда быть интересным учащимся, понимать своих воспитанников и быть с ними на одной волне, педагог должен постоянно совершенствовать свои знания, овладевать современными педагогическими технологиями воспитания и обучения и этим самым обеспечить возможность для своего развития [4, с.18]. Овчарова Е.С. выделяет основные направления самообразования: ознакомление с новой документацией по ведению педагогической деятельности, исследование научно-методической литературы, освоение компьютерных технологий, посещение обучающих семинаров и лекций. Обобщение опыта профессиональной деятельности включает в себя его описание и представление в виде доклада, публикации или открытого занятия. Распространение личного опыта помогает педагогу понять эффективность используемых им методов обучения в рамках образовательного процесса [3, с.119].

Условия труда также играют немаловажную роль в работе педагога [7]. От этого фактора также зависит эффективность работы, уровень преподавания, мотивация и заинтересованность педагога в своей профессии. Одним из важных вопросов на сегодняшний день остается

проблема сохранения профессионального здоровья педагога. В педагогической деятельности присутствует множество факторов, которые оказывают влияние на здоровье, такие как стресс, профессиональное выгорание, хроническая усталость, тревога и раздражительность. Для оптимальной и комфортной работы педагога, а также сохранения его здоровья как психологического, так и физического, руководство школы должно опираться на нормативно-правовой подход. Эффективность управления процессом сохранения здоровья личности в общеобразовательном учреждении во многом зависит от реализации прав и обязанностей участниками образовательных отношений, которыми и являются педагогические работники в соответствии Федеральным законом РФ [6, с.23].

Рассмотрим условия труда и функциональные состояния работников образования. Понятие «функциональное состояние» распространено в психологии и медицине, и оно связано с оценкой его влияния на осуществление разнообразной деятельности человека. С позиции психологии труда нас интересует физиологическое состояние педагога. В этом случае функциональное состояние выступает опосредованной характеристикой эффективности трудовой деятельности, оптимального поведения педагога и возможности его наилучшего приспособления к новым условиям труда или изменяющимся условиям внешней среды.

Виды функционального состояния педагога по мнению Костиной Ю.С. и Мироновой Е.Р. по шкале от наиболее эффективного до наиболее проблемного трудового состояния:

1. *Оптимальное рабочее состояние обеспечивает наилучшие показатели трудовой деятельности при среднем ритме и интенсивности труда. Для данного функционального состояния педагога характерны высокие психологические, эмоциональные, физиологические характеристики: наличие осознанной цели трудовой деятельности, повышенная концентрация внимания, обострение слуха и памяти, активизация мышления и др.*

2. *Состояние напряженной деятельности возникает в процессе труда при нахождении человека в экстремальных условиях. В данном случае психическое напряжение обусловлено наличием сверхзначимой цели, сложными условиями труда, повышенными требованиями к учителю и др. Кроме этого данное функциональное состояние может определяться также высокой мотивацией к достижению запланированного результата или наличием высокой цены ошибочных действий. Для данного состояния характерны высокие показатели активности симпатической нервной системы и частоты ритмов головного мозга.*

3. *Состояние монотонии возникает при длительном нахождении человека в рабочем состоянии и монотонной/повторяющейся трудовой функции. В данном случае педагог испытывает равнодушие, часто происходит снижение показателей внимания и органов чувств.*

4. *В состоянии утомления у педагога истощаются ресурсы организма, происходит снижение мотивации к труду, нарушаются внимание и память, происходит торможение функций центральной нервной системы. Утомление может со временем перейти в переутомление, для преодоления которого потребуется длительная реабилитация [2, с. 63].*

Стресс является состоянием повышенного и длительного напряжения, которое связано с крайне сложным приспособлением к требованиям окружающей среды. В данном случае присутствуют: психическое напряжение, чувство фрустрации, тревога, беспокойство, а в крайнем проявлении – равнодушие и апатия. Важно отметить, что в современных условиях оценка состояния здоровья и его изменений у педагогов представляет собой актуальную проблему в связи с ответственностью и сложностью решаемых профессиональных задач. Изучение данной темы позволило сформулировать ряд рекомендаций направленных на поддержание оптимальных функциональных состояний педагогов, профилактику факторов профессионального стресса. Во-первых, регулярная диагностика функционального состояния учителя, контроль различных параметров его физической и психологической работоспособности. Во-вторых, осуществление комплекса восстановительных мероприятий: сеансы коррекции неблагоприятных функциональных состояний, в том числе с использованием специальной аппаратуры; групповые занятия по обучению педагогов методам саморегуляции эмоциональных состояний, противостояния стрессовым воздействиям; активное включение восстановительных процессов путем использования физических упражнений. В третьих, индивидуальные консультации педагогов по самостоятельному поддержанию здоровья и работоспособности, профилактике различных заболеваний и неблагоприятных состояний.

Список литературы

1. Катаманова Е. В., Ефимова Н. В., Сливницына Н. В., Белова Л. Ю. Условия труда и состояние здоровья педагогов. Пилотное исследование [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-truda-i-sostoyanie-zdorovya-u-pedagogov-pilotnoe-issledovanie> (дата обращения: 27.02.2023).
2. Костина Ю. С., Миронова Е. Р. Функциональные состояния и адаптация работника. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-sostoyaniya-i-adaptatsiya-rabotnika> (дата обращения: 27.02.2023).
3. Овчарова Е. С., Шатских О. В. Роль самообразования педагога в системе непрерывного повышения квалификации [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samoobrazovaniya-pedagoga-v-sisteme-neprepryvnogo-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 27.02.2023).
4. Чинкина Н. Ш., Хузин И. Р. Факторы повышения эффективности педагогической деятельности преподавателя [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-povysheniya-effektivnosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya> (дата обращения: 27.02.2023).
5. Чумаченко С. В. Планирование и анализ деятельности педагога дополнительного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/386125-planirovanie-i-analiz-deyatelnosti-pedagoga-d> (дата обращения: 27.02.2023).
6. Цибулькинова В. Е. Управление здоровьем сбережением членов педагогического коллектива общеобразовательной организации: нормативно-правовой подход [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-zdoroviesberezheniem-chlenov-pedagogicheskogo-kollektiva-obscheobrazovatelnoy-organizatsii-normativno-pravovoy-podhod> (дата обращения: 27.02.2023).
7. Цигулева О. В., Абакумова Н. Н., Поздеева С. И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 292–307.

УДК 373.31

С. Г. Владимирова

*учитель начальных классов, Вторая Новосибирская гимназия,
ve26ro@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

ЗА ЧТО СТАВИТЬ ОТМЕТКИ? (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПЛАТФОРМАМИ ISMART, УЧИ.РУ, ЯНДЕКС-УЧЕБНИК)

Начиная с 2020 г. технологии дистанционного обучения играют важную роль в системе образования. Преподаватели школ, вузов и других учебных заведений как никто другой ощутили необходимость такой работы. В статье учитель-практик делится своим опытом работы с образовательными платформами, проводит сравнительный анализ возможностей и доступности платформ.

Ключевые слова: образовательная платформа, дистанционное обучение, домашнее задание, отметки.

S. G. Vladimirova

Primary school teacher, Second Novosibirsk Gymnasium, ve26ro@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

FOR WHAT TO PUT MARKS? (USING THE EXAMPLE OF WORKING WITH EDUCATIONAL PLATFORMS SMART, TEACH.RU, YANDEX-TEXTBOOK)

Since 2020, distance learning technologies have played an important role in the education system. Teachers of schools, universities and other educational institutions, like no one else, felt the need for such work. In the article, the teacher-practitioner shares his experience of working with educational platforms, conducts a comparative analysis of the capabilities and accessibility of platforms.

Keywords: educational platform, distance learning, homework, grades.

Начиная с 2020 года технологии дистанционного обучения играют важную роль в системе образования. Преподаватели школ, ВУЗов и других учебных заведений как никто другой ощутили необходимость такой работы. Проработав в школе более 30 лет я глубоко убеждена, что использование образовательных платформ является важным помощником учителя в развитии

мотивации, достижении планируемых результатов. Надеюсь, что коллегам будет интересно познакомиться с моим опытом работы с образовательными платформами.

Впервые компьютер я начала использовать в своей работе в 2005 году. Родители одного из учеников отдали старый компьютер, на который мы установили диски с электронными учебниками «Математика», «Русский язык» А. В. Молоковой. Дети готовы были выполнять задания и на переменах, и после уроков. В 2008 году меня пригласили в проект «Один ученик – один компьютер». Компания Intel предоставила небольшие ноутбуки-классмейты для учащихся одного класса. У детей появилась возможность работать на классмейтах одновременно. 1-2 раза в неделю мы на уроках отработывали навыки с помощью тренажёров. Ни о каких отметках за работу на компьютере тогда речь не шла. Дети с удовольствием выполняли задания. Большим минусом в такой работе было отсутствие в продаже дисков с тренажёрами. Даже если удавалось найти такой диск, необходимо было соотносить купленные программы и свой УМК. Много времени уходило на установку дисков на каждый ноутбук.

В 2020 году мы узнали, что такое дистанционное обучение. А также поняли, что без домашнего компьютера это обучение невозможно осуществить. Надо сказать, что я и в прежние годы работала с образовательными платформами. Но эта работа велась нерегулярно. В последние годы работа на образовательных платформах – наша повседневная реальность. Вот уже третий год я использую образовательные платформы Учи.ру, Яндекс-учебник, Ismart как средство выполнения домашнего задания.

Для педагога несомненным плюсом будет то, что такая работа проверяется автоматически и на это не нужно тратить время. Компьютер сам и проверит, и оценит. Но детям интересно получить отметку в журнал. Вот здесь и возникает проблема.

После выполнения домашнего задания учитель может видеть статистику: сколько заданий выполнил тот или иной ученик, с какими из них дети не справились. Такую работу можно было бы оценить. Но, если детей предупредить, что работа будет оцениваться учителем, то получаем стопроцентную успеваемость. Все работы будут выполнены на «отлично». А вот насколько они выполнены самостоятельно детьми, учитель не может узнать. Можно ли это оценить в пятибалльной системе? Вряд ли.

Если бы у меня была возможность проводить проверочную работу в школе (с помощью мобильного класса или в кабинете информатики), проблемы бы не возникло. Но у меня, как и у большинства учителей начальных классов, нет такой возможности.

Перепробовав различные варианты, я пришла к следующему решению. Обычно, в субботу я готовлюсь к урокам на неделю. Пишу планы уроков, планирую домашние задания. 2-3 раза в неделю я задаю интерактивное домашнее задание. Стараясь не перегружать детей работой дома на компьютере, задаю такое задание только по одному предмету. Например, в среду дети выполняют домашнюю работу по математике на компьютере, а по русскому языку в тетради. В четверг – наоборот: математику делают в тетради, а русский язык на компьютере. Такие домашние задания я создаю заранее, при планировании уроков на неделю. А платформа выдаст его детям в ту дату, которую я укажу.

Также заранее я создаю проверочную работу из 8-10 заданий по той же теме, как и домашнее задание. Например, в среду дети выполняли домашнюю работу по теме «Единицы времени», а в четверг на уроке выполняют проверочную работу по этой же теме в тетради. Причём задания можно взять непосредственно из карточек платформы. И вот эта работа уже оценивается мной, за неё я выставляю отметки в журнал.

Обычно, на выходные письменное домашнее задание детям не задаётся, но при необходимости в пятницу можно задать работу над ошибками. На платформе я могу создать домашнее задание по той же теме, как и проверочная работа. В настройках можно указать не весь класс, а только тех, кому такая работа необходима.

Если сравнивать платформы по удобству работы – мне больше всего нравится платформа Ismart [1]. Она позволяет задавать задание двух типов: «Домашнее задание» и «Проверочная работа». Если выбрать «Домашнее задание» – то учителю достаточно выбрать тему, а задания компьютер будет выдавать детям дифференцированно. Начиная с простейшего уровня и постепенно повышая. Если ученик допустит ошибку, то программа будет выдавать подобные задания, пока ребёнок не научится выполнять быстро и без ошибок. Поэтому у учащихся различный объём выполненной работы: от 10 до 20 заданий. Если выбрать «Проверочная работа», то учитель должен будет сам собрать её из предложенных вариантов. А если потом задать работу

над ошибками, то программа выбирает аналогичные задания, но те, которые этот ученик не делал. К сожалению, платформа относится к категории платных, и я была вынуждена отказаться от её использования в учебном процессе.

Задания на платформе Учи.ру очень красочные, необычные [2]. Но есть определённые недостатки. Например, невозможно выбрать УМК. Учитель выбирает тему, а ученик получает карточку, на которой несколько заданий по этой теме. Эти задания учитель не может изменять. Учителю нужно внимательно просматривать и прорешивать каждую карточку, так как могут встретиться задания, с которыми ребёнок не справится. Платформа является частично платной, что не всегда удобно.

Детям больше всего нравится работать в Яндекс-учебнике [3]. Задания интересные, разнообразные, много иллюстраций. Встречаются «Готовые занятия», в которых задания объединены сквозными персонажами или темой, например календарным праздником. Не очень удобно, что я как учитель не могу выбрать УМК, по которому работаю, и для создания домашнего задания приходится просматривать множество вариантов. Яндекс-учебник полностью бесплатный. В настоящий момент я работаю только с этой платформой.

В настоящее время существуют и другие платформы, такие как ЯКласс, 1С урок, Фоксфорд и другие. Но они показались мне неудобными для дистанционной работы с младшими школьниками. Я сразу отказалась от их апробации.

Не могу сказать, что все родители сразу же стали моими единомышленниками. Много было разговоров, споров: нужен ли первокласснику компьютер? Так совпало, что мои ученики пришли в первый класс во время пандемии. Несколько раз дети вынужденно сидели дома на карантине и по отдельности, и всем классом. Пока учителя искали оптимальные варианты для дистанционного обучения, мы с учениками и их родителями осваивали образовательные платформы. Родители на практике оценили удобство домашней работы с помощью образовательной платформы. Компьютеры для учеников (а также ноутбуки, планшеты) постепенно появились во всех семьях. Сейчас, в третьем классе проблем с выполнением домашних заданий не возникает. В основном, дети самостоятельно выполняют задания на образовательных платформах. Кое-кто из родителей пользуется платными платформами для индивидуальной работы.

Я не могу сказать, что благодаря работе с образовательными платформами время на подготовку к урокам у меня сократилось. С другой стороны, дети позитивно относятся к тому, что домашнюю работу не нужно записывать в тетрадь, всегда с удовольствием выполняют её на компьютере. А у меня уменьшилось время проверки тетрадей с домашней работой.

Таким образом, работа с образовательными платформами сводится к следующему:

1) За домашнюю работу, выполненную на платформе, отметка не ставится - такая работа нацелена на выработку навыка.

2) Оптимальное домашнее задание - чередование письменных работ и заданий на платформе.

3) Отработанные на платформе навыки оцениваются с помощью письменных работ в классе по этой же теме.

4) Планирование заданий на неделю и их автоматическая выдача в указанный учителем срок облегчает работу.

5) Время, затраченное учителем на проверку тетрадей с домашней работой сокращается.

К сожалению, идеальной платформы не существует. Но я надеюсь, что разработчики образовательных ресурсов прислушиваются к пожеланиям учителей, родителей. А мы с детьми с удовольствием будем участвовать в апробации новых образовательных платформ.

Список литературы

1. Детская образовательная онлайн-платформа [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ismart.org/> (дата обращения: 30.01.2023).
2. Образовательный портал на базе интерактивной платформы для обучения детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 30.01.2023).
3. Российская образовательная платформа [Электронный ресурс]. – URL: <https://education.yandex.ru/> (дата обращения: 30.01.2023).

А. В. Турок

*студ. 2 курса, направление «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»,
профиль «Начальное образование и иностранный (английский) язык» Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия*

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА НГПУ: УСПЕХИ, НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В работе автором рассмотрены успехи научно-исследовательской работы студентов Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, обозначены направления работы студенческого научного сообщества и перспективы его развития.

Ключевые слова: студенческое научное сообщество, научно-исследовательская работа студентов, научные компетенции, подготовка кадров педагогического профиля

A. V. Turok

*2nd year student of the direction "Pedagogical education (with two training profiles)",
profile "Primary education and Foreign (English) language" of Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

RESEARCH WORK OF THE NSPU'S INSTITUTE OF CHILDHOOD STUDENTS: SUCCESSSES, DIRECTIONS OF WORK, PROSPECTS OF DEVELOPMENT

In the work author describes the success of research work of students of the Institute of Childhood of the Novosibirsk State Pedagogical University, indicates the directions of work of the student scientific community and indicates the prospects of its development.

Keywords: student scientific community, research work of students, scientific competences, training of personnel of pedagogical profile.

Стимулирование научно-исследовательской деятельности студентов – важное направление работы нашего Института [1; 2]. В целях координации этой работы было создано студенческое научное сообщество, председателем которого я являюсь. Сегодня я хотел бы рассказать, какие успехи имеет научная работа студентов Института Детства, обозначить направления работы Студенческого Научного Сообщества и обсудить перспективы его развития.

НАУЧНЫЕ УСПЕХИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА

Широкое участие, вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность – гордость нашего Института. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу происходит в несколько этапов, первым из которых является привлечение студентов к участию во Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации», организуемой на базе НГПУ. Абсолютное большинство студентов нашего Института принимают активное участие в работе данной конференции: почти все студенты готовят тезисы, которые публикуют в сборнике, выходящем по итогам данной конференции. Так же многие студенты выступают с докладами в различных направлениях данной конференции.

В дальнейшем, благодаря такому ознакомлению, у студентов формируется заинтересованность в научно-исследовательской работе [3; 4; 6].

Студенты нашего Института принимают участие в различных научно-практических конференциях всех уровней: регионального, всероссийского, международного. Так, студенты 2 курса направления Педагогическое образование (с двумя профилями) профиль: Начальное образование и Иностранный (английский) язык приняли участие в работе XXXII Ежегодной Международной научной конференции «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА» в ТГУ. Их выступления были отмечены высоким уровнем подготовки, креативностью в подходах.

На международном уровне наши студенты участвовали в конференциях, проходивших в Чешской Республике, Венгрии, Италии, Австрии, Армении, Беларуси. Студенты принимают участие в международных конференциях как в очной, так и в заочной форме [5]. Так, Бова Мария была награждена дипломом I Степени за участие в VII Международной студенческой конференции, проходившей на базе БГПУ, Голубева Мария приняла участие в конференции

«ICT for Language Learning», проходившей во Флоренции, Италия, а студентки Храбарь и Сычева приняли участие в конференции, проходившей в Праге (Чешская Республика).

Также студенты нашего Института готовят проекты, побеждающие в грантовых конкурсах различных уровней. Так, Шияновой Дарьей Александровной был реализован проект «Искусственный интеллект: Первые шаги», в рамках которого, на базе Технопарка НГПУ был организован кружок по искусственному интеллекту для младших школьников. Данный проект выиграл сертификат на реализацию в рамках конкурса молодёжных проектов ФГБОУ ВО «НГПУ», а также адресную финансовую поддержку МО Новосибирской Области. Сейчас кружок Дарьи продолжает успешную работу на базе Технопарка НГПУ и привлекает всё больше юных учеников, начинающих свои первые шаги в исследовании искусственного интеллекта.

Для стимулирования научно-исследовательской работы студентов вводятся меры финансовой поддержки. Так, студенты нашего университета имеют право, начиная со 2-го курса подать заявление на получения повышенной стипендии и выиграть её, в рамках конкурсного отбора. В осеннем семестре 2023-го года 11 студентов Института Детства получали повышенную стипендию по направлению научно-исследовательской деятельности.

Таких высоких результатов в научной работе студентов нам позволяет добиться особое внимание руководства нашего Института к формированию у учащихся научных компетенций, а также поддержка выдающихся студентов в их исследованиях. Не последнюю роль играет и работа Научного Сообщества, которое оказывает информационную, организаторскую поддержку студентам.

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Целью работы Студенческого Научного Сообщества ИД НГПУ является стимулирование научно-исследовательской работы студентов; формирование научных компетенций. Для этих целей у нас существуют следующие направления работы:

- Научно-просветительское
- Информационное
- Образовательное

В рамках **научно-просветительского направления** в структуре Студенческого Научного Сообщества нами планируется создание пресс-центра и запуск педагогического научно-популярного медиаресурса, направленного на просветительскую деятельность среди студентов Института. Цель его создания: формирование устойчивого интереса к педагогической науке у студентов; популяризация научного мировоззрения. Заниматься созданием материалов будут участники Студенческого Научного Сообщества.

Также в рамках **научно-просветительского направления** нами планируется в будущем учебном году организация педагогического лектория «Мир знаний». Цель его организации: знакомство студентов с ведущими специалистами и направлениями исследований педагогической науки. В рамках данного лектория планируется проведение различных мероприятий популяризаторского характера.

В рамках **информационного направления** работы нами был создан телеграм-канал «Студенческое научное сообщество ИД НГПУ. Конференции». Цель создания данного интернет-ресурса – широкое информирование и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. Работа данного ресурса направлена на информирование студентов о предстоящих конференциях, грантовых конкурсах, в которых они могут принять участие.

В рамках **образовательного направления** работы в будущем учебном году нами планируется разработка интенсивного дополнительного учебного курса по написанию научных работ для первокурсников. Цель данного курса – формирование первичных научных компетенций у студентов, ознакомление их с направлениями научно-исследовательской работы студентов, а также привлечение к научно-исследовательской деятельности. Основная форма работы в рамках данного курса – практическая. В ходе интенсивных практических занятий первокурсники получают необходимый багаж знаний для начала их научно-исследовательской деятельности. Данный курс будет приурочен к подготовке к проведению мероприятий в ходе Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации». На занятиях мы изучим все аспекты подготовки к конференции. По ходу курса студентами будет выполняться проектная деятельность, продуктом которой будет тезис, который будет опубликован в сборнике, вышедшем по итогам конференции.

Научно-исследовательская работа студентов – важный аспект в подготовке кадров педагогического профиля, и привлечение студентов к организации и проведению этой работы – лучший путь для формирования у них научных компетенций [2; 3; 4].

Закончить свою статью я хотел бы словами классика отечественной педагогической науки, «учителя русских учителей» Константина Дмитриевича Ушинского: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Именно поэтому мы считаем формирование научных компетенций у студентов такой необходимой работой.

Список литературы

1. *Абрамова В. В.* Сущность понятия субъектно-профессиональной активности в контексте воспитательной деятельности педагога // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конференции (Новосибирск, 8–10 декабря 2020 г.)* / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. – Новосибирск: Немо Пресс, 2020. – С. 330–335.
2. *Абрамова В. В., Ромм Т. А.* Становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов в сфере воспитания // *Социально-политические исследования*. – 2022. – № 2 (15) – С. 139–151.
3. *Дмитриева У. М., Чеснокова Г. С.* Инновационная деятельность студентов как условие их профессионального становления // *ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования*. – 2017. – № 1 (9) – С. 102–105.
4. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Воспитание в цифровую эпоху // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2021. – № 4 (40) – С. 360–366.
5. *Цигулева О. В.* Развитие мобильности в России // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2014. – № 4 (16). – С. 166–172.
6. *Колмакова М. В., Юров А. А.* Использование краеведческих и исторических материалов в преподавании иностранного языка // *Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник науч. статей X Межвузовской науч.-практ. конференции с междунар. участием; под общ. ред. С. А. Куценко*. – Новосибирск, 2019. – С. 124–128.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 316.6+159.922.7

Е. В. Андриенко

*доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии
Института физико-математического, информационного и технологического образования,
Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия*

РЕБЕНОК В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются некоторые психолого-педагогические аспекты влияния цифровизации на поведение дошкольников и младших школьников в современных условиях. Охарактеризованы риски и возможности этого процесса в контексте анализа особенностей возрастного развития детей.

Ключевые слова: цифровизация, гаджетизация, дошкольники, младшие школьники, образование, риски цифровизации, возможности цифровизации.

E. V. Andrienko

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology
of the Institute of Physical, Mathematical, Information and Technological Education,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

A CHILD IN THE DIGITAL SPACE: RISKS AND PROSPECTS

The article discusses some psychological and pedagogical aspects of the influence of digitalization on the behavior of preschoolers and younger schoolchildren in modern conditions. The risks and opportunities of this process are characterized in the context of the analysis of the features of age-related development of children.

Keywords: digitalization, gadgetization, preschoolers, junior schoolchildren, education, risks of digitalization, opportunities of digitalization.

В современных условиях все более актуальными становятся исследования, посвященные поведению детей в виртуальной реальности, поскольку общество по-разному относится к результатам тотальной цифровизации от полного восхищения до осторожного отрицания. Многообразие психологических, педагогических, медицинских, социологических и философских исследований поведения детей в цифровом пространстве и его влияния на их развитие и социализацию пока ещё не даёт ответа на вопрос об оптимизации данных процессов относительно развития личности самого ребенка. Между тем многие исследования акцентируют психологическое, а нередко и психическое неблагополучие детей, обусловленное цифровизацией, особенно, если это касается дошкольников или младших школьников.

Позитивное отношение к цифровизации образования нарастает с увеличением возраста обучающихся. Так, например, для подростков и старшеклассников разрабатываются инновационные образовательные программы (причем как в школе, так и в системе дополнительного образования), принимаются новые правовые документы, определяющие значимость, полезность, необходимость, содержание, условия и темпы цифровизации, создаются уникальные технологические условия, открываются кванториумы, технопарки и т.д. В целом на сегодняшний день проводится огромная работа по совершенствованию образовательных процессов на всех уровнях их реализации для повышения качества цифровой среды и расширения её возможностей в целях полноценного и гармоничного развития личности. Что же касается дошкольников и младших школьников – то и здесь цифровизация приветствуется, однако есть немало проблем и ограничений, обусловленных возрастной сензитивностью и особенностями развития личности в данный период.

Фундаментальные теории детской и возрастной психологии, базирующиеся на идее формирования характера и психологических основ личности в самые первые годы жизни, давно доказали свою эффективность и широко представлены в многочисленных исследованиях и публикациях. Многие из них акцентируют систему отношений человека, складывающихся под влиянием социальной среды и предметной деятельности под контролем взрослых. Причем контроль может быть весьма разным: системным, строгим, целенаправленным, организованным, стихийным, ситуативным, слабым, неэффективным и т.д. Сегодня многие проблемы цифровой вовлеченности детей связывают именно с особенностями контроля со стороны родителей и взрослых.

Основы функциональной динамической личностной структуры и характер человека закладываются в первые годы жизни, поэтому данный период является весьма значимым с учетом развития его возможностей в перспективе. М.Е. Литвак ввёл понятие «социоген» для обозначения личностного результата ближайших воспитательных и социальных влияний родителей и других людей, сформировавших установки, привычки, навыки, интересы и направленность ребенка к 5-7 годам [1]. Его исследования и многолетний опыт психотерапевтической работы с семьями показал, что уже к 7-ми годам у каждого ребенка формируется своеобразный социальный комплекс (социоген), обуславливающий совокупность четырех типов отношений (к самому себе; к предметной деятельности; к близким; к людям вообще) причем если по всем направлениям наблюдается позитивное отношение, то развитие и социализация осуществляются без особых проблем [1].

В противном случае, при неудовлетворительном состоянии любого типа отношений, формируется «симптокомплекс», оказывающий такое негативное влияние на жизнедеятельность, которое приводит к серьезным психологическим проблемам и даже расстройству психических процессов. Например, если у ребенка слишком критическое отношение к самому себе, то формируется так называемый симптокомплекс «гадкий утенок» (М.Е. Литвак), проявляющийся в чрезмерной застенчивости, нежелании преодолевать трудности, страх перед успехами, мотивацией избегания неудач и другими поведенческими реакциями, не способствующими нормальной адаптации к окружающему миру. Типология таких проблем хорошо представлена в публикациях ученого, и педагоги активно используют его работы для осмысления актуальных вопросов воспитания и специфики необходимой коррекции поведения в каждом конкретном случае.

В цифровом пространстве все типы отношений ребенка редуцируются, т.е. становятся более упрощенными и примитивными, поскольку с одной стороны – цифровизация способствует формированию значимых навыков и компетенций; с другой – определяет риски, связанные с информационной безопасностью и чрезмерным вовлечением детей в виртуальную реальность.

Редукция отношений связана с использованием социальных сетей, что вынуждает пользователей для удобства упрощать язык и символы обозначения.

Многие исследователи указывают на двойственные результаты цифровой вовлеченности детей. Так, например, А.А. Шабунова и А.В. Короленко отмечали неоднозначное влияние использования информационно-коммуникационных технологий, определяя его позитивные и негативные результаты [2]. Следует отметить, что ученые исследовали тенденции «гаджетизации» с учетом вовлеченности в цифровое пространство детей разных возрастных групп, начиная с трехлетнего возраста.

Исследование показало, что 75% детей дошкольного и младшего школьного возраста в повседневной жизни используют так называемую «умную» технику и цифровые ресурсы. К такой технике ученые отнесли: компьютеры, смартфоны, планшеты, игровые приставки и т.д. Дети от 3 до 6 лет периодически используют интернет: трехлетние дети – 11%; шестилетние дети – 21%. При этом их временные затраты на цифровые ресурсы превышают возрастную норму в четыре раза [2]. Это часто приводит к привыканию и формированию интернет – зависимости.

В качестве позитивных факторов цифровизации исследователи отметили развитие интеллектуальных навыков и всех когнитивных процессов (мышление, память, внимание, любознательность и т.д.), а также более высокий уровень сформированности хозяйственно-бытовых навыков у дошкольников и младших школьников. Они пришли к выводу, что дети, которые совсем не используют цифровые ресурсы имеют меньше дополнительных возможностей для своего развития и самостоятельного удовлетворения любопытства [2; 3].

Однако в целом, современная цифровизация несет в себе определенные риски и вызовы, с которыми сталкиваются семья, школа и другие институты социализации: вызов информации

онной безопасности; вызов конфликта учебных и коммуникационных, а также развлекательных контентов; вызов ухудшения состояния здоровья и другие. Общие выводы, которые сделали исследователи в процессе своей экспериментальной работы, заключаются в следующем: во-первых, подавляющее большинство детей имеют доступ к интернету и используют гаджеты; во-вторых, количество времени, которое дети используют на цифровые ресурсы, весьма значительно превышает возрастную норму; в-третьих, навыки мышления формируются при использовании цифровых ресурсов быстрее, чем без такого использования; в-четвертых, современные родители оказались не готовы к массовой «гаджетизации» [2], и поэтому не всегда способны реализовать правильные воспитательные подходы, переходя из крайности в крайность (от полного запрета использования гаджетов до абсолютного разрешения использовать их когда угодно и где угодно). Такая стратегия не способствует нормальному развитию ребенка и не дает ему возможности правильно использовать потенциал цифровых ресурсов.

Конечно, преимущества цифровизации в жизнедеятельности современного человека очевидны для всех, однако педагогические и психологические проблемы приобщения к виртуальной реальности детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста остаются актуальными и пока еще не в полной мере решенными [3]. Поэтому разработка и научный анализ наиболее перспективных направлений такой деятельности в сфере образования (детские образовательные учреждения и начальные классы общеобразовательной школы) можно рассматривать в качестве приоритетных как для педагогов, так и для психологов, тем более, что перспективы развития отечественного образования большинство исследователей связывают с решением именно этой проблемы.

Список литературы

1. Литвак М. Е. Если хочешь быть счастливым. – Ростов на/Д: Феникс, 2021. – 603 с.
2. Шабунова А. А., Короленко А. В. Вовлеченность детей в цифровое пространство: тенденции гаджетизации и угрозы развитию человеческого потенциала // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2019. – Т. 3, Вып. 4. – С. 430–443.
3. Ромм Т. А., Ромм М. В., Скалабан И. А. Исторические очерки российской социальной работы. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. – 130 с.

УДК 373+004

А. В. Молокова

проректор по научно-методической работе и цифровизации, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, amolokova@mail.ru, Новосибирск, Россия

АСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье выделены пять аспектов развития информационно-образовательной среды школы, раскрыты особенности их научного осмысления, нормативной выраженности и педагогической обеспеченности на современном этапе развития образования.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, школа, учитель, стандарт.

A. V. Molokova

Vice-Rector for Scientific and Methodological Work and Digitalization, Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators, amolokova@mail.ru, Novosibirsk, Russia

ASPECT ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL IN CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

The article highlights five aspects of the development of the information and educational environment of the school, reveals the features of their scientific understanding, normative expression and pedagogical provision at the present stage of education development.

Keywords: information and educational environment, school, teacher, standard.

Актуальность проведения аспектного анализа развития информационно-образовательной среды школы (далее ИОС) обусловлена следующими реалиями:

— информатизация образовательного процесса в школе является одним из условий обеспечения качества образования, как в части реализации нормативных требований государства, так и в аспекте социального запроса, включая индивидуальные образовательные потребности обучающихся;

— цифровая трансформация жизни общества и образования характеризуется не только очевидными преимуществами и прогрессивными перспективами, но служит источником многочисленных напряжений и противоречий, прежде всего связанных с риском для здоровья пользователей современных технических средств информатизации;

— наряду с очевидной и многократно изученной угрозой физическому здоровью обучающихся вектор внимания научно-педагогического сообщества все чаще направлен на угрозы для социального, психического и нравственного здоровья детей, что определяет приоритетность задач воспитания личности;

— осознание необходимости системного решения педагогических задач в части обеспечения результативности образовательного процесса должно быть подкреплено фундаментальными и практически ориентированными научными исследованиями в области дидактики информатизации;

— основная сложность обеспечения эффективности функционирования ИОС состоит в том, что процесс обновления и совершенствования технологической основы решения педагогических задач является непрерывным, весьма затратным и довольно сложным как для образовательных организаций, так и для конкретных педагогов.

В связи с этим в рамках статьи рассмотрим пять ключевых аспектов развития ИОС: обновление нормативного поля; профилактика угроз здоровью школьников; приоритет и существенные особенности воспитания личности в условиях информатизации; развитие дидактики в ИОС; технологическое обеспечение решения педагогических задач средствами ИОС.

Первый аспект, нормативный, раскрываем на основе сравнения разделов ФГОС НОО 2009 и 2021 гг., посвященных ИОС. Общим для двух стандартов является необходимость соблюдать Гигиенические нормативы и Санитарно-эпидемиологические требования, а также законодательство Российской Федерации. На этом сходство содержания текстов завершается.

В первом из них предпринята попытка определить сущность ИОС через перечисление ее составляющих: технологические средства (компьютеры, базы данных, сети и проч.), компетентность пользователей (учеников и педагогов), служба поддержки. Кроме того, перечисляются виды деятельности, осуществляемые в ИОС в электронной форме: планирование образовательного процесса, сохранение его результатов в цифровом виде; фиксация хода учебной и педагогической деятельности; взаимодействие между участниками и организациями, а также контроль доступа к ресурсам, используемым в школе.

В обновленном стандарте ИОС не определяется. Обращение к работам исследователей, сформировавших ядро положений средового подхода, позволяет выделить теорию В.А. Ясвина. Ученый выделяет параметры среды образовательной организации, основывающиеся на общеметрических категориях (широта, интенсивность, осознаваемость, эмоциональность, доминантность, безопасность, социальная активность, мобильность). Согласуются ли эти параметры, являющиеся характеристикой активности субъектов учебной и профессиональной деятельности, с содержанием нормативного текста? Ответ на этот вопрос скорее отрицательный, поскольку стандарт:

— акцентирует доступность ИОС для ученика и его родителей в части программ, планов, планируемых и достигнутых результатов, оценочных процедур;

— обозначает возможность реализовать программы начального общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

— требует обеспечить индивидуальным авторизованным доступом каждого ученика к совокупности информационных и электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, соответствующих технологических средств;

— подчеркивает значимость использования ресурсов других организаций и удаленного доступа школьников к ИОС [1, п. 34].

Констатируем, что позиция субъектов ИОС скорее пассивная, чем активная. Такие категории как осознаваемость, эмоциональность, безопасность, социальная активность в тексте нормативных документов прошлого и настоящего не проявлены.

Второй аспект, здоровьесберегающий, является ярким примером особого отношения науки и практики к наиболее явному в части опасностей, рисков и угроз в связи с информатизацией жизни общества компоненту междисциплинарного понятия «здоровье». Именно физическое здоровье школьников, использующих средства информатизации не только за пределами школы, но и с некоторых пор практически на каждом учебном занятии, рассматривалось в качестве предмета научных исследований, индикатора эффективности инноваций в сфере информатизации [2]. На современном этапе развития педагогической науки исследователи подходят к этой проблеме комплексно, рассматривают моделирование педагогических систем и авторских концепций сохранения здоровья обучающихся в ИОС. Так, педагогическая система, разработанная И.И. Каралыгиной, включает несколько модулей (концептуально-целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-критериальный), которые позволяют реализовать социально-педагогические направления в образовательной деятельности по сохранению здоровья обучающихся (оздоровительно-досуговое, социально-адаптивное, информационно-дистанционное, коррекционно-поддерживающее, семейно-ориентированное, ассертивно-регулятивное). Исследователем разработан механизм обновления содержания образования в ИОС, предложена классификация методов, применяемых участниками образовательного процесса (психолога, социального педагога, медицинских работников, классного руководителя, учителя информатики, администрации, обучающихся и их родителей). Такой подход позволяет осуществлять целенаправленные меры в учреждениях образования по формированию информационной безопасности, предупреждению информационной зависимости у детей [3].

Дополнительные эффекты предоставляет образовательным организациям участие в проектах «Урок цифры», «Код будущего», «Безопасный интернет» и др., нацеленных на формирование устойчивых представлений и навыков безопасного во всех отношениях взаимодействия с современными средствами и технологиями цифровизации.

Третий аспект, воспитательный, предполагает особую степень осознанности педагога, поскольку актуализирует новые профессиональные задачи — воспитание личности в условиях информатизации. Одним из направлений решения этой профессиональной проблемы может быть воспитание ответственного поведения обучающихся, через саморегуляцию совокупности поступков личности, совершаемых при использовании средств информатизации на основе присвоенных норм и правил. В исследовании Е.А. Крамер, например, акцентируется внимание на следующих приоритетах воспитания ответственного поведения в условиях информатизации: присвоение и накопление опыта соблюдения правовых, нравственных и этических норм взаимодействия с людьми в процессе реального и виртуального общения, правил безопасного для жизни и здоровья использования средств ИКТ [4].

В педагогической практике реализация предложенной структурно-функциональной модели, включающей поэтапное воспитание ответственного поведения обучающихся, затруднено необходимостью удерживать стратегическую цель в целостном образовательном процессе (в урочной, внеурочной деятельности обучающихся и в ходе воспитательных мероприятий). Несмотря на понимание значимости подобных усилий, педагоги чаще всего ограничиваются информированием школьников о последствиях нарушения норм и правил и не создают специальных условий для приобретения учениками опыта их системного применения. Эпизодические моменты участия детей в тематических интерактивных событиях не дают стойкого воспитательного эффекта.

Четвертый аспект, дидактический, требует высокой профессиональной активности и включенности педагога в решение традиционных дидактических задач: чему учить и как учить? Очевидно, что ответы на первый вопрос, в части специфического содержания образования, представлены в соответствующих разделах ФГОС, раскрывающих планируемые результаты освоения образовательных программ начального, основного и среднего общего образования. А вот второй вопрос предполагает освоение и реализацию в практической деятельности общепользовательской, общепедагогической и предметной ИКТ-компетенций. В качестве примера перечислим некоторые общепедагогические ИКТ-компетенции учителя:

— готовность обоснованно выбирать и результативно использовать аудиовизуальные средства на мотивационно-целевом этапе учебного занятия;

— способность организовать использование обучающимися электронных образовательных и информационных ресурсов для решения задач учебного занятия, логически связанных с поставленной и/или принятой учениками целью;

— возможность аргументировано выбирать и эффективно применять средства ИКТ, информационно-методические материалы, представленные в цифровом формате, для обеспечения объективного оценивания и продуктивной рефлексии школьников на учебном занятии.

Пятый аспект, технологический, отсылает к перманентному процессу обновления аппаратно-программных средств информатизации, особенно усилившемуся в период цифровой трансформации образования. Ученик и учитель теперь вовлечены как в процесс освоения нового оборудования, а также должны постоянно адаптироваться к новому образовательному контенту и различным информационным системам. При этом целью создания федеральной государственной информационной системы (ФГИС) «Моя школа» является:

— обеспечение единым инструментом эффективной информационной поддержки руководителей, педагогов, учеников и родителей в части получения качественного образования и управления образовательным процессом, независимо от места проживания;

— создание равных условий для цифровой трансформации системы образования на всех уровнях и эффективного использования новых возможностей информационных технологий через систему разнообразных сервисов, включая видеоконференцсвязь, облачное хранилище, библиотеку верифицированного контента и пр.

Апробация ФГИС «Моя школа» в ряде регионов Российской Федерации, включая Новосибирскую область, позволила выявить ряд проблем, среди которых: затруднения с авторизацией несовершеннолетних пользователей, недостаточность электронных образовательных ресурсов для углубленного изучения предметов, сложности в администрировании и другие.

Очевидно, потребуются как совершенствование технологических характеристик системы, так и включение всех методических служб в решение организационных вопросов, а также в методическое сопровождение использования ФГИС «Моя школа» в практике образования, в развитие ИОС на основе этого нового портала.

Таким образом, аспектный анализ развития ИОС школы позволяет утверждать, что данная среда в самом общем виде объективно обладает признаками динамичности, противоречивости, перспективности, широты и интенсивности. Такие характеристики как безопасность, эмоциональность, мобильность, социальная активность присущи ИОС школы при создании условий для развития соответствующих личностных качеств субъектов образовательных отношений, воздействующих на среду и взаимодействующих в ней.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 23.03.2023).
2. *Молокова А. В.* Информатизация образовательного процесса: потенциал инновационного развития системы общего образования // *Сибирский учитель*. – 2015. – № 4. – С. 19–25.
3. *Капалыгина И. И., Серых А. Б.* Здоровьесбережение школьников в информационно-безопасном пространстве: теория и практика: монография. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2018. – 269 с.
4. *Молокова А. В., Крамер Е. А.* Формирование нравственного поведения младших школьников в условиях информатизации // *Сибирский педагогический журнал*. – 2015. – № 4. – С. 58–62.

УДК 373.3/.5

В. В. Авдеева

учитель начальных классов, Гимназия № 13 имени Э. А. Быкова, v1978s@yandex.ru, Новосибирск, Россия

С. А. Денисова

директор, Гимназия № 13 имени Э. А. Быкова, gimn13@mail.ru, Новосибирск, Россия

О. В. Мусатова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, musatova-o@ngs.ru, Новосибирск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования функциональной грамотности. Теоретический анализ позволяет автору привести аргументы, доказывающие, что формирование функциональной грамотности необходимо начинать с младшего школьного возраста, так как начальное образование является фундаментом образовательного процесса. Функциональная грамотность берет свое начало в стандартах второго поколения и более полно раскрывается в обновленных ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС, функциональная грамотность, начальное образование, компетенции.

V. V. Avdeeva

Primary School Teacher, E. A. Bykov Gymnasium No. 13, v1978s@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

S. A. Denisova

Director, E. A. Bykov Gymnasium No. 13, gimn13@mail.ru, Novosibirsk, Russia

O. V. Musatova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogics and methods of primary education, Novosibirsk State Pedagogical University, musatova-o@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

FEATURES OF THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the actual problem of the formation of functional literacy. The theoretical analysis allows the author to present arguments proving that the formation of functional literacy should begin with primary school age, since primary education is the foundation of the educational process. Functional literacy originates in the standards of the second generation, and is more fully revealed in the updated FSES.

Keywords: FSES, functional literacy, primary education, competencies.

XXI век является веком новых технологий, время новых тенденций и требований. Именно в это время образование переходит на обучение по новым ФГОС второго поколения, в основе которого лежит теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

Целью школьного образования становится развивающее обучение, направленное на формирование универсальных учебных действий. Стандарты начального образования нацеливают на развитие личности младших школьников. Учащиеся начальных классов под руководством учителя учатся добывать, применять и использовать полученные знания. Учителя начинают вести уроки по-новому, меняется структура и виды деятельности учащихся на уроке. Одной из задач урока является не передача знаний от учителя к ученику, а формирование умения учиться и добывать знания, работать в команде. Используя деятельностный метод обучения на своих уроках, учителя обеспечивают включение детей в учебный процесс. При этом учебно-познавательная деятельность учащихся становится активнее, все более направленной на результат.

Деятельностный метод обучения – «это метод, направленный на формирование системы знаний. Подача материала осуществляется не в привычном «готовом» виде, а требует от учащихся самостоятельного поиска необходимой информации и её усвоения» [5].

Самостоятельное изучение материала учащимися ведется под руководством учителя, в нужный момент корректируется и при помощи наводящих вопросов направляется к положительному результату.

Проанализировав основной подход в структуре обучения по стандартам второго поколения можно сделать вывод, что формирование личностных и метапредметных действий направлено на развивающее обучение, в котором учитель может использовать дифференцированные задания, может охватить всех учащихся во время урока. В свою очередь ученики учатся находить решения в нестандартных задачах, учатся находить, исправлять и предвидеть свои ошибки, а самое главное учитель способен создать ситуацию успеха для каждого ребенка.

Если процесс обучения направлен на развитие личности, то почему мы все чаще стали слышать про безграмотность нашей молодежи? Почему выпускники школ стоят перед трудным выбором своего дальнейшего пути? Почему у школьников падает мотивация к обучению и они не понимают важность этого процесса? На все эти вопросы трудно найти ответы, но все чаще в образовательных организациях мы начинаем слышать о «функциональной грамотности». Учителя активно начинают изучать новые компетенции, на своих уроках связывают изученный материал с жизненным опытом, где и как можно применить полученные знания в школе.

Впервые понятие «функциональная грамотность» было введено в 1965 году на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране и обсуждалась как международная проблема развитых стран. Под понятием функциональной грамотности следовало понимать «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем». В 1978 году ЮНЕСКО вносит коррективы в понятие финансовой грамотности и дает более полное значение «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [4].

Проблема формирования функциональной грамотности стоит очень остро в последнее десятилетие. Исследовательская работа проводится российскими и зарубежными учеными, они рассматривают функциональную грамотность как неотъемлемую часть социума. Так, В.В. Гаврилюк, Г.Г. Сорокин, Ш.Ф. Фарахутдинов (2009) рассматривают функциональную грамотность как часть культуры информационного общества, в тоже время А.А. Контримович, М.В. Паюнова (2011) полагают, что знание иностранных языков влияет на овладение функциональной грамотностью.

Как формировать функциональную грамотность и какой возраст наиболее благоприятен для ее формирования? Этот вопрос наиболее актуален для учителей начального образования, так как в международных исследованиях TIMSS и PISA представлены результаты исследования учащихся 4, 8 и 11 классов. Но если взять за основу то, что процессы обучения совершенствуются внутри деятельности школьника и только через формирование определенных видов деятельности, у учащихся развиваются определенные психические умения, способности (Л.С. Выготский). Из анализа литературы следует, что формирование функциональной грамотности возможно с дошкольного возраста, но при правильно организованной деятельности, предусматривающей соответствующую подготовку преподавателя и подбор материалов, соответствующих возрасту.

Функциональная грамотность включает в себя 6 основных компетенций: читательская грамотность, математическая грамотность, естественно-научная грамотность, финансовая грамотность, креативное мышление и глобальные компетенции. Все эти составляющие позволяют формировать всесторонне развитую личность учащихся. При этом, формирование только отдельной компетенции не гарантирует всестороннее развитие, а только определенную его способность. Кроме того, формирование любого компонента функциональной грамотности не должно ограничиваться одним предметом, необходима метапредметная связь и связь применения навыка в социуме и повседневной жизни.

Важно отметить, что формирование каждой компетенции функциональной грамотности имеет свои особенности в начальной школе.

1. Читательская грамотность – чтение и понимание текста (в том числе формулировки задачи, инструкции, вопроса).

Очень часто у учащихся начальной школы сформировано умение читать. Ученики ограничиваются только прочтением материала и затрудняются выделить главное, не могут рассказать содержание прочитанного, перескакивают с одного момента на другой, нарушая последовательность событий. В связи с чем у ребят возникают сложности при решении алгебраических и геометрических задач, во время написания сочинений и изложений, затрудняется восприятие прочитанного текста. Формирование читательской грамотности должно прослеживаться на каждом уроке, а не только на литературном чтении. На уроках можно использовать тексты с пропуском слов, или частей. При такой работе у ребят активизируется мыслительная деятельность и формируется понятийное мышление. Очень часто учителя на уроках просят составить план прочитанного текста, отрывка используя только одно предложение. Составить план событий, по используемым словам, в тексте, располагая их по встрече в тексте. Такие задания очень интересны и увлекательны.

2. Математическая грамотность – это не только расчеты, но и логичность, структурность мышления. В школьных учебниках очень часто можно встретить расчетные задачи. С такими заданиями, как показывает опыт, ученики справляются отлично, так как работают по шаблону, но стоит перенести урок в другую среду, например на улицу и поставить задачу просчитать, например, периметр клумбы – ребята впадают в ступор, так как применить полученные знания на практике не могут. Математические знания применяются не только на уроках, но и в повседневной жизни. Ведь наши ученики сталкиваются с математическими вычислениями постоянно. Очень часто ребята опаздывают на уроки, чем не повод применить математические вычисления и рассчитать время на дорогу и короткий путь до школы? Или распланировать на даче участок под цветы и кустарники? Или рассчитать количество обоев для детской комнаты? Подбор интересных заданий, создание книжек-малышек вместе с родителями – все это позволяет ребятам увидеть возможности применения математических знаний в повседневности.

3. Естественно-научная грамотность – умение объяснять различные явления с научной точки зрения, использовать исследовательские методы. Эта компетенция оказалась мало развита среди учащихся начальной школы. Младшие школьники не способны дать научные объяснения смене времени дня и ночи, сезонным явлениям. Это абсолютно правильно. Ведь к школьному возрасту у ребенка еще недостаточно сформирована мыслительная деятельность, недостаточно развит активный словарный запас. Однако, есть дети, которые увлекаются наукой с раннего возраста, они могут подготовить и провести опыт в рамках урока и попросить детей своими словами объяснить, что они увидели. В конце урока можно оставить немного нераскрытой информации в виде кроссворда, или ребуса. Проектная деятельность, которая включена в ФГОС второго поколения дает нам все возможности для развития естественно-научной грамотности младшего школьника. Да проекты детей содержат мало научности, но они готовят их к новым открытиям. Проектная деятельность может применяться на любом уроке.

4. Финансовая грамотность – умение принимать разумные финансовые решения. Данная компетенция практически не развита у учащихся младших классов. Приходя в школу, ученики не знакомы с такими понятиями, как зарплата, налог, стоимость, бюджет, не могут рассчитать стоимость покупки. Эти все знания и навыки приобретаются в более старшем возрасте, когда они самостоятельно могут ходить в магазин, когда появляются карманные деньги. Но разве будет верным мнение о том, что финансовая грамотность – это приоритет старшего возраста? Чем раньше ребенок будет обучен финансовой грамотности, тем больше у него шансов стать материально независим человеком. Начинать знакомство с финансами можно на уроке математики или во внеурочной деятельности. В классе можно организовать, например, проект на тему «История возникновения денег. Денежные номиналы». В ходе работы над проектом ребята уже узнают, что такое деньги, номинал. После этого можно организовать финансовую игру в рамках класса. В ходе игры учащиеся познакомятся с понятием заработная плата, бухгалтерия, сдельная работа, качественный товар и т. д.

5. Креативное мышление – способность предложить нестандартный и творческий выход из ситуации. Креативность – это в первую очередь творческий процесс, и его развитие происходит с раннего детства. Дети всегда выражают свою неординарность через рисунки, поделки, выдуманные истории или в своих фантазиях. И нам, учителям, необходимо поддерживать

это творчество и развивать его в каждом ребенке. Ведь каждый ребенок талантлив по-своему, главное – увидеть этот талант и помочь ему раскрыться еще больше.

б. Глобальные компетенции – умение мыслить широко, адаптироваться к новым обстоятельствам, использовать коммуникативные навыки. Значение этой компетенции для развития всесторонне развитой личности является итогом всех выше перечисленных компетенций. Это – умение применять все свои знания и творческие способности в реальной жизни.

Рассмотрим на примере, как можно формировать каждый компонент функциональной грамотности у детей на уроке окружающего мира во 2 классе (программа «Школа России», тема «Вода»).

Читательская грамотность – заготовить текст, в котором будут пропущены слова – жидкая, замерзает, лед, пар, бесцветная, не имеет запаха и вкуса.

Естественно-научная грамотность – провести с ребятами опыт, набрать кипятка в стакан и закрыть прозрачной крышкой. Через этот опыт ребята познакомятся с понятием конденсат. Связать это понятие с наблюдениями в природе, где мы можем встретить подобное состояние жидкости. Или задать вопрос «Почему лужи испаряются?»

Математическая грамотность / финансовая грамотность – составить заранее задачу и предложить ее решить. Пример задачи: у утенка в корыте было налито 6 литров воды, во время купания из корыта утенок выплеснул 2 литра, к вечеру пошел дождь и в корыте воды стало на 1 литр больше, чем осталось после купания. Сколько литров воды стало в корыте?

Креативное мышление – можно ребятам составить задачи для своих одноклассников, подготовить ребусы или составить совместно газету по теме урока.

Глобальные компетенции – подведение итога урока, умение мыслить широко, адаптироваться к новым обстоятельствам, использовать коммуникативные навыки. Значение этой компетенции для развития всесторонне развитой личности является итогом всех вышеперечисленных компетенций. Это – умение применять все свои знания и творческие способности в реальной жизни.

С приходом обновленного ФГОС с сентября 2022 года, которые направлены на всестороннее развитие личности, появляется более четкое представление о результатах изучения школьной программы. Школьники получают больше возможности заниматься научными исследованиями, проявлять свое творчество. Именно в этих стандартах сделан акцент на формирование функциональной грамотности, как одному из важных направлений обучения.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razviti-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 20.12.2022).
5. Технология деятельностного метода обучения [Электронный ресурс]. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/tehnologiya_deyatelnostnogo_metoda_obucheniya/ (дата обращения: 21.12.2022).

УДК 159.9

Н. О. Герьянская

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения,
Новосибирский государственный университет экономики и управления,
gno-@mail.ru, Новосибирск, Россия*

Н. Б. Никитина

*кандидат педагогических наук., педагог- психолог высшей квалификационной категории,
Детский сад № 402, lady.nicnatali@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

Е. Ф. Пустохина

*учитель-логопед высшей квалификационной категории, Детский сад «Золотая рыбка»,
pustohina.e@mail.ru, Краснообск, Новосибирская область, Россия*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УВЕРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается актуальная проблема формирования социальной уверенности детей старшего дошкольного возраста в современной социокультурной ситуации. Основной составляющей должно стать воспитание и обучение ребенка как личности, способной к новым формам взаимодействия и общения в современных социокультурных условиях через игровую деятельность.

Ключевые слова: социальная уверенность, старший дошкольный возраст, «Я-концепция», интеграция, общество, игровая деятельность.

DEVELOPMENT OF SOCIAL CONFIDENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

N. O. Geryanskaya

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology,
Pedagogy and Law of the Novosibirsk State University of Economics and Management,
gno-@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

N. B. Nikitina

Teacher-Psychologist, Kindergarden No. 402, lady.nicnatali@yandex.ru , Novosibirsk, Russia

E. F. Pustohina

*Speech Therapist, Kindegarden "Zolotaya rybka", pustohina.e@mail.ru, Krasnoobsk,
Novosibirsk region, Russia*

The article deals with the actual problem of the formation of social confidence of older preschool children in the modern socio-cultural situation. The main component should be the upbringing and training of the child as a person capable of new forms of interaction and communication in modern socio-cultural conditions through play activities.

Keywords: social confidence, senior preschool age, "I am a concept", integration, society, play activity.

Проблема социально-личностного развития дошкольников в современном быстро меняющемся мире приобретает колоссальное значение. В сложившейся на сегодняшний день ситуации острого дефицита культуры общения, внимания друг другу, у детей очень часто проявляется социальная неуверенность в себе. Социальная уверенность - это осознанный способ гармоничного взаимодействия с самим собой, с людьми, с окружающим миром, применяемый на основе освоения личностью позитивного социального опыта в процессе деятельности. Современные дети живут в эпоху, наполненную противоречиями, и переизбытком информации. Их поведение зачастую копирует увиденное на экране телевизора. Родителям в силу своей загруженности, элементарно не хватает времени с ребенком просто поговорить. Многим детям все сложнее становится взаимодействовать с взрослыми и сверстниками. Живое взаимо-

действие детей им заменяет виртуальный мир компьютерных технологий. Или же наоборот, гиперопека со стороны родителей отнимает возможность у детей самостоятельно принимать решения, поскольку решения предлагаются ему уже в готовом варианте, в результате ребенок утрачивает возможность разумно оценивать происходящее вокруг него. Это в свою очередь препятствует не только успешной социализации ребенка, а также препятствует становлению его собственного «Я». Актуальность формирования социальной уверенности ребенка в процессе его включения в систему общественных отношений подчеркивалась рядом исследователей. Нами были рассмотрены исследования Т. А. Березиной, И. В. Волковой, С. А. Кошатко, И. А. Кудаевой, Н. Ю. Молостовой, Е. Л. Никитиной и других.

По мнению И. В. Волковой, процесс формирования социально уверенной личности ребенка тесно связан с процессом его социализации, который подразумевает под собой двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду [2, с.12]. С другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социум. И чем раньше начинается формирование социальной уверенности как качества становящейся личности, тем успешнее будет продвигаться по жизненной лестнице человек. Понятие социальная уверенность интегрирует в себе такие понятия, как доверие к себе, вера в себя, самоутверждение, социальные навыки, способность к творчеству, к интеграции личности. Социальная уверенность обеспечивает ребенку адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям, адекватное восприятие собственного опыта успехов и неудач. Н. Ю. Филиппова отмечает, что в основе социальной уверенности лежит положительная «Я концепция», возникающая у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение [6, с.28].

И. В. Волкова отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста могут быть созданы все предпосылки для формирования социальной уверенности как качества становящейся личности. Социальная уверенность, социальная компетентность ведет к социальному успеху человека [2, с.17]. В исследовании И. В. Волковой социальная уверенность определяется как умение гармонично взаимодействовать с самим собой, с людьми, с внешним миром. Обобщая выше сказанное, автор утверждает, что игра как внешняя деятельность ребенка отвечает всем этим требованиям, предъявленным к деятельности, формирующей социальную уверенность как качество становящейся личности. Игра - мощнейшее средство социализации детей. Если ребенок не имеет успеха и позитивного навыка в общении, в решении социальных конфликтов или в преодолении неудач, то он не может быть сильным как психически, так и физически. По данным исследований Л. В. Филипповой, Н. Ю. Молостовой, И. Н. Кольцовой, Е. В. Прима, анализ социально неуверенного поведения указывает на то, какие навыки отсутствуют у ребенка и какие причины лежат в основе этого.

Таким образом, полем формирования социальной уверенности детей старшего дошкольного возраста в современной социокультурной ситуации должно стать воспитание и обучение ребенка как личности, способной к новым формам взаимодействия и общения в современных социокультурных условиях. Однако существуют противоречия между требованиями общества к воспитанию и обучению подрастающего поколения, способного жить и активно действовать в новых социальных условиях и самой системой обучения и воспитания, направленной преимущественно на развитие репродуктивных форм взаимодействия. Игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста и обеспечивает получение ребенком наибольшей части жизненного опыта. Она дает широкий простор не только для усвоения знаний об окружающем мире, но и для получения опыта общения с взрослыми и сверстниками, для развития самосознания. В процессе игровой деятельности ребенок получает представления о себе как об индивиде, как о субъекте общения, о своих личностных особенностях. Получение ребенком положительного социального опыта способствует формированию социальной уверенности как осознанного способа взаимодействия ребенка с окружающими людьми, что, в свою очередь, обеспечивает формирование позитивного образа «Я». Л. С. Выготский отмечал, что именно в ролевой игре дети осваивают социальные навыки и учатся сотрудничеству. Возникающие между детьми контакты по поводу игрушек или других предметов становятся первой формой социального общения со сверстником. В дальнейшем

дети будут учиться координировать свои действия и стараться понять друг друга [3, с. 310]. Социальная неуверенность ребенка проявляется в таких признаках, как тихая, невнятная речь, неспособность выразить свое эмоциональное состояние, плаксивость и сниженная моторная активность, отказ от контактов с незнакомыми людьми, отсутствие зрительного контакта в общении. Социальная неуверенность ведет к тому, что ребенок не может расстаться с родителями, не умеет возражать окружающим или настаивать на своих предложениях. По мнению А. Н. Леонтьева ребенок в ходе развития осознания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему вещам, но и к более широкому миру, т.е. стремится действовать, как взрослый [4, с.271]. В игре зарождается мотив «быть как взрослый», который становится движущей силой дальнейшего развития ребенка на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста. Игровая деятельность не придумывается ребенком, а задается взрослым, который учит малыша играть, подсказывает ему возможность принять на себя роль и передает ему общественно сложившиеся способы игровых действий. Поэтому исключительно важна позиция, которую занимает взрослый в отношениях с ребенком. Позиция ответственности и посредничества в освоении ребенком социального мира реализуется в игровом партнерстве взрослого и ребенка [7]. Только в игре возможна реализация по-настоящему равных, субъект-субъектных отношений. Посредничество взрослых, организующих отношения ребенка с обществом, направляет процесс социализации детей.

Роль педагога состоит в том, чтобы помочь детям ориентироваться в различных социальных ситуациях и усвоить новые способы поведения и деятельности в благоприятной атмосфере игровых занятий. Каждое занятие носит сюжетно-тематический характер и построено с учетом мотивационного компонента деятельности детей. В особых игровых условиях ребенок моделирует в наглядно-действенной форме отношения, начинает лучше в них ориентироваться; преодолевает личностный эгоцентризм, начинает лучше осознавать себя; развивает уверенность в себе и способность действовать в коммуникативных ситуациях; приобретает позитивный опыт совместных действий; поэтапно осваивает новые способы поведения в проблемных ситуациях. В результате работы по программе дети уверенно чувствуют себя в группе сверстников, умеют успешно применять свои способности в групповой деятельности, пользоваться речью для конструктивного общения в группе, приобретают опыт сотрудничества с другими детьми. Этот опыт позволяет ребенку избежать психоэмоционального напряжения, ведущего к отклонениям в физическом и психическом здоровье в период адаптации и в процессе дальнейшего обучения в школе, устранить причины школьных трудностей, связанных с некоторыми проблемами в личностном и социальном развитии ребенка.

Список литературы

1. Авдулова Т. П. Психология игры: современный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 208 с.
2. Волкова И. В. Формирование социальной уверенности как качества становящейся личности посредством подвижных игр [Электронный ресурс]: автореф. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2006. – URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003273597#?page=1> (дата обращения: 10.12.2022).
3. Выготский Л. С. Детская психология // Собрание сочинений. Т. 4. – М., 1984. – 503 с.
4. Гюлова С. И., Егорова М. Ю., Каверина К. А. Мультипликация как одно из средств развития детей дошкольного возраста // Вопросы педагогики. – 2020. – № 7-1. – С. 51–55.
5. Леонтьев А. Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте: Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. – М., 1983. – 338 с.
6. Филиппова Л. В., Молостова Н. Ю., Кольцова И. Н., Прима Е. В. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. пособие для вузов. – Н. Новгород: ННГАСУ. 2009. – 421 с.
7. Цигулева О. В., Абакумова Н. Н., Поздеева С. И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 292–307.

УДК 373.3/5

С. А. Денисова

директор, Гимназия № 13 имени Э. А. Быкова, g_13@edu54.ru, Новосибирск, Россия

М. В. Телеганова

учитель начальных классов, Гимназия № 13 имени Э. А. Быкова, teleganow2020@mail.ru, Новосибирск, Россия

НУЖНЫ ЛИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ?

В статье рассматривается роль домашнего задания в современном образовательном процессе глазами педагогов, родителей и учащихся. Авторы делятся опытом своей работы, предлагают оригинальные формы заданий и способы мотивации детей.

Ключевые слова: домашняя работа, закрепление навыков, самостоятельность, нестандартные задания.

S. A. Denisova

Director, E. A. Bykov Gymnasium No. 13, g_13@edu54.ru, Novosibirsk, Russia

M. V. Teleganova

Primary School Teacher, E. A. Bykov Gymnasium No. 13, teleganow2020@mail.ru, Novosibirsk, Russia

IS HOMEWORK NEEDED IN A MODERN PRIMARY SCHOOL?

The article discusses the role of homework in the modern educational process through the eyes of teachers, parents and students. The authors share their work experience, offer original forms of tasks and ways to motivate children.

Keywords: homework, consolidation of skills, independence, non-standard tasks.

Все знают, надо учиться! Но учитель и на дом тоже задаёт уроки, чтобы: а) повторить или закрепить полученный ранее на уроках материал (особенно если тема сложная, а он пропустил несколько уроков); б) стимулировать школьника к познанию нового, желание быть успешным в различных областях знаний; в) выполнение домашних заданий носит воспитательный характер: заставить себя сесть за уроки, не забыть выполнить определенные упражнения, нарисовать газету- всё это учит быть ответственным и организованным.

Но, так ли необходимы дополнительные упражнения вне уроков? Для чего ученики выполняют определенные виды домашних заданий?

Еще в школах Древнего Египта учителя в конце занятий оставляли тему для самостоятельного размышления, для подготовки к дискуссии, которая завтра должна произойти в классе. В России с 16 века домашние задания постепенно становились частью образовательного процесса. Но многие педагоги предостерегали от бездумной нагрузки на маленького человека. К. Д. Ушинский не рекомендовал давать домашние задания детям до девяти лет, чтобы не слишком перегрузить их и не вызвать отвращения к учёбе. Л. Н. Толстой считая, что домашние задания -это испорченный вечер ученика, отменил их у себя в школе.

Но, пока ученые «ломают копья», тройка самых загруженных учащихся выглядит следующим образом: согласно Международному отчету ОЭСР (2012) на выполнение домашних заданий ученики Шанхая тратят 13, 8 часов в неделю, учащиеся России 9, 7 часов, ученики Сингапура-9,4 ч. То есть Россия на непочётном втором месте. Мы обратились к опыту западных стран. А как у них? Ни одна страна **полностью** не отказалась от практики заданий. Небольшие послабления есть у малышей. Домашние задания в начальной школе отменили несколько лет назад в Скандинавии, Великобритании, Франции, Германии. Во многих странах Европы дети находятся в школе до 5-6 часов вечера, после уроков у них есть двухчасовой обеденный перерыв, а затем – закрепление пройденного материала под присмотром педагогов, затем играют и гуляют. В некоторых странах есть задания конкретным ученикам: хорошо успевающим или, наоборот, отстающим. В США уроки занимают не больше 1 ч. В Японии, Израиле в начальной школе нет обязательных заданий, но поясняется: на усмотрение школы. Как объясняют в европейских

странах, у детей больше становится времени на отдых, спорт, музыку и любимые увлечения. В России школы могут сами утверждать программы, прописывая нормы домашних заданий.

Среди **родителей** мы провели опрос. Так как в родительской среде часто можно услышать негодование по поводу непомерных заданий, уменьшении их объёма или отмены, мы полагаем, что на вопрос **«Необходимо ли домашнее задание детям?»**, мы получим ответ **«конечно, нет!»**, но, оказалось, 8,8 % родителей против любого домашнего задания, а 91,2% считают, что оно необходимо!

По общему признанию,
Домашнее задание,
Бывает сложным слишком,
А часто – вовсе лишним!
Но вот у папы мнение,
Что дело здесь в терпении,
У мамы, – что в желании,
Усердии, старании. (С. Васильев)

На вопрос **«Сколько времени тратит ребенок на выполнение уроков?»** больше 3 ч. – 23,5% ответили «3 часа и больше», 8,8% – 1 час и меньше, 67,6% – 2-3 часа. **«Что больше всего тебе нравится в домашней работе?»** Больше всего ребятам нравится решать примеры по математике. 73,5 % Выполняют задания **самостоятельно**, а 26,5 % помогают **родители**. 55% считают, задания должны быть **по всем предметам**, 9% -что заданий **не должно быть совсем**, остальные выбрали **разные предметы** для обязательных заданий.

Интересно было узнать мнение **учителей**. На вопрос «необходимы ли домашние задания?». 79% ответили утвердительно, 21% уверены, что не нужны.

На вопрос «с какой целью вы даёте задания на дом?» учителя ответили так: **для развития самостоятельности –16%**, **для закрепления полученных навыков – 68%**, **для расширения кругозора –16%**.

Учителя поделились, какие задания вызывали у учеников интерес. Вот некоторые из них:

- СМС от имени частей речи;
- интервью с писателем;
- сбор пазла с правилами;
- составление головоломки и кроссворда;
- мини-рассказ с изученными орфограммами;
- запись видеоролика «Реклама книги»;
- найди себя на картине;

Ученикам также предложили ответить на вопросы анкеты. На вопрос «нужны ли домашние задания?» – 82% ответили «да», 18% «нет».

Узнали мы, когда же садятся за уроки школьники: сразу после школы – 42%, через – 4 часа после уроков - 28%, поздно вечером – 20%, перед школой за 2 ч (2 смена) – 10%.

На вопрос «какие задания у тебя вызывают наибольший интерес? Треть детей ответили: математические примеры. Больше всего времени ребята тратят на литературу – 30%, русский язык – 46% и окружающий мир – 22%. Может быть, ученики часто посещают дополнительные занятия на различных кружках? 4-5 раз в неделю занимаются – 28%, 2 раза в неделю –18%, 3 раза в неделю - 24%. А 2 человека посещают дополнительные занятия 10 раз в неделю!

На вопрос «приходилось ли тебе списывать домашку у одноклассников?» – утвердительно ответили – 36%. «Никогда не приходилось» ответили – 64%.

На каникулах детям учителя могут порекомендовать читать книги. А вот какие, ребята хотели бы выбрать сами. Разброс оказался большим: от Детской Библии до детективов и Гарри Поттера.

Итак, в заданиях на дом можно найти как **плюсы** (тайм-менеджмент: обязанность выполнения до какого-то срока заставляет ученика рассчитывать своё время; даёт возможность «переварить материал»; развивает исследовательские навыки), так и **минусы** (ссоры в семье, если уроки вовремя не сделаны; не хватает времени на любимые занятия; депрессия от однообразной деятельности). Что же делать?

а) Прежде всего, как бы банально то не звучало, сочетать труд и отдых, т. е. соблюдать режим дня (42% сразу после школы, не отдохнув, садятся за уроки!);

б) Начав заниматься, не отвлекаться на разные;

в) Попросить помощь у родителей можно, если что-то не понятно, но не раньше, чем сам попытаешься ответить на вопросы;

г) Начать с легких для тебя предметов или трудных, ученик должен решить сам;

д) Ограничить себя временным промежутком, отведенным на каждый урок (иначе можно сидеть до ночи).

Для своих учеников сочинялись «**Весёлые подбодрилки или как себя заставить сделать уроки**» (их можно напечатать на разных листках и развесить дома на стенах).

Детям нравятся необычные (нестандартные задания).

- В 1 классе на уроке окружающего мира задаём мини-проект (они у нас обязательны с 1 класса!) «Моя картина в стиле Д. Арчимбольдо», где человек «нарисован» фруктами и овощами. С какой гордостью каждая семья (конечно, помощники были!) демонстрировала свои шедевры!

- Работая над словарными словами, ребята сами предлагают методы запоминания: директор-«задира», в бассейн едем на bus.

- Свари «суп-сказку» (где герои из разных сказок собираются вместе и получается новая история).

- Подобрать пословицы к разным произведениям («Кошкин дом»-Друг познаётся в беде).

- Составь паспорт животного Новосибирского зоопарка.

- Напиши письмо от имени брошенной собаки своему хозяину.

- Придумай свой набор фигур, чтобы одна по какому-то признаку была лишней.

- Индивидуальный развивающий пакет (когда ученикам даются различные задания-от экскурсии в музей до вышивки, которые они должны выполнить за определенный промежуток времени).

- Составь «проблемные» вопросы, требующие «мозгового штурма» (детские варианты: – Почему Золушка не ушла от злой Мачехи и не устроилась на работу? Почему Кот в Сапогах? Почему Старик из «Сказки о золотой рыбке» не ушёл от злой старухи?

- Провести эстафету зверей (Самый быстрый, самый тяжелый, самый ядовитый...)

- Неожиданный конец сказки...

- Для развития «ораторской деятельности», детям предлагается составить дискуссионные вопросы, задать их одноклассникам.

- Возьми виртуальное интервью у героя произведения, подумай, о чём его можно спросить?

Также мы проводим **Неделю без домашнего задания**, организуем **Дни Погружения** (только русский или только математика), отдельные задания для девочек и мальчиков. Так как до сих пор официально не отменены домашние задания, поможем ребятам развивать свой кругозор, не перегружая их. Считаем, что каждый учитель вправе задавать те упражнения, которые интересны и принесут пользу конкретным ученикам. Не бойтесь экспериментировать, и у вас всё получится!

Список литературы

1. Дайри Н. Г. Основное усвоить на уроке. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
2. Демидова О. Д., Долгая О. И. К вопросу об отмене домашних заданий: опыт западных стран // Школьные технологии. – 2014. – № 1. – С. 172–176.
3. Джайнот Х. Поведение родителей при выполнении детьми домашних заданий // Уральский вестник. – 2000. – № 3. – С. 16–20.
4. Затраты времени на выполнение домашних заданий // Образование в современной школе. – 2003. – №8. – С. 18.
5. Зырянова Н. К. Процесс организации домашних заданий // Уральский вестник. – 2002. – № 9. – С. 17–25.
6. Как педагоги могут помочь родителям работать с детьми над домашними заданиями // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 50–55.
7. Смылова Е. К. Ох уж эти домашние задания // Консилиум. – 2003. – № 15. – С. 10–17.
8. Тагунова И. А. Домашняя учебная работа за рубежом: теория и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 4 (69). – С. 49–61.

УДК 373.3/.5+61

Д. Д. Лобкова

*учитель начальных классов, gutova.84@bk.ru, Новолуговская средняя школа № 57,
Новолуговое, Новосибирская область, Россия*

С. Л. Маргарян

*старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия*

Т. В. Рюмина

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института естественных и социально-экономических наук,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ryuminatv@mail.ru, Новосибирск, Россия*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье анализируются здоровьесберегающие технологии, которые позволяют формировать навыки здорового образа жизни у младших школьников. Чередование различных видов деятельности, применение творческих, интерактивных методов, регулярное проведение физкультминуток способствуют сохранению и укреплению здоровья детей.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физкультминутки, положительный эмоциональный климат.

D. D. Lobkova

*Primary School Teacher, Novolugovskaya Secondary School No. 57, gutova.84@bk.ru,
Novolugovoje, Novosibirsk Region, Russia*

S. L. Margaryan

*Senior Lecturer of Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

T. V. Ryumina

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Psychology of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State
Pedagogical University, ryuminatv@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AS A MEANS FOR FORMING HEALTHY LIFESTYLE SKILLS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article analyzes health-saving technologies that allow the formation of healthy lifestyle skills in younger students. The alternation of various types of activities, the use of creative, interactive methods, regular physical education sessions - contributes to the preservation and strengthening of children's health.

Keywords: health-saving technologies. Physical education, positive emotional climate.

В настоящее время политика государства направлена на то, чтобы сохранить и укрепить здоровье школьников. Закон РФ «Об образовании» в качестве одной из приоритетных целей ставит сохранение и укрепление здоровья обучаемых. Концепция модернизации российского образования предполагает разработку новой модели начальной школы, которая отвечает актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Одна из них - здоровье подрастающего поколения. Это важный показатель благополучия общества. Школа на современном этапе должна и может стать важнейшим звеном социализации подрастающего населения. Через школу проходит все население, и на данном этапе социализации личности

формируется как индивидуальное здоровье, так и здоровье всего общества. Здоровье подрастающего человека — это проблема не только социальная, но и нравственная [1]. Ребенок должен не только уметь сохранять свое здоровье, но и воспитывать в будущем здоровых детей. Приобщение школьников к проблеме сохранения своего здоровья это, прежде всего, процесс воспитания. Это создание высокого уровня душевного комфорта, который закладывается с детства на всю жизнь.

Традиционно считается, что основная задача школы — дать необходимое образование, но не менее важная задача — сохранить в процессе обучения здоровье детей. С состоянием здоровья связана и успешность обучения. Всё это требует внимательного отношения к организации школьной жизни: создание оптимальных гигиенических, экологических и других условий, обеспечение организации образовательного процесса.

Цель такой работы — создать условия для формирования и развития знаний, установок, личностных ориентиров и норм здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

Для достижения данной цели необходимо выполнение условий ряда задач: организация учебного процесса с наибольшим эффектом для сохранения и укрепления здоровья; создание условий ощущения у младших школьников радости в процессе обучения; научить детей жить в гармонии с собой и окружающим миром; воспитание культуры здорового образа жизни; мотивация на здоровый образ жизни; научить детей использовать полученные знания в повседневной жизни; вовлечь родителей в общую задачу по улучшению здоровья детей [2].

Здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, делят на три основные группы:

1. Технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса. Прежде всего, это правильная организация урока, которая дает возможность поддерживать высокую работоспособность и предупреждать утомления.

2. Технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности учащихся.

3. Психолого-технологические условия образовательного процесса. В первую очередь использование игровых технологий, нестандартных уроков (уроки-игры, уроки-соревнования, уроки-экскурсии и другие), уникальных задач и увлекательных заданий, интерактивных обучающих программ и проч. Основное — это создание благоприятного эмоционального климата. Отсутствие прямого принуждения, демократический стиль, приоритет положительного стимулирования, право ребенка на ошибку, на собственную точку зрения способствуют формированию здоровой психики и, как итог, высокого уровня психологического здоровья. Все средства и методы должны быть направлены на то, чтобы ученики испытали удовлетворение в процессе учебной работы на уроке [3].

У учащихся начальных классов особенно чувствительной является нервная система, поэтому важным во время урока является *чередование различных видов учебной деятельности*.

Начало школьного обучения связано не только с изменениями уклада жизни детей, но и резким увеличением нагрузок на отдельные органы ребенка. Физиологическим возможностям организма для учеников первых классов более всего соответствует 30-ти минутная продолжительность урока. Для учащихся 2 – 4 классов рекомендуется комбинированный урок с использованием 5 – 10 минут для снятия утомления с включением таких видов деятельности, как динамической паузы, разучивание физических упражнений и другое. Это снимает утомительную нагрузку, связанную с необходимостью поддержания рабочей позы.

Практически все исследователи сходятся во мнении, что урок, организованный на основе принципов здоровьесбережения, не должен приводить к тому, чтобы учащиеся заканчивали обучение с сильными и выраженными формами утомления.

Утомление — возникающее в результате работы временное ухудшение функционального состояния человека, выражающееся в снижении работоспособности, в неспецифических изменениях физиологических функций и в субъективном ощущении усталости. Но утомление не следует рассматривать только как отрицательный феномен. Это защитная, охранительная реакция организма, стимулятор его восстановительных процессов и повышения функциональных возможностей. Поэтому, при составлении уроков, необходимо помнить, что учебный материал должен распределяться в соответствии с динамикой текущей работоспособности учащихся. Так, первые 3-5 минут — это фаза вхождения в урок. Поэтому на данном этапе урока дается незначительная нагрузка. Периодом устойчивой оптимальной работоспособности являются

следующие 15-20 минут, и это время должно быть использовано с максимальной пользой для усвоения учебного материала. Затем идет снижение нагрузки, так как развивается утомление. В последние минуты урока, когда наблюдается небольшое повышение работоспособности, появляется возможность провести закрепление нового материала, обратить внимание на главные моменты пройденной темы. Желательно, чтобы завершение урока было спокойным: учащиеся имели возможность задать учителю вопросы, учитель мог прокомментировать задание на дом, попрощаться со школьниками.

Русский язык и литературное чтение, математика считаются трудными предметами. На этих уроках дети много пишут и читают, быстрее утомляются. Различные тестовые задания с выбором ответа, игровые задания на развитие фантазии, распознавание ошибок, на поиск ошибок позволяет избежать однообразия на уроке. Использование игровых технологий, игровых обучающих программ. Ведь игра – это самый эффективный вид деятельности, в цепи ученик – учитель, позволяющий как можно дольше сохранять продуктивную работоспособность ребенка. В играх дети вступают в различные соотношения: сотрудничества, соподчинения, взаимного контроля и т.д. Используя игру, учитель раскрывает большой потенциал, подчиняя правила игры своим образовательным и воспитательным задачам. Включение в урок оригинальных заданий и задач, позволяют снять эмоциональное напряжение.

Очень важно на уроках формировать понимание значения занятий спортом для всей будущей жизни. Для того чтобы помочь детям сохранить физическое психическое здоровье, не нужно организовать ничего невероятного. Им необходимы двигательные минутки, которые позволяют передохнуть и расслабиться, принести своему организму пользу. Укреплению физического и нравственного здоровья служат уроки физической культуры, игры-считалки на переменах, подвижные игры в продленных группах, система воспитательной работы: беседы, классные часы, «уроки здоровья», работа с родителями, воспитание и обучение детей нормам здорового образа жизни, пропаганда правил гигиены, ознакомление родителей с методами формирования здорового образа жизни.

Использование различных методов, способствующих *активизации инициативы и творческого самовыражения самих учащихся*: метод свободного выбора (беседа, свобода творчества, выбор действия, выбор способа действия); активные методы (обучение действием, обсуждение в группах, ученик как исследователь); методы, направленные на самопознание, саморазвитие (интеллект, эмоции, воображение, общение, самооценка).

Хороший эффект дают задания на расширение кругозора (задания должны быть интересны учащимся), формирование положительного отношения учащихся по данному предмету. Задания должны быть дифференцированные, индивидуально подобранные для учащихся, чтобы все могли создать себе ситуацию успеха на каждом уроке. Хороший эффект дают практические задания, поиск дополнительных материалов по темам, осуществление проектной деятельности. Эти приемы также позволяют решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения развивающего и воспитательного плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т. п.

Положительный результат дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают неизменный интерес у школьников, одновременно снимая у них элементы стресса и напряжения.

Недостаток двигательной активности – одна из причин снижения адаптационных ресурсов организма школьника. *Физкультминутки* влияют на деятельность мозга, активизируют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, улучшают кровоснабжение внутренних органов, работоспособность нервной системы.

Особое значение имеет контроль за состоянием зрительной функции ребенка. По словам психоаналитиков, если гимнастику для глаз проводить регулярно, зрение у человека восстанавливается полностью, и он может отказаться от очков.

Большого положительного эффекта в деле оздоровления учащихся начальной школы можно достичь с применением игровых переменок. Снять утомление за несколько минут между уроками помогают динамические перемены. Подвижные игры с малой и средней подвижностью проводятся прямо в коридоре перед кабинетами начальных классов.

Пожалуй, одним из важнейших аспектов является именно психологический комфорт школьников во время урока. С одной стороны, таким образом решается задача предупрежде-

ния утомления учащихся, с другой — появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому ответу, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление — вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка. Учащиеся входят в класс не со страхом получить плохую оценку или замечание, а с желанием продолжить беседу, продемонстрировать свои знания, получить новую информацию.

Гигиенические условия в классе (кабинете): чистота, температура и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, наличие или отсутствие монотонных, неприятных раздражителей.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место среди ценностей человека в нашей стране. Но если мы не научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье. Если мы будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно надеяться, что будущее поколение будет более здоровы и развиты не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически. Если раньше говорили: «В здоровом теле – здоровый дух», то не ошибется тот, кто скажет, что без духовного не может быть здорового. Быть здоровым – это естественное желание человека. Каждый взрослый мечтает быть здоровым. Дети, к сожалению, не думают об этом. Мы обязаны помочь ребенку осознать, что нет ничего прекраснее здоровья [4; 5]. Здоровый и духовно развитый человек счастлив: он отлично себя чувствует, получает удовлетворение от своей работы, стремится к самосовершенствованию. Такого человека мы и должны «создать» и воспитать, начиная с самого раннего детства. Работа по формированию здорового образа жизни даёт хорошие результаты: проводимые занятия по обучению детей бережному отношению к собственному здоровью, приносят детям чувство удовлетворения, радость. После занятий учащиеся наиболее ответственно относятся к своему здоровью и здоровью окружающих, становятся более требовательными и заботливыми друг к другу.

Список литературы

1. Безруких М. М. Школьные факторы риска и здоровье детей // *Magister*. – 1999. – № 3. – С. 56–64.
2. Ковриго Н. М. Формирование потребности в здоровье и здоровом образе жизни – важная педагогическая задача // *Образование и здоровье*. – Калуга, 1998. – С. 149–150.
3. Кулева С. В. Проблемы создания школы здоровья в условиях инновационного учебного заведения // *Завуч*. – 1998. – № 3. – С. 49–60.
4. Кучма В. Р., Сухарева Л. М., Ильин А. Г. Состояние здоровья школьников на пороге третьего тысячелетия // *Magister*. – 1999. – № 3. – С. 56–64.
5. Юров А. А. Региональные аспекты развития системы поддержки детского оздоровления на примере Краснодарского края // *Управление экономическими системами: электронный научный журнал*. – 2011. – № 9 (33). – С. 30–35.

УДК 159.9

А. Д. Репьюк

студ. Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Г. С. Чеснокова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируется понятие «социальный навык», дана его характеристика, определены пути формирования социального навыка у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальный навык, перцептивные, интеллектуальные и двигательные навыки.

A. D. Repyuk

Student of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

G. S. Chesnokova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article analyzes the concept of "social skill", its characteristics are given, and the ways of forming the social skill of older preschool children are determined.

Keywords: social skill, perceptual, intellectual and motor skills.

Человек ежедневно приобретает определенный опыт общественной жизни, вступая в общественные отношения через процесс социализации.

Одним из этапов такого процесса является развитие социальных навыков. Нам представляется пояснить, что в данной работе понимается под объектом исследования – социальным навыком.

Обратимся к выявлению понятия «навык». Как видим из приведенных выше примеров навык вырабатывается с детского возраста и зависит от окружающей действительности. По Н. А. Бернштейну навык является сложным процессом формирования и развития человека, который включает все сенсомоторные уровневые системы. В своих исследованиях Н. А. Бернштейн отмечает, что на процесс формирования навыка влияет три фактора: К первому фактору относят скорость обучаемости ребенка, т.е. то, как быстро он может усвоить полученную информацию, как проявляет самостоятельность и мотивацию в отношении к исполнению упражнений. Ко второму фактору относят изначальный уровень развития навыка, то как он владеет навыком и как может объяснить то, что делает. К третьему фактору относят владение ситуацией, т.е. насколько четко ребенок уяснил ситуацию в которой применяется тот или иной навык и как быстро он может применить его.

Все рассмотренные факторы и их сочетание влияют на то, как быстро и эффективно у ребенка формируются навыки.

М. А. Виноградова определяет навык как «автоматизированный компонент сознательной деятельности, возникающий в результате упражнений, упрочившийся способ деятельности». Соответственно, социальный навык представляет собой компонент сознательной деятельности, который способствует развитию коммуникативной практики личности. Однако существует

еще несколько подходов к определению понятия «социальный навык». Так, навык может пониматься и как способность, умение, автоматизированное действие.

О. Ф. Борисова расширяет понятие «социальные навыки» и дает свое определение: «Социальные навыки - качество человека, которое формируется в процессе овладения представлениями и знаниями о социальной действительности, активного творческого освоения социальных отношений. Это процесс происходит на разных этапах жизни и в разнообразных видах социального взаимодействия» [1, с. 11].

Совершенно по-другому характеризует данное понятие в своих научных трудах Е. В. Хмелькова: «Навык является действием, которое формируется путем повторения и доведено до автоматизма. Для навыка характерны высокая степень освоения, отсутствие контроля и поэлементной сознательной регуляции» [4, с. 12].

Согласно А. В. Мудрику, владение социальными навыками является процессом, который направлен на передачу ценностей культуры, традиций ребенку, в результате чего у него формируется собственная первоначальная культура [2].

Таким образом, мы можем отметить то, что проанализированные нами трактовки понятия «социальный навык» во всех работах разные, каждый автор высказывает свою точку зрения, свое видение на проблему, но при этом они дают понятию «навык» как приобретенной способности человека.

Стоит отметить, что ряд исследователей выделяют такие подвиды социальных навыков, как социально-бытовые и социально-коммуникативные. Однако и те, и другие являются взаимодополняющими друг друга.

Рассмотрим их подробнее. В научных исследованиях рассматриваются трудовые навыки, которые связаны с определенными трудовыми технологиями и формируется данный навык в процессе освоения определенной специальности или деятельности человека.

В особый разряд относятся художественные навыки, которые формируются на основе одного вида искусства или их интеграции. Художественные навыки делятся на подвиды по искусствам: театральные, изобразительные, музыкальные. Развитие данных навыков соотносят с определенными способностями и формируются они в процессе деятельности и трудолюбия.

Спортивные навыки обычно начинают формировать с детства, так танец на льду начинают исполнять дети начальных классов или в некоторых случаях с детского сада, также в гимнастику привлекают детей дошкольного возраста.

Развитие внутреннего мира человека напрямую связано с общением. Общение со старшими для ребенка является главным источником информации, познания мира и наработки опыта.

Впервые термин «социальный навык» появляется в научных работах голландского ученого Н. В. Слота, который дает ему следующую интерпретацию: «Социальный навык - это набор приемов и способов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении всего жизненного пути и пользуется для жизни в обществе, устанавливает свое равновесие с другими».

А. П. Усова отмечает, что в общении со сверстниками ребенок приобретает уникальный социальный опыт, который положительно скажется на становлении его личности, так называемом «процессе социализации».

Поясним, что под данным термином понимается процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [3, с. 18].

Иначе говоря, термины «социальный навык» и «социализация» взаимосвязаны между собой. Социальный навык относят к группе межличностных или иначе говоря к интерперсональным навыкам.

Данный навык используется людьми каждодневно на работе, в семье, массово на митингах, праздниках, в магазинах, кафе, с глаза на глаз, по телефону, интернету. Психологами отмечается, что личности с хорошими, устойчивыми межличностными навыками добиваются в жизни больших успехов как в общественной деятельности, на работе, так и в семье.

Отличительными особенностями данных людей является умение слушать, отвечать на вопросы, эмоционально сдерживаться и руководить чужими эмоциями, понимать жесты и язык тела, уметь считывать и, интуитивно, на уровне интеллекта чувствовать социальные ситуации.

Социальный навык таких людей позволяет им успешно руководить и работать в группе с коллегами, членами семьи, клиентами. Из этого мы делаем выводы: социальные навыки важны во всех сферах личной и общественной жизни.

В психологии отмечается что человек с недостаточно сформированными социальными навыками, который не умеет общаться с членами семьи, сотрудниками на работе, с людьми в окружающем социуме, притягивает к себе подобных: склочных, грубых, орущих. Именно такие люди обращают на них, т.к. им комфортнее в ответ накричать, толкнуть, грубо ответить.

В социальные навыки или навыки коммуникации входят вербальные (словесные) и невербальные коммуникации. Вербальные коммуникации – это то, что мы говорим и как строим предложения, т.е. как мы говорим. Обычно вербальная коммуникация в чистом виде проходит в процессе разговора по телефону, через закрытую дверь, т.е. когда люди визуально не взаимодействуют.

К социальным навыкам вербальной коммуникации относят жесты мимику, позу и движение телом. В международной вербальной коммуникации мы часто встречаемся с мимикой и жестами, которые в разных странах по-разному трактуются, поэтому, социальные навыки, полученные в одной стране не совсем уместно использовать в другой, не знакомой и впервые посещаемой. Жестом можно оскорбить, унижить или вызвать улыбку.

В психологических работах часто пишется о том, что в межличностных отношениях необходимы навыки слушанья – что говорит и как говорит собеседник, используя вербальную и невербальную коммуникацию.

Рассматривая понятие социальные навыки Н. Ф. Голованова отмечает то, что оно охватывает широкое понятие, которое включает в себя правила и нормы в социуме. Они могут относиться как к самому человеку, так и оказывать влияние на общество в целом.

В России отмечается интерес к теме эмоционального интеллекта, который считается более важным, чем знаниевый интеллект. Как было сказано выше – умение управлять своими эмоциями и руководить чужими относится к эмоциональному интеллекту.

К социальным навыкам, которые помогают достигать хороших результатов относится командная работа или коллективная деятельность. В командной работе проявляются социальные умения – это способность строить свои отношения со всей командой, налаживать эффективную работу в коллективе, уметь подчиняться, грамотно взаимодействовать как в формальных ситуациях, так и неформальных.

Социальные навыки приобретаются в процессе наблюдения за деятельностью людей, попытками повторить понравившиеся навыки, например, начать танцевать, петь, конструировать, заниматься математикой, информационными технологиями. Социальные навыки приобретаются на протяжении всей жизни человека. Так, дети начинают интересоваться компьютерами, интернетом, тоже может происходить с пожилыми людьми, которые находятся на пенсии и увлекаются интернетом, танцами и другой деятельностью, не связанной с ранее приобретенными навыками.

Именно взрослый показывает на личном примере взаимодействие с миром, обществом, принятие правил того или иного вида деятельности. Учитывая, что ведущим видом деятельности у ребенка дошкольного возраста является игра, можно определить, что взрослый изначально помогает ребенку выстраивать взаимоотношения с миром через игру.

Именно на развитие таких первоначальных навыков оказывают значение семья как первичное социальное окружение ребенка, и коллектив детского сада как первичное образовательное учреждение, создающее условия для внедрения ребенка в более широкий, чем семья, коллектив. Современные реалии социально-экономической жизни общества диктуют условия для развития у детей социальных навыков, необходимых во взрослой жизни.

При этом на формирование социальных навыков оказывают воздействие такие факторы, как скорость обучаемости и восприятия информации, изначальный уровень развития человека и навыки владения какой-либо ситуацией. По тому, насколько сочетаются в человеке вышеперечисленные факторы, можно судить о прогрессе формирования социальных навыков.

Таким образом, подводя промежуточный итог, можно еще раз подчеркнуть, что исследователи рассматривают социальные навыки как ключевые навыки, которые способствуют лучшему устройству жизни человека в обществе. Это обусловлено тем, что социальные навыки дают человеку возможность организации новых знакомств, укрепления личных отношений, повышения своего статуса в обществе.

Однако отсутствие социальных навыков зачастую способно привести человека к социальной изоляции, или, иначе говоря, одиночеству. В настоящее время проблема формирования

социальных навыков рассматривается в дошкольном образовании как необходимость формирования социального взаимодействия между детьми.

Примером социальных навыков является поведение дома, в общественных местах, умение соблюдать нормы и правила поведения, в том числе этикет. Отдельное внимание стоит уделить вопросу становления и формирования социальных навыков в процессе индивидуального развития ребенка, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

Список литературы

1. Борисова О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 21 с.
2. Мудрик А. В. Социальное развитие личности. – М.: Просвещение, 2006. – 157 с.
3. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. – М., Просвещение, 1976. – 94 с.
4. Хмелькова Е. В. Педагогические условия социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2017. – 21 с.

УДК 159.97+373.3/.5

Т. Н. Макаревич

*педагог-организатор, руководитель школьного театра «Найылык» (Надылык – дружба),
Акташская средняя общеобразовательная школа им. Станислава Мохова,
makarevi4tata@yandex.ru, Акташ, Россия*

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК ЭЛЕМЕНТ КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается актуальная проблема деструктивного поведения детей младшего школьного возраста и школьный театр как элемент профилактики деструктивного поведения. Приобщение к искусству положительно влияет на ребенка, так как ребенок через художественные формы учится оценивать поступки окружающих его людей и свои в том числе.

Ключевые слова: школьный театр, личностное развитие, искусство, профилактика деструктивного поведения, творчество.

T. N. Makarevich

Teacher-Organizer, Head of The School Theater "Najilyk" (Nadylyk – Friendship), Aktash Stanislav Mikhov Secondary School Named After, makarevi4tata@yandex.ru, Aktash, Russia

SCHOOL THEATER AS AN ELEMENT OF CORRECTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE

The article deals with the actual problem of destructive behavior of children of primary school age and school theater as an element of the prevention of destructive behavior. Introduction to art has a positive effect on the child, as the child learns through art forms to evaluate the actions of the people around him, including his own. Moral education is instilled.

Keywords: school theater, personal development, art, prevention of destructive behavior, creativity.

На сегодняшний день школьный театр очень востребован в образовательных организациях. Приобщение к искусству повышает личностное развитие ребенка. Театр для детей младшего школьного возраста доступен для всех учащихся, а яркие и красочные постановки благоприятно влияют на ребенка. Совершенствуются психические процессы ребенка: наблюдательность, фантазия, смелость публичного выступления, свобода движения.

Основная цель театра – это развитие творческой личности, при помощи театральной деятельности. Ребенок осознает свои потребности, интересы, ценности жизни и место в обществе.

Театр является традиционным видом искусства. Он объясняет мир, создает эмоциональные импульсы, выполняет огромную воспитательную роль. Поднимает различные вопросы

и формирует необходимые качества для жизни в обществе (А. В. Запорожец, А. В. Леонтьев, А. В. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.)

Детство – это радость, игра, период развития. Ребенок учится понимать окружающий мир, усваивает культуру общества. Школьный театр служит инструментом для коррекции деструктивного поведения детей.

Деструктивное поведение имеет две основные формы:

1. Делинквентная форма представляет собой цепь поступков, которые противоречат правовым нормам, принятым в обществе (семейно-бытовые конфликты, ДТП, грубые проступки, несоблюдение дисциплины) [6, с. 20];

2. Девиантная форма представляет собой поведение, которое противоречит нравственным общественным нормам (алкоголизм, наркомания, склонность к суициду) [6, с. 5].

У детей младшего школьного возраста выделены четыре основные цели деструктивного поведения, которые проявляются в дошкольном и младшем школьном возрасте:

1. Привлечение внимания;
2. Борьба за власть;
3. Месть;
4. Демонстрация несостоятельности, или избегания неудачи.

В подростковом возрасте появляются еще три цели:

1. Потребность принадлежать к какой-либо группе;
2. Потребность в достижении превосходства над окружающими;
3. Потребность в достижении психофизиологического возбуждения.

Однако, эти цели слабо изучены, и всегда сочетаются с целями деструктивного поведения, которые проявляются в дошкольном и младшем школьном возрасте [2].

Через художественные формы театра, в первую очередь, ребенок развивается как личность. Вместе с учителем и учениками оценивает себя и товарищей, опираясь на критерии успешности. Учитесь выражать свои мысли и чувства, приемами и средствами драматургии. Критично относится к своему мнению, учится понимать мнения других людей. Театр дает возможность работать над речью. Ребенок читает и пересказывает тексты, тем самым, развивает свой артикуляционный аппарат. Учитесь вести диалог.

Благодаря театру, дети развивают фантазию, образное мышление, наблюдательность. Учатся находить решения в нестандартных ситуациях. Развивают грамотную, четкую речь. Учатся давать определения понятиям, выявляют закономерности и проводят аналогии в определении последовательности событий.

Детям очень нравятся «театральные игры». Это общеразвивающие игры, где используется язык жестов, движений и чувств.

Пример упражнения: заблудился в лесу, хочу выбраться; попал в незнакомый дом или город, хочу понять, кто здесь живет и т.д. Упражнения на смену предлагаемых обстоятельств (жарко, вдруг пошел дождь, подул ветер, стало холодно, налетела вьюга и т.д.).

Выполнения этюдов, обыгрывание бытовых ситуаций из детских литературных произведений. Сочинение и представление собственных этюдов.

Занятие начинается с разминки. Дыхательная гимнастика (с учетом возраста детей, так как многие эксперты не рекомендуют много заниматься с детьми младшего школьного возраста и с дошкольниками), чтобы ребенок настроился. Артикуляционные разминки, речевые упражнения с постановкой задач (скороговорки в диалогах с различным словесным действием).

Детский театр несет огромную роль в коррекции деструктивного поведения учащихся младшего школьного возраста. Это возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитание в нем творческой личности. Способность развития психических процессов: эмоциональности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости. Благодаря игре в театре, ребенок испытывает разнообразные переживания, которые очень важны и близки ему. В результате этого, происходят глубокие преобразования изначальных аффективных тенденций и замыслов, которые сложились в его жизненном опыте. Театр позволяет не только понять свой внутренний мир, но и учит делать нравственный выбор.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте [Электронный ресурс]. – URL: https://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 20.01.2023).

2. Аношкина Н. В. Деструктивное поведение детей и методы коррекции [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2017/01/24/destruktivnoe-povedenie-detey-i-metody-korreksii> (дата обращения: 24.01.2023).

3. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.

4. Михайловская И. Б., Вершинина Г. В. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения. – М., 1990. – 141 с.

5. Эльконин Д. В. Психология развития. – М.: Владос, 2001. – 143 с.

6. Нефедова А. В. Психология девиантного поведения: курс лекций. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 76 с.

УДК 372.016:811.161.1*01/04

С. В. Подзорова

*доцент кафедры педагогики и методики начального образования института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет,
svetlana.podzorova@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

В статье рассматриваются основные положения методики формирования орфографических умений у младших школьников. Раскрывается учебный процесс формирования не только предметных (орфографических), но и метапредметных (учебно-логических) умений, что позволяет учителю понимать свои методические действия, а также осуществляемые действия ученика в предметном и метапредметном планах.

Ключевые слова: учебно-логические умения, орфографические умения, универсальные учебные действия, младший школьник.

S. V. Podzorova

*Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education
of the Institute of the Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
svetlana.podzorova@yandex.ru, Novosibirsk, Russia*

METHODOLOGY OF FORMATION OF EDUCATIONAL AND LOGICAL SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF MASTERING ORTHOGRAMS

The article discusses the main provisions of the methodology for the formation of spelling skills in younger schoolchildren. In addition, the educational process of forming not only subject (spelling), but meta-subject (educational-logical) skills is revealed. This allows the teacher to understand his methodical actions, as well as the actions of the student in the subject and meta-subject plan.

Keywords: educational and logical skills, spelling skills, universal learning activities, junior student.

Формирование предметных знаний, умений и метапредметных учебных действий (в том числе и учебно-логических) у младших школьников приобретает все большее значение, т.к. являются результатами начального образования, определёнными ФГОС НОО. Процесс освоения предметного содержания и универсальных учебных действий – это единый взаимосвязанный процесс. Содержание является контекстом, позволяющее применять метапредметные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), необходимые для полноценного, осознанного усвоения понятия учебного предмета [1].

К учебно-логическим умениям, которые причисляются к познавательным универсальным учебным действиям, относятся мыслительные операции: сравнение, классификация, анализ, синтез, обобщение, доказательство, опровержение, выявление и решение проблем. Формирование обозначенных учебно-логических умений в процессе освоения орфографии происходит постепенно и непосредственно связано с предметным (лингвистическим) содержанием, который изучается в начальной школе.

Можно выделить три этапа, в рамках которых учащиеся получают знания и умения для овладения орфографией русского языка, а именно: 1) фонетико-графические понятия, 2) морфемные понятия, 3) морфологические понятия. На каждом из этапов вводится тот или иной тип орфограммы, освоение которого зависит от полученных языковых знаний и умений. Далее на каждом этапе формируются четыре орфографических умения: 1) нахождение орфограммы, 2) определение типа орфограммы, 3) определение и применение способа, 4) орфографический самоконтроль.

В названиях орфографических умений присутствует не только предметный термин, но обозначение действия, которое должен выполнить ученик, а именно: найти, определить, применить и т. д. Данные действия как раз и являются метапредметными, так как ученик может применить те или иные предметные знания и умения, только на основе произведенных мыслительных операций.

В начальной школе изучается от двадцати орфограмм и более. В рамках каждой орфограммы, отрабатываются четыре орфографических умения. Первично формируется первое умение – нахождение орфограммы или, другими словами, орфографическая зоркость.

Орфографические умения доводятся до автоматизма т. е. до орфографического навыка. Орфографический навык можно сформировать через: 1) запоминание правильного написания слов и 2) сознательного усвоения орфограммы. Первый способ осуществляется через многократное выполнение орфографических заданий, второй – только на основе орфографического действия (ОД).

Орфографическое действие делится на две ступени:

– первая – постановка орфографической задачи;

– вторая – решение орфографической задачи. В рамках названных ступеней формируются четыре орфографических умения. Чтобы поставить орфографическую задачу учащийся применяет первое и второе орфографическое умение. Чтобы решить орфографическую задачу – третье и четвертое орфографическое умение.

В процессе осуществления орфографического действия младший школьник применяет полный набор учебно-логический умений (сравнение, анализ, синтез, обобщение и т.д.). Другими словами, происходит процесс усвоения нового на основе внешних, предметных действий и внутреннего плана. Вместе с тем, происходит преобразование объекта, явления, процесса, где совершается изменение их свойств и изменение собственных психических свойств субъекта [2].

Для успешного формирования учебно-логических умений следует использовать три типа орфографических упражнений:

– на первую ступень орфографического действия (постановка орфографической задачи);

– на вторую ступень орфографического действия (решение орфографической задачи);

– комплексные, на обе ступени орфографического действия [5, с. 145- 148].

Эти типы соотносятся с видами упражнений:

1. грамматико-орфографический разбор – комплексное упражнение;

2. списывание – комплексное упражнение;

3. выборочное списывание – на первую ступень ОД (постановка орфографической задачи);

4. диктант, все его виды предупредительный, объяснительный, свободный, самодиктант, проверочный, устный и др.) – комплексное упражнение.

5. письмо с пропусками или с дробью на первую ступень ОД;

6. вставка пропущенных букв на вторую ступень ОД (решение орфографической задачи);

7. объяснение выделенных букв, слов – на вторую ступень ОД;

8. письменное обоснование выбора букв – на вторую ступень ОД.

Приведем пример. Подчеркните все орфограммы в предложениях и назовите их. *На полянке пахнет земляникой. Бабушка испекла пирог с черникой. Обезьяна сидела на дереве.*

Это задание на первую ступень орфографического действия, т.е. на умение находить орфограмму и умение определять ее тип, а также отделять изученные орфограммы от неизученных. В данном задании учащийся только ставит орфографическую задачу. Чтобы ее поставить младший школьник должен проанализировать, классифицировать, синтезировать, объяснить свои действия на основе предметного материала.

Для осуществления единого процесса освоения предметного (орфографического содержания) и учебно-логических умений (метапредметные) необходимо применить соответствующие методы обучения: объяснительно-иллюстративной, проблемный.

В рамках этих методов необходимо выполнить ряд требований, которые обозначил еще Я. А. Коменский: 1) все положения сравнить с действительностью для устранения и исправления недочетов, неправильностей; 2) все действия осуществлять по порядку, последовательно; 3) к частному не привносить ничего нового, для того чтобы было кратким, ясным, чтобы осуществить дальнейшее познание и действие; 4) положение, которое нельзя рассмотреть по тем или иным причинам относится к числу вопросов, которые будут решены в дальнейшем [3; 4].

Таким образом, рассмотренные методические положения являются эффективными для формирования не только предметных знаний и умений, но и метапредметных (учебно-логических) у младших школьников.

Список литературы

1. Подзорова С. В. Основные положения формирования универсальных учебных действий младших школьников // Образование и наука: современные тренды. – Чебоксары, 2016. – С. 140–157.
2. Подзорова С. В. Формирование грамматических (языковых) понятий младших школьников как основа развития метапредметных действий // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 3. – С. 9.
3. Подзорова С. В. Формирование методической компетенции у будущих учителей начальной школы // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 1 (18). – С. 5–15.
4. Подзорова С. В. Я. А. Коменский о постижении мудрости как первичной задаче человека // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 148–152.
5. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие / Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова и др. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 272 с.

УДК 372.016:811.111*01/04

Е. В. Попова

*заместитель директора по научно-методической работе, учитель английского языка,
Средняя общеобразовательная школа № 96 с углубленным изучением английского языка,
elena_popova2012@list.ru, Новосибирск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РАБОТЕ С УМК «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» АВТОРОВ И. Н. ВЕРЕЩАГИНОЙ, О. В. АФАНАСЬЕВОЙ

В статье рассматриваются различные способы формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы на уроках английского языка с использованием УМК «Английский язык» авторов И. Н. Верещагиной, О. В. Афанасьевой.

Ключевые слова: функциональная грамотность, английский язык.

E. V. Popova

*The Deputy Director for Scientific and Methodological Work, English Teacher, Secondary school No. 96
Specializing in English, elena_popova2012@list.ru, Novosibirsk, Russia*

THE FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT ENGLISH CLASSES WITH THE HELP OF THE TUTORIAL “ENGLISH” BY I. N. VERESCHAGINA, O. V. AFANASYEVA

The article is devoted to the description of different ways of the development of the functional literacy at English lessons for primary school pupils with the use of the tutorial “English” by I. N. Vereschagina, O. V. Afanasyeva.

Keywords: functional literacy, the English language.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование навыков свободного общения. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка является неотъемлемой частью учебного процесса: ученик учится успешно взаимодействовать с окружающим миром, решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные

задачи, строить социальные отношения, обладать совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию.

При работе с УМК «Английский язык» авторов И. Н. Верещагиной, О. В. Афанасьевой на уроках во 2-4 классах формируются следующие направления функциональной грамотности: математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление.

Математическая грамотность – это способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира.

На уроках английского языка математическая грамотность формируется во 2 и 3 классах при изучении и использовании количественных и порядковых числительных, решении примеров на сложение и вычитание, упражнений с числовой последовательностью.

Читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни.

На работу с текстом направлено большое количество разнообразных упражнений в УМК «Английский язык» И. Н. Верещагиной, О. В. Афанасьевой. В учебниках предлагается ответить на вопросы по тексту (“My friend Henry” (2 класс), “My friend Lucy” (2 класс), “The little red hen” (ч. 3, 2 класс), “Why hares have got long ears” (ч. 2, 2 класс), “Mark is afraid of the dark” (2 класс), “Flop” (ч. 1, 2 класс), “Little sand horse” (3 класс), “True magician” (4 класс), “Magic mustard” (ч. 1,3, 4 класс)); выбрать верные/неверные утверждения (“On the skating rink” (2 класс), “On the pond” (2 класс), “The little red hen” (ч. 2, 2 класс), “The little red hen” (ч. 4, 2 класс), “My little cousin Ann” (ч. 1, 2 класс), “Why hares have got long ears” (ч. 1, 3, 2 класс), “A bicycle” (2 класс), “Pif” (3 класс), “The weekend” (4 класс), “Magic mustard” (ч. 2, 4 класс), “My friend Edward” (4 класс)); подобрать предложения из текста, доказывающие определенные утверждения (“Rex and the picture” (2 класс), “Why Brother Rabbit and Brother Fox are not friends” (ч. 1, 2 класс)); найти предложения из текста, подходящие к иллюстрациям в учебнике (“Scotty” (2 класс), “The little red hen” (ч. 1, 2 класс), “My little cousin Ann” (ч. 2, 2 класс), “At the Zoo” (ч. 1, 3 класс), “Why rabbits have got short tails” (3 класс), “The Big Banana and the Little Banana” (ч. 1, 3 класс), “On a farm” (3 класс), “At my grandfather’s” (3 класс), “Lorie who liked honey” (4 класс), “My first visit to the Bolshoi” (4 класс)); поставить предложения в логическом порядке в соответствии с текстом (“Why hares have got long ears” (ч. 4, 2 класс), “Why Brother Rabbit and Brother Fox are not friends” (ч. 2, 2 класс), “Santi goes to school” (4 класс), “A burglar in the house” (4 класс)).

Естественнонаучная грамотность – это способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями.

На формирование представлений о природе, временах года нацелена работа со стихотворениями “Winter”, “Spring”, “Summer”, “Fall” (3 класс), текстом “The Earth” (3 класс).

Финансовая грамотность включает знание и понимание финансовых терминов, понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни.

В 4 классе на уроках английского языка в ходе изучения темы «Хобби», учащиеся знакомятся с российскими и европейскими монетами, выполняют задание «Сколько чего в...?», опираясь на страноведческий материал про американские монеты разного достоинства.

Глобальные компетенции – это многогранная цель обучения на протяжении всей жизни. Глобально компетентная личность способна изучать местные, глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия.

При работе над формированием глобальных компетенций подходит страноведческий материал, представленный в учебниках английского языка для начальной школы: знакомство с английскими именами (2 класс), текст “At Bristol sports club” (2 класс), стихотворение и текст “Big Ben” (2 класс), песня “We wish you a Merry Christmas” (3 класс), тексты “Christmas” (3 класс), “New Year” (3 класс), “The English year” (ч. 1, 2, 3, 4, 3 класс), “London’s parks” (3 класс), “Primary

schools in England” (4 класс), “English homes” (4 класс), “This is London” (4 класс), “The Romans” (4 класс), “The places to visit” (4 класс), “Westminster” (4 класс), “Going to the cinema in England” (4 класс), “The discovery of America” (4 класс), “Christopher Columbus’s voyages” (4 класс), “The history of Thanksgiving day” (4 класс), “Native Americans” (4 класс), “The Wild West” (4 класс), “Symbols of America” (4 класс), “I love Russia” (4 класс), “The Russian capitals” (4 класс), “Russia in the war of 1812” (4 класс), “Famous Russian generals” (4 класс); тексты, помогающие учащимся осознать, что все люди разные, воспитывающие толерантное отношение друг к другу: стихотворение “Who likes what?” (3 класс), текст “All seasons are beautiful” (3 класс), “Everyday life in America” (4 класс), “Hobbies” (4 класс); тексты с упражнениями на последующее обсуждение и сравнение культурных особенностей русских людей и иностранцев: “Tea” (3 класс), “Russian people” (4 класс).

Креативное мышление определяется как способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных (новых, новаторских, оригинальных, нестандартных, непривычных) и эффективных (действенных, результативных, экономичных, оптимальных) решений и нового знания, эффективного (впечатляющего, вдохновляющего, необыкновенного, удивительного и т.п.) выражения воображения.

Развитию креативного мышления способствует проектная деятельность, которая осуществляется на протяжении всего обучения английскому языку в начальной школе. По опыту работы, наиболее яркими и интересными получаются проекты по темам: «Мой распорядок дня», «В мире профессий», «Мои увлечения» (2 класс); «Мое домашнее животное», «Рождественская открытка», «Меню ресторана» (3 класс); «Моя школьная жизнь», «Мой дом», «Путешествия» (4 класс).

Таким образом, применение заданий на формирование функциональной грамотности УМК «Английский язык» авторов И. Н. Верещагиной, О. В. Афанасьевой способствует повышению мотивации учащихся, расширяет их кругозор, развивает творческие способности, помогает осознать ценности современного мира, что необходимо для гармоничного развития личности и дальнейшего взаимодействия с обществом.

Список литературы

1. PISA: математическая, естественнонаучная, читательская и др. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 10.01.2023).

2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана Граф, 2018. – 288 с.

УДК 159.923+373.3/.5

А. А. Ромашова

*учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 206,
romashova.nastasya@mail.ru, Новосибирск, Россия*

З. В. Бродовская

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, zina3010@mail.ru, Новосибирск, Россия

МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обозначена значимость мотивации к формированию естественно-научной грамотности на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: младший школьник, естественно-научная грамотность, мотивация.

A. A. Romashova

Primary School Teacher, Secondary School No. 206, romashova.nastasya@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Z. V. Brodovskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, zina3010@mail.ru, Novosibirsk, Russia

LEARNING MOTIVATION AS ONE OF CONDITIONS OF FORMATION OF NATURAL-SCIENCE LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article denotes the importance of motivation to form natural-science literacy at the lessons of the world around us.

Keywords: junior schoolchildren, natural-science literacy, motivation.

Проблема формирования естественно-научной грамотности у младших школьников является одной из самых актуальных для школы.

Результаты международных исследований (международные исследования PISA, TIMSS), анализ по выпускным проверочным работам в 4 классах показал, что учащиеся набирают большой балл за счет запоминания и воспроизведения заученного материала [4]. Но упускают возможность получить баллы за задания, направленные на использование жизненного опыта близких к повседневной жизни. Учащимся трудно даются задания на умение анализировать проведенные опыты, высказывать предположения, доказывать свое решение и имеют проблемы с пониманием прерывистых текстов, с использованием таблиц, графиков, диаграмм.

Н. Ф. Виноградова выделяет в своих работах четыре фактора в обучении, которые беспокоят младших школьников.

1. Трудности в решении задач, требующих анализа, обобщения, выдвижения гипотез.
2. Недостаточное владение смысловым чтением разных типов текстов.
3. Низкий уровень работы с информацией, представленной в графическом виде.
4. Низкий уровень моделирующей и конструктивной деятельности [6].

На современном этапе становится понятным, что требуются особые разработки диагностических работ по формированию естественно-научной грамотности. Начинать работу уже необходимо с 1 класса. Важно чтобы задания основывались на текстах близких к возрастным требованиям. На начальном этапе не стоит усложнять задания многоуровневыми переходами. Необходимо, чтобы у ребенка появился интерес к выполнению таких заданий. Поэтому вводим термин «Мотив, т.е. интерес».

Мотивация к обучению считается одним из условий формирования естественно-научной грамотности младших школьников. Почему? Отсутствие мотивации неизбежно ведет к снижению успеваемости, отказу от самообразования и общей деградации личности.

А. К. Марков предлагает определение учебного мотива, так: мотив – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением учащегося к ней [4].

А вот по мнению Н. Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность» [5].

Поэтому мы говорим о том, чтобы повысить уровень естественно-научной грамотности, необходимо использовать учебные задания с учётом реальных жизненных ситуаций, задачи, моделирующие конкретные практические ситуации, задачи на применение знаний в нестандартных ситуациях, задания на преобразование и интерпретацию данных.

Интерес к решению реальных жизненных ситуаций поможет учащимся преодолеть трудности в процессе формирования естественно-научной грамотности. В разработках Н. Ф. Виноградовой можно ознакомиться с разными методами и методическими приемами формирования естественно-научной грамотности.

Большие возможности для использования таких заданий предоставляет предмет «Окружающий мир», так как является фундаментом для изучения таких естественных наук как: физика, химия, биология, география.

Проанализировав учебники окружающего мира под редакцией А. А. Плешакова 1-4 классы можно сказать, что таких заданий на формирование естественно-научной грамотности не так много. Поэтому учителю необходимо использовать дополнительные ресурсы для подбора заданий. В своей работе учителя активно используют задания по формированию естественно-научной грамотности из рабочей тетради по подготовке к ВПР Т. М. Смирновой, сборник эталонных заданий Г. С. Ковалевой (выпуск 1 для учащихся 10-13 лет, выпуск 2 для учащихся 13-15 лет), разработки Н. Ф. Виноградовой [6].

Например, при изучении в 4 классе темы «Планеты Солнечной системы» в учебнике А. А. Плешакова предложены следующие задания:

Проверь себя:

1. Назови планеты по схеме. Коротко расскажи о планетах Солнечной системы.
2. Как движется Земля в космическом пространстве?
3. Объясни, отчего происходит смена дня и ночи на Земле.
4. Почему происходит смена времен года на нашей планете? [3].

Все эти задания направлены на запоминание и воспроизведение информации.

В тренажере Т. Л. Мишакиной предложены следующие задания с работой по тексту.

После посещения планетария Степан рассказал одноклассникам о планетах.

Ближе всех к Солнцу находится Меркурий. Его диаметр меньше, чем у других планет. Вторая от Солнца планета – Венера. Она расположена дальше от Солнца, чем Меркурий. На небе эта планета видна как яркая желтая звездочка голубоватого цвета. На третьей от Солнца планете живем мы с вами. Она движется вокруг Солнца по строго определенному пути – орбите примерно 365 дней и 6 часов. А четвертая планета земной группы Марс вдвое меньше Земли. Твердая поверхность этой планеты покрыта оранжево – красной пылью, которая позволяет видеть планету как красноватую звезду. У этой планеты два спутника: Фобос (Страх) и Деймос (Ужас). Юпитер – это громадный газовый шар, это самая тяжелая и самая большая планета Солнечной системы. Юпитеру достается немного тепла от Солнца, и поэтому там царит вечная зима. И спутников у него очень много – 79. Уран вращается, лежа на боку. Поэтому к Солнцу обращена то одна его сторона, то другая. Размер этой планеты гораздо больше Земли. У Урана 27 спутников.

Задание 1.

Прочитай. В какой строке записаны только спутники планет. Отметь верный ответ.

1. Ганимед, Венера, Земля, Марс
2. Фобос, Луна, Деймос, Ганимед
3. Юпитер, Каллисто, Земля, Луна
4. Сатурн, Ио, Венера, Европа

При выполнении этого задания, ученику важно исключить из вариантов ответов присутствующие названия планет.

Задание 2.

Отметь верные ответы в таблице. Используй информацию из текста [2].

Название планеты	Больше Земли	Меньше Земли
Меркурий		
Марс		
Юпитер		
Уран		

При изучении темы «Мир глазами эколога» в учебнике А. А. Плешакова представлены такие вопросы:

1. Какие экологические проблемы возникли на нашей планете?
2. Как решаются экологические проблемы?
3. Приведи примеры международных экологических организаций и экологических дней [3].

В тренажере Т. Л. Мишакиной предложена экологическая задача:

Прочитай условие экологической задачи.

С наступлением осени становится короче световой день. Глаза животных, например, зайца, улавливают изменение светового дня и подают сигнал в организм: «пора менять шубку к зиме» – серый окрас на белый, чтобы быть менее заметным для хищников. Благодаря этому сигналу начинается линька у животных. С наступлением весны – увеличением продолжительности светового дня – опять происходит линька, которая начинается по «внутренней команде» организма.

Ответь на вопрос к задаче.

1. Можно ли остановить процесс линьки животных и почему? [2].

Конечно, каждый учитель может преобразовать задания для своих учеников, исходя из региона проживания, разнообразия растительного и животного мира своего края, особенностей экологических проблем в своем городе и т.д. Эти преобразования вызовут интерес к решению данных заданий, т.к. учащимся будет важно решить проблему, которая близка к их жизни, к их семье. Уже в 3-4 классах ребята смогут решать задания глобального характера, исходя из научно-популярных текстов, в которых используется информация уже на мировом уровне.

Использование заданий на умение анализировать проведенные опыты, высказывать предположения, доказывать свое решение, использовать таблицы, графики, диаграммы, существенно повышает уровень естественнонаучной грамотности учащихся, уровень их общего развития, позволяет сделать процесс обучения творческим и увлекательным.

Список литературы

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 2011. – 158 с.
2. Мишакина Т. Л. Тренажер по окружающему миру 4 класс. – М.: Ювента, 2021. – 32 с.
3. Плешаков А. А. Окружающий мир 4 класс. 1 часть. – М.: Просвещение, 2021. – 95 с.
4. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 2005. – 194 с.
5. Федеральный институт оценки и качества образования: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201683> (дата обращения: 27.07.2022).
6. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, О. О. Петрашко, В. Ю. Романова, О. А. Рыдзе, И. С. Хомякова. – М.: Ин-т стратегии развития образования Российской академии образования, 2018. – 468 с.
7. Естественнонаучная грамотность. Сборник эталонных заданий. Вып. 1 / Г. С. Ковалева, А. Ю. Пентин, Е. А. Никишова, Г. Г. Никифоров; под ред. Г. С. Ковалевой, А. Ю. Пентина. – М.; СПб.: Просвещение, 2020. – 95 с.

УДК 159.923+37.0

В. А. Чесноков

*кандидат педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

С. В. Федотов

*старший воспитатель (начальник курса), Краснодарское президентское кадетское училище,
Краснодар, Россия*

В. В. Абрамова

*старший преподаватель, Новосибирский государственный педагогический университет,
vital.abramova@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

ФЕНОМЕН ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается актуальная проблема патриотического воспитания современной молодежи. Теоретический анализ позволяет выявить взаимосвязь между идентификацией личности и патриотизмом.

Ключевые слова: идентификация личности, патриотизм, патриотическое воспитание, духовные ценности.

V. A. Chesnokov

Candidate of Pedagogical Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

S. V. Fedotov

Senior Educator (a Head of a Course), Krasnodarsk' Presidential Cadet School, Krasnodar, Russia

V. V. Abramova

Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University, virtual.abramova@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

THE PHENOMENON OF PERSONALITY IDENTIFICATION IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN YOUTH

The article deals with the actual problem of patriotic education of modern youth. Theoretical analysis reveals the relationship between personal identification and patriotism.

Keywords: personal identification, patriotism, patriotic education, spiritual values.

Цивилизационные изменения, происходящие в современном российском обществе, способствовали резкой социальной дифференциации общества, девальвации духовных ценностей, что в свою очередь снизило воздействие национальной культуры, традиции как факторов формирования патриотизма, национального самосознания подрастающего поколения. Сегодня возникает явная необходимость в повышении гражданского и патриотического потенциала молодежи. Для этого необходимы новые идеи, которые помогут воспитать молодое поколение в духе патриотизма и гражданственности [7].

Общество без идеологии существовать не может. И речь не столько о политической идеологии, сколько об идеологии иной - нравственной, духовной, на основании которой формируются или деформируются патриотизм и гражданственность подрастающего поколения [3].

Формировать современную идеологию необходимо с учетом развития информационных и телекоммуникационных технологий, поскольку человек в современном обществе формируется и функционирует в мега информационном пространстве, созданным масс-медиа. Учитывая вышеуказанные факторы, необходимо через средства массовой информации информировать подрастающее поколение об истории, культуре и религии народа и семьи. Ибо, как отметил в одном из своих выступлений В. В. Путин, «Многие молодые люди плохо знают, а подчас просто оторваны от собственных культурных корней. Российская молодежь – как и в других странах – становится все более “технократичной”» [8].

Действительно, необходимо сохранять ценности, которые были накоплены предыдущими поколениями, и формировать новые, отвечающие современным вызовам. Только так возможно преодолеть «кризис идентичности», вызываемый разрушением ценностной основы личности [1].

Важнейший момент осознания и приобщения к социальным ценностям происходит в процессе идентификации. По мнению А. В. Петровского, идентификация – это процесс отождествления себя с другим индивидом или общностью, усвоения соответствующих групповых норм и ценностей, носителями которых является объект идентификации.

Поколение современных молодых людей решает проблему обретения национальной, государственной, профессиональной идентичности в условиях формирования новых ценностных систем. Но без четких представлений об этих ценностях ни одну из идентификационных задач решить невозможно [2].

Исторически значительное место в ряду важнейших ценностных ориентаций личности в России на разных этапах ее развития занимает патриотизм. Сегодня роль и значимость патриотизма в развитии личности, общества и государства активно обсуждается в различных областях гуманитарного знания [8].

Таким образом, если приобщение к социальным ценностям происходит в процессе идентификации, а патриотизм является одним из ценностных ориентиров, то между феноменом идентификации личности и патриотическим воспитанием усматривается прямая взаимосвязь [10].

Существует целый ряд трактовок понятия «патриотизм». Так, в словаре В. И. Даля рассматривается термин «патриот»: «патриот – любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник. Патриотизм – любовь к Отчизне» [2]. Словарь по философии определяет патриотизм «как нравственный принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность служить интересам родины. Патриотизм предполагает заинтересованность в судьбах страны, с которой связана его жизнь, гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности» [6].

Довольно содержательное определение дает патриотизму Н. М. Ильичев: «Патриотизм – это исторически сложившаяся и диалектически развивающаяся прежде всего на основе материального производства категория социальной философии, в которой отражено положительное отношение людей к своей Родине, включающая патриотическое сознание, деятельность, отношения, организацию и реализующая мировоззренческую, методологическую, коммуникативную, ценностную и другие функции» [5, с. 87].

В настоящее время идея и принципы патриотизма закреплены в Конституции Российской Федерации, ряде законов Российской Федерации, подзаконных актов, указов, постановлений, ведомственных приказов, распоряжений, положений Минобороны России, Минобрнауки России, Минкультуры России и МВД России. Во многих субъектах Российской Федерации меры по патриотическому воспитанию закреплены на законодательном уровне и реализуются через региональные программы (Алтайский край, Астраханская, Брянская, Воронежская, Свердловская, Новосибирская области и др.).

Исследователи отмечают, что патриотизм занимает особое место в системе духовных ценностей. Патриотизм – это система позитивных взглядов на свою Родину и Отечество, это идеология любви и служения своему народу, своей стране без ненависти и презрения к другим народам, без растворения в других нациях, без изоляционизма и ксенофобии по отношению к другим государствам и этносам. Патриотизм как мировоззренческая позиция людей воплощает единство их взглядов в любви к своей стране, чувств, ориентиров и поступков, связанных с идеалом родины, являющихся важнейшим элементом социокультурного самосознания, социокультурной или цивилизационной идентичности [1; 2].

Другими словами, патриотизм интегрирует в своем содержании социальные, духовно-нравственные, культурные и политические компоненты и представляет собой одну из наиболее значимых ценностей в обществе, исторически сформировавшихся качествах личности. На уровне субъекта патриотизм отнесен к области нравственных чувств и соответствующей ценностной ориентации и рассматривается как один из компонентов структуры его личности [9].

Интерес представляют исследования образа Родины как источника патриотических чувств, согласно которым он является основным элементом национального самосознания, духовным фундаментом российской нации, поскольку он не включается в этническое или национальное самосознание как структурный элемент. Более того, собственно при формировании образа Родины на индивидуальном уровне возможна самоидентификация личности [3].

В общем и целом, все исследователи сходятся в мысли о том, что патриотизм – это мощная сила, которая консолидирует нацию, рождает иммунитет против любых попыток внешнего давления, делает страну сильной, продвигает ее вперед. При этом необходимо добавить, что патриотизм выступает не только как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отчеству, но и как сложный процесс поиска и установления оптимальных отношений человека с самим собой, своим родом, этносом, нацией и всем миром [7]. Что и составляет содержание процесса идентификации личности.

Отсюда следует, что процесс идентификации личности и процесс патриотического воспитания тесно взаимосвязаны, переплетены и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Чтобы патриотически воспитать современную молодежь в наше сложное, противоречивое время, необходимо вернуться к истокам, привить молодому поколению лучшие традиции народа, любовь к родной земле, родному языку, родному народу, которые являются фундаментом для формирования идентичности личности.

Список литературы

1. *Абрамова В. В., Ромм Т. А.* Становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов в сфере воспитания // Социально-политические исследования. – 2022. – № 2 (15). – С. 139–151.

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля: подгот. по 2-му печ. изд. 1880–1882 гг. – М.: АСТ и др.: 1998.
3. Ефимов А. А., Шумкова Е. В. Профессиональная идентификация и патриотизм в системе ценностей современного общества // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (68). – С. 63–70.
4. Жаде З. А., Тлехатук С. А. Образ Родины сквозь призму идентичности и патриотизма // «Родина» как константа культуры: сборник по материалам междунар. науч. очно-заочной конференции. – Майкоп: Адыгейский гос. ун-т, 2017. – С. 12–19.
5. Ильичев И. М. О сущности, содержании и значении патриотизма // Вестник Российского философского общества. – 2002. – № 3. – С. 84–92.
6. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберг, П. В. Копнина. – М.: Политиздат, 1970. – 398 с.
7. Мажитова А. Р. Патриотическое воспитание как фактор идентификации личности в эпоху глобализации // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 18 (272). – С. 18–25.
8. Путин В. В. Российской молодежи решено прививать «высокий художественный вкус и стандарты поведения» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2007/05/31/kultprosvet.html> (дата обращения: 12.02.2023).
9. Силкина Н. В., Силкин Р. С. Аксиологические основы патриотического воспитания молодежи // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2022. – № 3 (14). – С. 81–90.
10. Цигулева О. В. Развитие мобильности в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 4 (16). – С. 166–172.

УДК 159.9

Т. Э. Сизикова

*кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
tat@ccru.ru, Новосибирск, Россия*

Л. С. ВЫГОТСКИЙ – ПОСТНЕКЛАССИК: ОСНОВЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается соответствие культурно-исторической психологии принципу постнеклассического типа научной рациональности – исследование целого и целостности как развитие целого. Предлагается обоснование необходимости ориентации современного образования на исследование «единиц целого» в любом виде знания по причине органического соответствия строению психики, осуществляющей образование. Выдвигается гипотеза, что подобное обучение может быть более приемлемо для ребенка независимо от развития логического мышления, раскладывающего целое на его разнородные части, не отражающие целое, но редуцирующиеся в систему. Обозначает принцип «психосообразности» обучения и указывается на соответствие ему метапредметного подхода и концепции обучения В. В. Давыдова.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, постнеклассический тип научной рациональности, обучение, метапредметность, психосообразность.

T. E. Sizikova

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of Correctional Pedagogy
and Psychology at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
tat@ccru.ru, Novosibirsk, Russia*

L. S. VYGOTSKY – POST-NON-CLASSIC: BASIS FOR EDUCATION

The article discusses the correspondence of cultural-historical psychology to the principle of the post-classical type of scientific rationality - the study of the whole and integrity, as the development of the whole. The rationale for the need to focus modern education on the study of "units of the whole" in any kind of knowledge is proposed due to the organic correspondence with the structure of the psyche that carries out education. A hypothesis is put forward that such learning may be more acceptable for a child, regardless of the development of logical thinking, which decomposes the whole into its heterogeneous parts, which do not reflect the whole, but are reduced into a system. Denotes the principle of "psychoconformity" of training and indicates the correspondence to it of the meta-subject approach and the concept of training by V. V. Davydov.

Keywords: cultural-historical psychology, post-non-classical type of scientific rationality, learning, metasubjectivity, psychoconformity.

Обращение к основателям науки, пересмотр их взглядов, обнаружение того, что раньше не давали узреть парадигмальные рамки, является неотъемлемым действием развития. Антропологический кризис начала XX века затронул все сферы знания. Онтологически и методологически завершённый проект Л. С. Выготского, синтезировавший естественно-научные и гуманитарные (искусство, литература, философия) послы того времени шагнул далеко за их пределы и более всего актуален в наше время перемен.

Психология Л. С. Выготского построена на «единицах целого». Н. Д. Гордеева и В. П. Зинченко определили, что «осознанное выделение единицы анализа – признак методологической зрелости того или иного направления в науке и начало систематического построения теории» [6, с. 5] Л. С. Выготским в качестве единицы анализа даны «единицы целого», что существенно отличается от единиц системного анализа и от субстратных единиц, хотя «свои единицам» он присвоил метафору «клеточка» [12].

Метод анализа «единицами целого», данный в работах Л. С. Выготского достаточен для разработки «одной» психологии и развития ее в рамках постнеклассического типа научной рациональности. Анализом в работах Л. С. Выготского «анализа психики с помощью «единиц анализа целого» занимались В. П. Зинченко [8], Б. Г. Мещеряков [10], Б. И. Беспалов [4], С. М. Морозов [11] и другие.

Цель нашей статьи – показать, что метод анализа «единицами целого» Л. С. Выготского необходимо применять в обучении в любой области знания.

Существенным аргументом является то, что именно как целое и за счет развития «единиц целого» развивается психика человека, которая и осуществляет свое образование (образование человека), осваивает культурное знание и знание любых областей знания.

Как мы уже отмечали выше, работы Л. С. Выготского соответствуют постнеклассическому типу научной рациональности. Данное утверждение требует пояснений. Введем краткий ретроспективный исторический обзор. Отметим ту особенность, присущую ученым – парадигмальное видение предмета исследования. Во времена классической – естественнонаучной парадигмы у Л. С. Выготского обращали внимание на решение им психофизической проблемы и подчеркивали его обращение к биологическим основам развития ребенка. Об этом Е. Е. Кравцова сказала просто, видели то, что «все, что было сделано Л.С. Выготским и его последователями не выходит за рамки традиционной, классической науки» [9, с. 61]. Ею же указывается, что «нельзя не согласиться с одним из исследователей творчества Л. С. Выготского, А. А. Пузыреем, который подчеркивает, что Л.С. Выготский не занимался ни натуральными психическими функциями, ни высшими, он исследовал процесс превращения натуральных функций в высшие, культурные. Чтобы исследовать этот процесс, психолог должен одновременно находиться на двух позициях: он должен учитывать и то, чем владеет человек сегодня, и его зону ближайшего развития» [9, с. 63]. При господстве неклассической парадигмы в работах Л. С. Выготского находили диалектику, единство биологического и социального, новый способ анализа психики и эксперимента – генетический метод. А. Г. Асмолов писал: «...неклассическая психология Выготского повышает чувствительность к парадоксам и проблемам, присущим мышлению, ориентируемому на классический идеал рациональности. Один из таких парадоксов - “парадокс системности”. Человек выступает как элемент системы. Как быть, когда не элемент входит в систему, а система входит в элемент» [2, с. 12]. Мнения, что взгляды Л. С. Выготского соответствуют постнеклассической парадигме представлены в работах А. Г. Асмолова [1], Б. Д. Эльконина [13], С. М. Гусельцевой [7], Т. Г. Бохан [5], Т. Э. Сизиковой [12] и других. Каждый выделяет то или иное ключевое в концепции, соответствующее современной парадигме - представление о личности, о высших психических функциях. методе исследования «единицами целого» и другое. Т. Г. Бохан выводит в работах Л. С. Выготского самоорганизацию. Он пишет: «автор культурно-исторического подхода выводит свою теорию за пределы гносеологии отражения в онтологию порождения мира человеком. Эти идеи самоорганизации, заложенные в методологических основаниях культурно-исторической концепции, соответствуют принципам постнеклассической рациональности» [5, с. 168]. А. Г. Асмолов и В. Т. Кудрявцев подтверждают, выделяя у Л. С. Выготского базовый концепт - овладение человеком собой, овладение ситуацией и собой в ней, т. е. его самоорганизацию - «это как освоение позиции субъекта с присущей ему произвольностью. А произвольность, наряду с во-

ображением, – ключевое обретение дошкольного детства – психологическая основа свободы, инструментом которой является культура» [3]. Можно сказать – свободная культурная самоорганизация. В постнеклассической парадигме предметом исследования является саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система. Единство, целостность, отражение элементом системы свойств всей системы и «целое не равно сумме его частей» – являются основными принципами, соответственно и логика научных исследований иная, не диалектическая. Да, у Л. С. Выготского выделяли диалектическую логику, но какую диалектику Гегеля или Маркса? Одна более статична, другая динамична, о развитии. Показательным является вывод С. М. Морозова: «Главное, что воспринял Л. С. Выготский от марксизма – диалектический метод построения предмета исследования. Ведущее звено в процессе такого построения – выделение единицы анализа путем абстрагирования «простого начала», «клеточки» и дальнейшего отслеживания превращения «клеточки» в единицу, представляющую собой «молекулу» – носитель основных свойств, присущих целостному предмету психологического исследования [11, с. 109].

Определив базовое, соответствующее психике – ее строение «единицами», которые представлены у Л. С. Выготского как «единицы анализа» и развитие «единиц» мы переходим к психосообразности образования, которое является результатом обучения и самообучения.

Если психика устроена таким образом, то и обучаться ей легче, все знакомо, строение знания, которому обучают или обучается человек отражает строение психики.

Когда человек осознал развитие своего логического мышления, приблизительно 16 – 17 вв. в один из часто повторяющихся антропологических кризисов, начавшегося с выделения личности из общего, общинного, коллективного, началось разложение знания на части, сумма которых не равна самому объекту о котором это знание строится и не равна сути этого объекта, которую способно схватить интуиция, иррациональность, мифологичность, символичность и прочее. Данное позволило развернуться познанию и забыть о смысле на долгие годы, забыть о «единстве», о «точке все во всем», торжество частей, торжество редукции к системе увело человека от самого себя. Не научившись находить суть и обнаруживать смысл в познании объектов окружающего мира как единиц, отражающих весь мир, человек искал не находил суть и смысл в себе, себя в ходе обучения, обучения знаниям в отрыве от человека.

Построение обучение любому предмету как мета-предмету, предмету, в котором мы узнаем о нем с помощью «единиц целого». Например, город, так все о городе как единице целого – формы мироустройства человеческого мира. И это другая дисциплина, не география, экономика, архитектура и другие, это все эти дисциплины под другим «углом зрения», как наполняющие содержанием эту «единицу» организации мироустройства человеческой жизни, так как мироустройство человеческой жизни есть целое. Подобный подход осуществляется Ю. В. Громыко, развивающего метапредметный подход в обучении. Ю.В. Громыко и его последователи

выделяют отдельные метапредметы «Знак», «Проблема», «Смысл», «Ситуация» и т.д. Другие «единицы» выделяются в метапредметном подходе А. В. Хуторского – узловые точки основных образовательных областей - число, время, алгоритм, буква и т.д. Работу над выделением «единиц» необходимо продолжать, согласовать, обсуждать. Каждый из авторов прав, вопрос, каким, с помощью каких учить эффективнее? Какое выделение «единиц» наиболее психосообразно, т. е. отражает строение психики по логике ее строения, данной Л. С. Выготским?

Основой метапредметного подхода являются взгляды В.В. Давыдова, стоящего свою научную концепцию обучения на основании культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, развивая его мысль о том, что обучение ведет за собою развитие. По Выготскому – это развитие культурного человека, т. е. саморазвивающегося, самообучающегося, т. е. овладевшего собой. Следовательно, обучаясь, человек развивает определенные способности – способности учиться и мыслить. Эта способность развивается по мере развития «единиц психики», отношения между которыми регулируются единством осознанности, произвольности, логичности. Развитие в данном единстве знаменует переход от натуральных функций к психологическим и от них к культурным. Именно строение психики, данное Л. С. Выготским, соответствует в обучении метапредметному подходу, создающим единство предметности и надпредметности. По мере освоения метапредметности и обнаружения ее и дополнения ее предметностью позволяет развиваться единству осознанности, произвольности и логичности, пронизывающему все функции психики и осуществлять развитие культурных функций.

Таким образом, мы пришли к принципу построения обучения и образования в постнеклассическом типе научной рациональности, что относится к современности – психосообразности. Психосообразность – это отражение строения психики, разработанной Л. С. Выготским в построении образования, обучения - метапредметном подходе. По нашей гипотезе, данное значительно, за счет отраженности, повысит обучаемость и образованность, облегчит освоение знания за счет его понимаемости исходя из подобности, как сегодня мы легко понимаем и действуем в сети.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1 (13). – С. 3–17.
2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл. 2002. – 480 с.
3. Асмолов А. Г., Кудрявцев Т. В. Лев Выготский: зона вариативного развития [Электронный ресурс] // Образовательная политика. – 2016. – № 3 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lev-vygotskiy-zona-variativnogo-razvitiya> (дата обращения: 12.01.2023).
4. Беспалов Б. И. Логико-семантический анализ и развитие представлений Л. С. Выготского о «единицах» и «элементах» психологических систем // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 18–31.
5. Бохан Т. Г. Культурно-исторический подход как методологическая основа разработки проблемы стресса с учетом принципов постнеклассической науки // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 314. – С. 165–168.
6. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. – М.: МГУ. 1982. – 208 с.
7. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от классической к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 99–115.
8. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Трифола, 1994. – 304 с.
9. Кравцова Е. Е. Неклассическая психология Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1(7). – С. 61–66.
10. Мещеряков Б. Г. Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. – 2008. – Т. 4, № 3. – С. 103–112.
11. Морозов С. М. Диалектика Выготского: внечувственная реальность деятельности. – М.: Смысл. 2002. 120 с.
12. Сизикова Т. Э. «Единица анализа» Л. С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // Сибирский психологический журнал. – 2022. – № 85. – С. 6–34.
13. Эльконин Б. Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Курс лекций. – М.: Авторский Клуб, 2022. 344 с.

УДК 372.016:502*01/04

О. В. Долинская

*учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 56,
s_56@edu54.ru, Новосибирск, Россия*

Е. В. Чуб

*кандидат педагогических наук, доцент, методист, Средняя общеобразовательная школа
№ 56, elenchub@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В статье рассматриваются вопросы активизации учебно-познавательной деятельности как предиктора формирования универсальных учебных действий и развития функциональной грамотности школьников. Автор доказывает эффективность активной познавательной и творческой деятельности младших школьников на примере анализа учебного занятия по предмету «Окружающий мир».

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, универсальные учебные действия.

O. V. Dolinskaya

Primary School Teacher, Secondary School No. 56, s_56@edu54.ru, Novosibirsk, Russia

E. V. Chub

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Methodologist, Secondary School No. 56, elenchub@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

ACTIVATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS OF THE SURROUNDING WORLD

The article deals with the issues of activation of educational and cognitive activity as a predictor of the formation of universal educational actions and the development of functional literacy of schoolchildren. The author proves the effectiveness of active cognitive and creative activity of younger schoolchildren by the example of the analysis of a training session on the subject "The world around us".

Keywords: activation of educational and cognitive activity, universal educational activities.

Необходимость обеспечения высокого качества образования подрастающего поколения продолжает оставаться приоритетной задачей государственной политики в области образования. Именно образование рассматривается как стратегический общенациональный приоритет и выступает в качестве важнейшего ресурса развития растущей личности, ориентированного на серьезную трансформацию и успешную реализацию требований ФГОС на различных уровнях непрерывного образования.

Успешность растущей личности закладывается еще в рамках начального образования. На сегодняшний день, в условиях внедрения обновленных ФГОС, достаточно серьезные задачи поставлены перед начальной школой, как первой ступенью общего образования. Степень готовности значительной части общеобразовательных учреждений к созданию условий для организации активной учебно-познавательной деятельности младших школьников позволяет нам говорить о необходимом уровне формирования универсальных учебных действий и функциональной грамотности обучающихся как предикторов роста качества образования.

Важно обновлять не только содержание образования, но и разнообразить формы, методы и технологии обучения в начальной школе. Поэтому вопрос активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся продолжает оставаться актуальным и по сей день. Именно познавательная активность младших школьников, формируемая на ее основе положительная учебная мотивация способствуют успешному формированию УУД и функциональной грамотности на начальной ступени образования.

Внедрение обновленных ФГОС начального общего образования предполагает активное развитие познавательных мотивов, инициативы, любознательности обучающихся, формирование у них на доступном уровне умений работать с информацией, навыков самостоятельной познавательной деятельности как основы УУД. Особенно это важно на этапе начальной школы, так как именно в этот период закладываются основы функциональной грамотности школьников.

Формулируя ценностные ориентиры начального образования, А. Г. Асмолов выделял развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию, что в свою очередь предполагает необходимость активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроках. Познавательная деятельность – одна из ведущих форм деятельности, которая основывается на познавательном интересе и стимулирует учебную деятельность школьников. По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и др. познавательная деятельность есть не что иное как единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений, а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе [3, с.178].

На сегодняшний день значимыми качествами современного человека является активная мыслительная деятельность, критическое мышление, креативность, стремление к поиску нового, готовность приобретать знания самостоятельно, способность к продуктивной совместной деятельности и сотрудничеству. Иными словами, речь идет о необходимости формирования универсальных учебных действий и функциональной грамотности обучающихся в условиях современной школы.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (психологическом) значении этот термин можно определить, как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1]. Однако успешная реализация основных функций УУД: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности [1, с.27], неосуществима в условиях репродуктивно-ориентированной образовательной деятельности, в большей степени направленной на развитие памяти, а не мышления.

Поэтому создание на уроке условий для осуществления активной учебно-познавательной деятельности младших школьников является крайне важной, хотя и не простой в разрешении педагогической задачей.

Активизация учебно-познавательной деятельности сложный процесс, который требует от педагога владения высоким уровнем педагогического мастерства, понимания целей применяемых форм, методов и средств обучения на уроке [2], выявления приемов и способов, направленных на достижение ожидаемых образовательных результатов. Система работы педагога по активизации учебно-познавательной деятельности школьников должна выстраиваться с учетом постепенного, поэтапного развития у обучающихся познавательных метапредметных компетенций, логического, исследовательского мышления и творческих познавательных способностей.

Важно помнить, что активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся, направленная на формирование универсальных учебных действий и развитие функциональной грамотности происходит в ходе усвоения обучающимися различных дисциплин, запланированных учебным планом. По мнению А.Г. Асмолова в каждом изучаемом предмете и даже в каждой конкретной теме заложены свои особенности формирования УУД, в зависимости от содержания и форм организации учебной деятельности [1].

Предмет «Окружающий мир» обладает широкими возможностями для формирования у младших школьников метапредметных компетенций, в нем заложена содержательная основа реализации межпредметных связей дисциплин начальной школы. Поэтому организация учебно-познавательной деятельности в рамках данного предмета позволяет педагогу использовать целый спектр разнообразных форм и методов активизации познавательной деятельности обучающихся, стимулировать познавательный интерес.

Показательным результатом успешной реализации активной учебно-познавательной деятельности младших школьников может служить интерактивный урок, проведенный в 4 классе МБОУ СОШ №56 г. Новосибирска по теме «Средние века: время рыцарей и замков».

Интерактивное учебное занятие было направлено на получение таких метапредметных результатов как познавательные (готовность к работе с различными информационными источниками, умение анализировать информацию и выстраивать речевое высказывание в устной и письменной форме); коммуникативные (выстраивать результативное коммуникативное взаимодействие по поводу решаемой учебной задачи); регулятивные (умение формулировать учебные задачи, планировать результат, оценивать качество выполненного проекта).

Особенностью проведенного занятия стало то, что урок давался педагогом на незнакомом классе. Урок представлял собой этапность целесообразно сменяемых форм и видов учебно-познавательной деятельности обучающихся и объединял в себе несколько педагогических технологий: игровую, кейс технологию и метод проектов. Каждый этап урока сопровождался показом слайд-программы, выдержанной в стиле изучаемой эпохи. «Погружение» в эпоху средневековья позволило сделать урок неповторимым и интересным, создать целостное представление об изучаемом историческом периоде. Для проведения физминутки был использован фрагмент средневековой музыки, под которую дети выполняли танцевальные движения, так как именно музыка, являясь принадлежностью исторической ситуации, играет значительную роль в характеристике изучаемой эпохи. Разработанная технологическая карта учебного занятия позволяла педагогу легко управлять образовательным процессом.

Познавательная деятельность начинается тогда, когда перед обучающимся встает проблема, задача, требующие активной мыследеятельности. Поэтому организуемое учебное занятие педагог начал с постановки проблемной игровой ситуации «Путешествие в Средневековье», школьники собирали пазлы и совместно с педагогом определяли тему и цель предстоящего учебного занятия.

На этапе первичного усвоения новых знаний обучающиеся работали с учебной информацией, находящейся в «Средневековых свитках». Читали тексты, рассматривали тематические картинки об эпохе Средневековья, задавали вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнерами. Подготовленные педагогом свитки текстов на состаренной бумаге, фотографии, рисунки эпохи средневековья привлекали внимание младших школьников, а предложенное задание заставляло их включаться в совместную деятельность, распределять роли, определять последовательность собственных действий.

На этапе первичного закрепления учебного опыта педагог уделил особое внимание организации групповой работы обучающихся по созданию ими итогового проекта – главы книги о Средневековье. Участники проектной деятельности выбирали заинтересовавшие их задания, например, подготовить главу книги о средневековых рыцарях, открытиях, религиях и др. Школьники работали малыми группами, используя информационный и раздаточный материал, создавали собственные варианты страниц книги и готовили презентации.

Особое внимание в рамках учебного занятия было уделено этапу диагностики (контроль, проверка, оценка) уровня усвоения изучаемого материала. В процессе защиты исследовательских творческих проектов все обучающиеся внимательно слушали выступления малых групп и заполняли индивидуальные рабочие листы, отвечая на вопросы, находящиеся в них (по всем разделам изучаемой темы).

Рефлексивный этап в полной мере соответствовал изучаемой эпохе. Школьники получали средневековые монеты и отмечали ими те проекты (главы книги), которые вызвали у них наибольшую заинтересованность, и с их точки зрения были выполнены более полно и качественно.

Конструктивный анализ проведенного интерактивного учебного занятия позволил прийти к следующему выводу: активизация учебно-познавательной деятельности младших школьников влияет на успешное формирование УУД, повышает уровень исследовательской активности и самостоятельности обучающихся, формирует готовность работать с новым информационным материалом, развивает способность к сотрудничеству продуктивной деятельности.

Иными словами, активизация учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках при изучении предмета «Окружающий мир» позволяет успешно формировать универсальные учебные действия и развивать функциональную грамотность школьников на начальной ступени образования, а также выступает предпосылкой высокого качества образования в целом.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. *Безрукова В. С.* Основы духовной культуры: энцикл. слов. педагога. – Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 937 с.
3. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376+371

И. В. Аксенникова

педагог-исследователь, учитель начальных классов, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 для детей с ограниченными возможностями в развитии акимата Северо-Казахстанской области Министерства образования и науки Республики Казахстан, Петропавловск, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается опыт применения активных методов обучения на разных этапах уроках в коррекционной школе для создания условий познавательной активности учеников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: активные методы обучения, особые образовательные потребности.

I. V. Aksennikova

Teacher-Researcher, Primary School Teacher, Special (Correctional) Boarding School No. 2 for Children with Disabilities in Development of the Akimat of the North Kazakhstan Region of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Kazakhstan

A PPLICATION OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE CLASSROOM AT THE CORRECTIONAL SCHOOL

This article reveals the experience of using active teaching methods at different stages of the lesson in correctional school to create conditions for cognitive activity of students with special educational needs.

Keywords: active teaching methods, special educational needs.

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологиями, усложнением труда и социальной деятельности. Наша задача – педагогов специальной (коррекционной) школы состоит в том, чтобы создать такую модель обучения детей с особыми образовательными потребностями, в процессе которой у каждого обучающегося появился механизм компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество.

Обучение в начальной школе очень важный этап для создания условий для познавательной активности учеников. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса.

Не секрет что в школу приходят ученики с разным потенциалом, с разным запасом знаний. Каждый ученик должен работать на уроке с интересом, а это возможно, если он выполняет сильное для него задание. Одна из причин нежелания учиться заключается в том, что ученику с особыми образовательными потребностями на уроке предлагаются задания, к которым он еще не готов, с которыми он еще не может справиться, не проявляет к ним интереса.

Поэтому в своей работе я широко использую активные методы обучения. Практика показывает, что уроки с использованием таких методов, делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. Таким образом, применение активных методов обучения на уроках пополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, вызывает положительные эмоции, наполняет жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствует самоутверждению ребёнка. При выборе методов или для коррекционных занятий учитываю интересы и склонности ребенка.

С помощью школьного психолога в классе была проведена психолого-педагогическая диагностика по следующим критериям:

- познавательная сфера ребёнка (восприятие, память, внимание, мышление);
- мотивационная сфера учащихся;
- эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, активности, удовлетворённости);
- личностная сфера (самооценка, уровень коммуникации, ценностные ориентации);

Результаты показали:

- готовы к обучению 4 человека
- готовы на среднем уровне 3 человека
- готовы на низком уровне 1 человек

Психологическая диагностика познавательной сферы позволила выявить фоновый уровень умственного развития учащихся, определить уровень развития таких познавательных процессов, как внимание и память. По результатам данных диагностик были даны рекомендации, в которых основное внимание было акцентировано на развитии у учащихся самостоятельной познавательной деятельности с помощью использования на уроках активных методов обучения со следующими целями;

– Дидактические: расширение кругозора, активизация познавательной деятельности, применение ЗУН в практической деятельности, развитие различных необходимых для практической деятельности навыков;

– Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных позиций. Подходов, нравственных установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникабельности;

– Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, оптимальные решения; развития мотивации учебной деятельности;

– Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Считаем, что главное на уроке состоит в том, что учитель должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности учащихся. На уроках ведется диалог с учащимися, подталкивая их к размышлению. Дети не боятся высказывать свое собственное мнение, так как ни одно из них мы не называем ошибочным. Все детские версии обсуждаются не в жесткой оценочной ситуации (правильно – неправильно), а в равноправном диалоге. Потом обобщаются все версии ответа на вопрос, соответствующие теме урока, задачам и целям обучения. В этих условиях все ученики стремятся быть «услышанными», высказываются по затронутой теме, работают над собой – каждый в силу своих индивидуальных возможностей.

Большое влияние на развитие познавательной деятельности учащихся оказывает дидактическая игра. В результате систематического ее использования у детей развиваются подвижность и гибкость ума, формируются такие качества мышления, как сравнение, анализ, умозаключение и т.д. игры, построенные на материале различной степени трудности, дают возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению детей с разным уровнем знаний. («Буква заблудилась», «Живые слова», «Тим-Том» и т.п.).

В практике работы с обучающимися мы используем еще одну форму обучения, которая привлекает младших школьников – это групповая работа. Групповая работа – это полноценная самостоятельная форма организации обучения младших школьников. По мере овладения учащимися умениями совместной работы в парах, вовлекаем их в работу группами. Групповая работа наиболее эффективна тогда, когда учебный материал соединяет известное ученикам с неизвестным. Это побуждает детей к взаимодействию друг с другом: обращению за помощью, обсуждению возникшей догадки.

Групповые технологии (работа в парах и малых группах) используется обычно на повторительно-обобщающих уроках. Продумывается состав групп, их количество. В зависимости от темы и целей занятия количественный и качественный состав групп может быть различен. Можно сформировать группы по характеру выполняемого задания: одна может быть численно больше другой, может включать в себя учащихся с различной степенью сформированности умений и навыков, а может состоять из «сильных», если задание сложное, или из «слабых», если задание не требует творческого подхода. Для каждого этапа урока подбираются свои ак-

тивные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа. Приведем примеры некоторых из них.

Метод организации начала урока «Подари подарок другу». Цель: активизация внимания учащихся, воспитание коммуникативных качеств, доброжелательности. Участники: все учащиеся. Необходимые материалы: фонограмма с записью песни «Дружба», подарочная коробка с подарком внутри. Проведение: учащиеся под музыку передают подарок друг другу. Когда музыка заканчивается, подарок достается тому, у кого он оказался в руках. Примечание: каждый ученик передает коробку со словами: «Коля (Дима, Юля и т. д.), я дарю этот подарок тебе! Ты мой друг!»

Метод актуализации опорных знаний «Магазин» (использовался на уроке русского языка). Цель: актуализировать знания учащихся по ранее изученной теме, подвести учащихся к изучению нового материала. Участники: все обучающиеся. Необходимые материалы: предметные картинки с изображениями животных, фруктов, овощей, игрушек. Проведение: на доске картинки с изображениями предметов. Каждый ученик подходит к доске, произносит фразу: «Я покупаю машинку потому, что слово, обозначающее этот предмет, отвечает на вопрос что?» Или: «Я покупаю зайчика потому, что слово, обозначающее этот предмет, отвечает на вопрос кто?» Ученик, правильно задавший вопрос, забирает картинку. Оценка результата: после покупки всех картинок подводятся итоги (чей ряд купил больше картинок).

Метод выяснения ожиданий и опасений «Солнышко и туча». Цель: выявить уровень ожиданий и опасений учащихся. Участники: все обучающиеся. Необходимые материалы: Карточки с изображением солнышка и тучи для каждого ученика. Проведение: дети, уверенные в своих силах, прикрепляют на доске с помощью магнитов солнышко, не уверенные – тучу. Оценка результата: по количеству тучек в начале урока можно отследить неуверенных в своих способностях учеников; по количеству солнышек в конце урока можно судить о качестве усвоения нового материала; имена, записанные на картинках с изображениями тучек, позволять планировать индивидуальную работу на следующих уроках по этой теме.

Метод развития мелкой моторики кистей и пальцев рук «Кулак – ребро – ладонь». Цель: развитие осязания и мелкой моторики, коррекция межполушарного взаимодействия. Проведение: На столе, последовательно, сменяя, выполняются следующие положения рук: ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак и ладонь ребром на столе. Выполнить 3-5 повторений. Упражнения выполняются каждой рукой отдельно, затем двумя руками вместе.

Метод эмоциональной разрядки и физической разминки «Тряпичная кукла и солдат». Цель: нормализация гипертонуса (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонуса (неконтролируемая мышечная вялость). Проведение: Исходное положение – стоя. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь. Теперь наклонитесь вперед и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы подвижными. Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнувшегося, как будто вырезанного из дерева.

Метод закрепления изученного материала «Парный выход» (использовался на уроке русского языка). Цель: развитие умения подбирать к названиям предметов названия действий. Участники: все обучающиеся. Необходимые материалы: мел. Проведение. Учитель вызывает к доске ученика. Тот подбирает себе пару, а затем записывает по памяти любое словарное слово, обозначающее предмет. Его товарищ находит подходящее к этому слову название действия и записывает рядом. Учащиеся записывают слова с их предварительным орфографическим проговариванием. Оценка результата: оцениваются правильность выполнения задания, грамотность записи, оригинальность словосочетания, быстрота работы. Примечание: если к доске выходит ученик 2 группы, то он работает по опорам (предметным картинкам, обозначающим словарные слова). В случае, когда до конца урока остается мало времени, то данную работу можно провести на местах (работа с соседом по парте) на листочках, а затем зачитать все варианты вслух и выбрать для записи наиболее удачное словосочетание.

Не стоит забывать о восстанавливающей силе релаксации на уроке. Ведь иногда нескольких минут достаточно, чтобы встряхнуться, весело и активно расслабиться, восстановить энергию. Активные методы – «Физминутки», «Земля, воздух, огонь и вода», «Зайчики» и многие другие позволят сделать это, не выходя из класса. Пример Активных методов релаксации.

Метод «Земля, воздух, огонь и вода». Цель: повысить уровень энергии в классе. Проведение: Учитель просит детей по его команде изобразить одно из состояний – воздух, землю, огонь и воду. Воздух. Ученики начинают дышать глубже, чем обычно. Они встают и делают глубокий вдох, а затем выдох. Каждый представляет, что его тело, словно большая губка, жадно впитывает кислород из воздуха. Все стараются услышать, как воздух входит в нос, почувствовать, как он наполняет грудь и плечи, руки до самых кончиков пальцев; как воздух струится в области головы, в лицо; воздух заполняет живот, область таза, бедра, колени и стремится дальше - к лодыжкам, ступням и кончикам пальцев. Ученики делают несколько глубоких вдохов и выдохов. Можно предложить всем пару раз зевнуть. Сначала это получается скорее искусственно, но иногда после этого возникает настоящий зевок. Зевота – естественный способ компенсировать недостаток кислорода. (Зевание может использоваться и по-другому: вы можете на первой встрече предложить зевать сознательно, чтобы группа быстрее «взбодрилась»). Земля. Теперь ученики должны установить контакт с землей, «заземлиться» и почувствовать уверенность. Учитель вместе с обучающимися начинает сильно давить на пол, стоя на одном месте, можно топтать ногами и даже пару раз подпрыгнуть вверх. Можно потереть ногами пол, покрутиться на месте. Цель - по-новому ощутить свои ноги, которые находятся дальше всего от центра сознания, и благодаря этому телесному ощущению почувствовать большую стабильность и уверенность. Огонь. Ученики активно двигают руками, ногами, телом, изображая языки пламени. Учитель предлагает всем ощутить энергию и тепло в своем теле, когда они двигаются подобным образом. Вода. Эта часть упражнения составляет контраст с предыдущей. Ученики представляют себе, что комната превращается в бассейн, и делают мягкие, свободные движения в «воде», следя за тем, чтобы двигались кисти рук, локти, плечи, бедра, колени. Можно дать дополнительные минуты времени, чтобы каждый мог создать свою индивидуальную комбинацию элементов. Примечание: если учитель сам принимает участие в этом упражнении, помимо пользы для себя, он поможет также и неуверенным и стеснительным ученикам активнее участвовать в упражнении.

Заключительная часть метода «Солнышко и туча» (проводится в конце урока). Цель: выявить уровень удовлетворенности своей работой на уроке учащимися. Участники: все обучающиеся. Необходимые материалы: карточки с изображением солнышка и тучи на магнитах для каждого ученика. Проведение: каждый ученик подходит к своему солнышку и накладывает сверху тучу, если у него возникли трудности в восприятии материала и наоборот, накладывает солнышко на тучу, если его опасения были напрасны. Оценка результата: преобладание солнышек над тучами позволяет сделать вывод о том, что урок был плодотворным, интересным и цели были достигнуты.

Завершить урок, внеклассное мероприятие можно, применив такие методы, как «Ромашка», «Мудрый совет», «Итоговый круг».

Метод «Ромашка». Дети отрывают лепестки ромашки, по кругу передают разноцветные листы и отвечают на главные вопросы, относящиеся к теме урока, мероприятия, записанные на обратной стороне. Эти методы помогают эффективно, грамотно и интересно подвести итоги урока. Для учителя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что ребята усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем уроке. «Итоговый круг» – Учитель дает минуту! Подготовленные представители группы встают в круг, задают вопросы детям других групп, те в свою очередь отвечают (работают по кругу).

Эти методы помогают эффективно, грамотно и интересно подвести итоги урока. Для учителя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что ребята усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем уроке. Кроме того, обратная связь от учеников позволяет учителю скорректировать урок на будущее.

Уроки с использованием активных форм и методов обучения интересны не только для учащихся, но и для учителей. У каждой методики есть свои плюсы и минусы. Активные методы обучения помогают:

- развивать мотивацию к обучению и наилучшие стороны ученика,
- учить учащихся самостоятельно добывать знания,
- развивать интерес к предмету,
- позволять активизировать процесс развития у учащихся коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений.

Активные методы обучения имеют некоторые недостатки: дети начальной школы имеют свои особенности, поэтому не могут совладать со своими эмоциями, следовательно, на уроках создаётся вполне допустимый рабочий шум при обсуждении проблем; методы лучше вводить постепенно, воспитывая у учащихся культуру дискуссии и сотрудничества; применять данные методики не обязательно все на каждом или на одном уроке.

Таким образом, использование активных методов обучения позволяет обеспечить эффективную организацию учебного процесса.

Список литературы

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика 1999. – 192 с.
2. Жук Н. Личностно-ориентированный урок: технология проведения и оценки // Директор школы. – 2006. – № 2. – С. 53–57.
3. Кураченко З. В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения математике // Начальная школа, 2004. – № 4. – С. 60–64.
4. Лежнев Н. В. Урок в личностно-ориентированном обучении // Завуч начальной школы. – 2002. – № 1. – С. 14–18.
5. Лукьянова М. И. Теоретико-методологические основы организации личностно-ориентированного урока // Завуч. – 2006. – № 2. – С. 5–21.
6. Разина Н. А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока // Завуч. – 2004. – № 3. – С. 125–127.
7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 96 с.

УДК 376

Я. Ю. Астахова

*старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, yaninad82@mail.ru,
Новосибирск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА В РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлена технология логопедической работы по формированию грамматической категории рода в речи детей с расстройствами аутистического спектра. Анализ исследований в области онтогенеза речи позволяет автору определить основные этапы овладения категорией рода в детском возрасте, а также представить специфические для логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра приемы работы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, грамматическая категория рода, логопедическая помощь.

Ya. Yu. Astakhova

*Senior Lecturer of Department of Speech Therapy and Children's Speech at Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, yaninad82@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

FORMATION OF GRAMMATIC GENDER CATEGORY IN THE SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article presents the technology of speech therapy work on the formation of the grammatical category of gender in the speech of children with autism spectrum disorders. The analysis of studies in the field of speech ontogenesis allows the author to determine the main stages of mastering the category of gender in childhood, as well as to present specific methods of work for speech therapy assistance to children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, grammatical category of gender, speech therapy.

Расстройства аутистического спектра (РАС) в последние десятилетия являются достаточно распространенным вариантом нарушенного психического развития. В международной клас-

сификации болезней 11 пересмотра (МКБ 11) описаны диагностические критерии, определяющие структуру расстройства аутистического спектра. Кроме основных нарушений (дефицит в способности инициировать и поддерживать социальное взаимодействие и социальную связь; ограниченные, повторяющиеся и негибкие модели поведения и интересов), выделены сопутствующие нарушения (нарушения интеллектуального развития и нарушения функционального языка) [2]. В большинстве случаев РАС отмечаются нарушения функционального языка различной степени выраженности, что определяет потребность детей данной категории в логопедической помощи.

Особую группу речевых ошибок детей с расстройствами аутистического спектра, владеющих относительно развернутой речью, составляют ошибки в использовании грамматической категории рода: изменение рода существительных (*арбуза зеленая*), неверное согласование в роде прилагательных с существительными (*шапка красный*), ошибки в использовании категории рода глаголов прошедшего времени (*мальчик съел горькое лекарство*), неправильное использование личных местоимений он, она, оно (*он смелый девчонка*).

При разработке этапов и содержания логопедической работы по преодолению ошибок в использовании грамматической категории рода в речи детей с РАС необходимо учитывать онтогенетические закономерности. В исследованиях Гвоздева А. Н. показано, что онтогенез овладения грамматической категорией рода проходит ряд последовательных этапов: постижение различий между естественными полами, усвоение двухродовой системы одушевленных существительных и личных местоимений, формирование двухродовой система неодушевленных существительных, усвоение среднего рода [1]. Таким образом, к пяти годам в речи нормально развивающихся детей грамматическая категория рода является в основном сформированной. Дети с расстройствами аутистического спектра к пяти годам только начинают овладевать спонтанной развернутой речью, допускают большое количество ошибок в использовании грамматической категории рода, которые не преодолеваются без специального обучения.

В логопедической работе по формированию грамматической категории рода в речи детей с РАС можно выделить следующие этапы: подготовительный этап, обучение определению рода существительных, обучение согласованию прилагательных с существительными в роде, обучение согласованию глаголов прошедшего времени с существительными в роде.

На подготовительном этапе логопедической работы решаются следующие задачи: формирование представлений о естественных полах, накопление импрессивного словарного запаса и развитие понимания обращенной речи посредством обучения глобальному чтению, преодоление эхоталии и стереотипной речи, формирование спонтанной речи, развитие фонематического восприятия и формирование звукобуквенных связей. К работе по формированию грамматической категории рода можно приступать в том случае, если ребенок с РАС: перешел от стереотипной фразовой речи к спонтанной речи, имеет достаточный объем осмысленного словарного запаса, владеет глобальным чтением слов и простых фраз, умеет выделять звук из слова и соотносить его с буквой, имеет представление о естественных полах.

На этапе обучения определению рода существительных используется следующая технология логопедической работы: логопед составляет карточки с изображением лиц мужского и женского пола (рис. 1) и организует диалог с ребенком. Логопед задает ребенку следующие вопросы: Кто нарисован на первой картинке? (Это дед) Правильно, давай подпишем картинку (логопед подписывает слово «дед» под картинкой). Какое слово «он или она» подходит к слову «дед»? (Если ребенок испытывает затруднения в подборе личного местоимения, логопед называет слова парами: дед – он, дед – она. При этом при произнесении слова «она» логопед удлиняет произношение последнего звука. Постепенно ребенок при подборе местоимения к существительному начинает опираться на восприятие окончания слов). Да, дед – он (логопед подписывает слово «он» над картинкой). Что он делает? (Он тянет репку) А кто нарисован на второй картинке? (Бабка) Верно, это бабка (логопед произносит слово, выделяя голосом звук А в окончании. Затем подписывает слово «бабка», выделяя последнюю букву А красным цветом). Какое слово «он или она» подходит к слову «бабка»? (Она) Правильно, бабка – она (логопед подписывает над картинкой слово она, выделяя буква А красным цветом). Что она делает? (Она идет к деду).



Рис. 1

Аналогичным образом ребенок обучается определению рода сначала одушевленных, затем неодушевленных существительных, включая существительные среднего рода.

Обучение ребенка с РАС согласованию прилагательных с существительными в роде осуществляется в процессе описания предметов по ряду признаков (одушевленность, съедобность, цвет, форма, размер) с опорой на вопросы взрослого, соотнесение слова - предмета с личным местоимением (он, она, оно) и опорную таблицу (рис. 2). Использование опорной таблицы позволяет привлечь внимание ребенка к родовым окончаниям прилагательных.

	ОН		ОНА		ОНО	
	живой	не жив	живая	не жив	живое	не жив
	съедобный	не съедобн	съедобная	не съедобн	съедобное	не съедобн
по цвету	 ый ий ой		 ья яя		 ое ее	
по форме	 ый		 ья		 ое	
по размеру	 ой	 ий	 ья	 яя	 ое	 ее

Рис. 2

Обучение детей с РАС согласованию глаголов прошедшего времени с существительными в роде осуществляется с опорой на сюжетные картинки с изображением лиц мужского и женского пола, занятых одинаковой деятельностью (рис. 3). Логопед организует беседу с ребенком по вопросам: Кто нарисован на картинке? Какое слово он или она подходит? Как зовут девочку/мальчика? Что она/он надел(а) и обул(а)? Что она/он делал(а)?

В результате проведенной работы у ребенка с РАС формируются умения: ориентироваться на слух в окончаниях существительных и соотносить их с личными местоимениями, правильно согласовывать в роде прилагательные и глаголы прошедшего времени с существительными в специальных заданиях, исправлять ошибки в собственной спонтанной речи при указании на них взрослым, использовать при ответах на вопросы взрослого простые распространенные предложения, составлять описательные и повествовательные рассказы с опорой на вопросы взрослого и специальную наглядность.

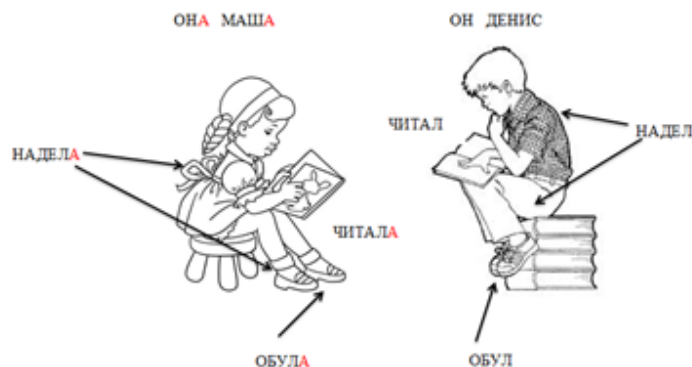


Рис. 3.

Список литературы

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Международная классификация болезней 11 пересмотра [Электронный ресурс]. – URL: <https://icd.who.int/ru> (дата обращения: 20.02.2023).

УДК 372.3/.4+376.36

С. М. Барышникова

учитель-логопед, Детский сад № 451, b.svetlan@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Л. А Чупина

учитель-логопед, Детский сад № 451, chupina.larisa@yandex.ru, Новосибирск, Россия

ИГРОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме игрового сопровождения дошкольников с особыми возможностями здоровья в группах комбинированной направленности ДОО. В материале описываются методы и авторские приемы коррекционно-образовательной работы. Применение этого материала практикующими педагогами поможет замотивировать детей с ОВЗ на взаимодействие, облегчит процесс запоминания и освоения упражнений, повысит эмоциональный фон занятий, будет способствовать развитию мышления, воображения и творческих способностей.

Ключевые слова: онтогенез, игровое сопровождение, тяжелые нарушения речи, особые возможности здоровья.

S. M. Baryshnikova

Teacher-Speech Therapist, Kindergarden No. 451, b.svetlan@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

L. A. Chupina

Teacher-Speech Therapist, Kindergarden No. 451, chupina.larisa@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

GAME SUPPORT FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SSD AS THE MAIN CONDITION OF SPEECH THERAPY WORK

The article is devoted to the currently relevant topic of playing support for preschool children with special health abilities in groups of a combined orientation of preschool educational institutions. The material describes the methods and author's techniques of correctional and

educational work. The use of this material by practicing teachers will help motivate children with disabilities to interact, facilitate the process of remembering and mastering exercises, increase the emotional background of classes, and contribute to the development of thinking, imagination and creative abilities.

Keywords: ontogeny, game accompaniment, severe speech disorders, special health opportunities.

Игра всегда являлась главным источником детского развития, источником радости, новых впечатлений. Но у одних детей это закономерный процесс, обусловленный онтогенезом развития, у других, с особыми образовательными потребностями, – тяжелый труд и постоянное преодоление каждого шага. Поэтому мы можем сказать о разных уровнях игрового сопровождения, его качестве: условиях для игры, степени участия взрослого и самого ребёнка.

Дети, поступающие в группы комбинированной направленности с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория воспитанников, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на развитие и становление психологической базы речи.

Срезовой анализ состояния речевого развития детей за последние три учебных года в МАДОУ д/с № 451 показал тенденцию к увеличению воспитанников с тяжёлой речевой патологией. Так, детей с ОНР (I уровень речевого развития) в 2019-2020 учебном году наблюдалось 4% от общего числа детей в группах комбинированной направленности, в 2020-2021 – 7%, в 2021-2022 – 12% .

«Неговорящие», «безречевые» дети... О.Е. Грибова[2] назвала бы это выражение не совсем корректным, поскольку дети, относящиеся к данной группе, всё-таки могут использовать ограниченный набор средств общения: лепетные слова, звукоподражания, вокализации, мимику, жесты. Некоторые из них довольно активно вступают в контакт, другие – замкнуты, стеснительны, стараются уходить от общения, третьи – демонстрируют выраженный речевой и поведенческий негативизм с элементами агрессивного поведения. То есть перед нами дошкольники разного психоречевого развития, у каждого своя скорость освоения мира: невербального и вербального пространства.

В каком же направлении должна идти коррекционная работа?

ФГОС ДО определяет основную канву деятельности учителя-логопеда:

1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации

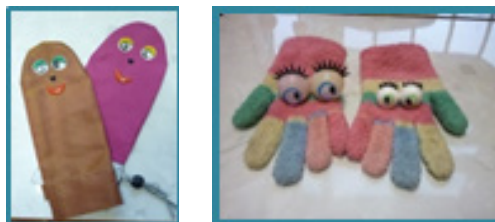
Родители – непосредственные активные участники образовательного процесса. Мы вместе должны научить нашего малыша «жить в доме», где он, «априори», не один, где все между собой разговаривают на родном языке, слушают и слышат друг друга, взаимодействуют между собой невербально и вербально. И как не устаёт подчеркивать на своих семинарах педагог-практик Т. Н. Новикова-Иванцова: «Жизнь – ситуация коллективная. И чем сложнее дети, тем больше внимания необходимо уделять навыкам совместного общежития. Ведь коммуникация – дело групповое».

Речь и мышление начинают зависеть друг от друга с 2-х лет, подталкивая к развитию (до это они идут параллельно). А в фундаменте данного взаимодействия лежит психологическая база речи: восприятие, внимание, память. На которую, в свою очередь, немаловажное влияние оказывает уровень сформированности развития пространственных представлений и двигательных функций. Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. Иван Петрович Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например, ходьбе, покачивании ногой, постукивании карандашом по столу и др. Но для них таким образом протекает мыслительная деятельность. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы!

Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается!

Этим обусловлено применение в логопедической практике здоровьесберегающих технологий с авторским игровым речевым сопровождением: биоэнергопластики и кинезиологических упражнений.

Так, при использовании приёмов биоэнергопластики в игру «вступают» помогают персонажи: «Весёлые язычки»-рукавички, «Тяпа и Тёпа»-перчатки.



Опираясь на технологии для развития межполушарного взаимодействия А. Л. Сиротюк [5], разработали комплекс упражнений с речевым сопровождением. Речевое сопровождение с упоминанием образов и предметов, знакомых детям, облегчает поставленную задачу, придает соревновательный характер, а эмоциональный окрас выполняемым упражнениям, повышает успешность, что немаловажно для запоминания.

Лезгинка

Мы построили заборчик
Мы заборчик отпилили
Мы калиточку открыли
И гостей под крышу пригласили.

Замочек

Руки крест-накрест, от себя ладошки.
Ладони друг к другу прижмём, постоим немножко.
Ладони «в замочек», «замочек» к себе,
И улыбнёмся: ты мне, я тебе.

Отдельно остановимся на самомассаже. Все виды самомассажа (как одной из здоровьесберегающих технологий) проводятся нами только в игровой форме и вызывают у дошкольников с ОВЗ только положительные эмоции, приучают к дисциплине и самоконтролю. Даже наши гиперактивные дети при проведении игрового самомассажа способны сосредоточиться на выполнении упражнений и гораздо меньше отвлекаются. Его систематическое применение имеет целенаправленное, эффективное и безопасное воздействие на речевое развитие и на здоровье дошкольников с особыми образовательными потребностями. Данная технология способствует снижению двигательной и эмоциональной расторможенности ребёнка, нормализации его мышечного тонуса, совершенствует навыки пространственной ориентации, развивает память, внимание.



Традиционные формы логопедической работы малорезультативны, если они, в первую очередь, не создают условия для перехода ребенка с одного уровня самостоятельной деятельности на другой. Поэтому стремимся к увеличению степени самостоятельного активного участия детей во всех игровых ситуациях. Эти изменения поддерживаются родителями в специально организованных ими (по рекомендации специалистов) игровых ситуациях дома. Предлагаем:

1. Создать на занятии игровую ситуацию, в которой дети вынуждены «помогать» самостоятельными действиями в различных игровых обстоятельствах.

2. Выбрать ситуацию (персонаж), которые вызывают наиболее яркий отклик. При этом ребенок, не обращая особого внимания на речевое сопровождение действий (их точность), постепенно начинает договаривать за логопедом, а впоследствии, и обозначать словом (или схожей звуковой конструкцией) освоенные им действия и включенные в круг самостоятельной деятельности предметы.

3. Постепенно усложнять и расширять спектр проигрываемых ситуаций – соответственно расширяется и обогащается экспрессивный словарь.



Таким образом, чтобы добиться высокой степени мотивационной готовности, мы стремимся к уменьшению роли взрослого в игре. Применяем интересный для детей картинный материал (часто придуманного самими детьми), многократные повторения; разнообразие игр на одном материале.

Дидактическая игра «Весёлые друзья» «пришла» от детей. Взяв во внимание, что средний возраст – время, когда продолжаем формировать пространственные ориентировки, в том числе – «на себе» и «от себя», а запоминание названия пальцев вызывает у воспитанников трудности. В игре опираемся на индивидуальную игровую карту, которая даёт возможность хорошо разглядеть «портреты» уже знакомых героев и действовать согласно ранее обговоренным правилам, а, в дальнейшем, использовать самостоятельно. Во-первых, пробуем играть без речевого сопровождения (большой, указательный и т.д.), во-вторых, повторяем тоже с речевым сопровождением, привлекая «на помощь» знакомых героев.

Использование той или иной модели обязательно должно быть смыслообусловлено, т.е. понятно для ребёнка.

Выделили для себя основополагающие подходы для обучения дошкольника с ТНР: установление эмоционального контакта, безусловность соблюдения онтогенетического принципа, необходимость соблюдения строгой системы; и приёмы: телесно-ориентированные (нажим, захват, хлопок) – Т. Н. Новиковой-Иванцовой, Т. Г. Визель, словесные – Е. Ф. Архиповой; наглядно-образные – Васильевой С. А., Вохринцевой С. В.

Таким образом, игра – лучший способ формирования начал коммуникативного как невербального, так и вербального общения, одной из целей коррекционно-логопедической работы.

Опираясь на собственный опыт, мы с уверенностью говорим, что, с помощью игрового сопровождения учитель-логопед повышает эффективность логопедической работы.

Понятие «игровые технологии» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных коррекционно-дидактических игр. В отличие от игр вообще, логопедическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной коррекционной целью обучения и соответствующим ей результатам, которые обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Таким образом, игровое сопровождение придает коррекционно-воспитательному процессу привлекательную форму, облегчает процесс запоминания и освоение упражнений, повышает эмоциональный фон занятий, способствует развитию мышления, воображения и творческих способностей дошкольника с ОВЗ.

Игровая деятельность помогает ребенку с тяжелым нарушением речи находить решения различных сложных задач, побуждает детей конкурировать между собой, учит отстаивать собственную позицию. Благодаря играм, они умственно развиваются, учатся использовать свое воображение и мышление, учатся общаться друг с другом и задействовать свои мыслительные способности.

Список литературы

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: АРКТИ, 2019. – 80 с.
2. Лебедева А. Н. Развитие сенсомоторики детей старшего дошкольного возраста: Коррекционно-развивающая программа. – М.: Школьная пресса, 2004 – 120 с.
3. Новоторцева Н. В. Развитие речи детей. – Ярославль: ЯГПУ, 1999. – 135 с.
4. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: Сфера, 2001. – 129 с.
5. Ястребова А. В., Лазаренко О. И. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи. – М.: АРКТИ, 2001. – 152 с.

УДК 37.0+376

А. О. Белоногов

педагог-эксперт, учитель биологии, заместитель директора по воспитательной работе, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 для детей с ограниченными возможностями в развитии акимата Северо-Казахстанской области Министерства образования и науки Республики Казахстан, Петропавловск, Казахстан

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ООП

В статье раскрывается опыт организации патриотического воспитания учащихся коррекционной школы. Описаны формы и методы организации воспитательной работы учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью. Статья будет интересна родителям, студентам, воспитателям, педагогам-дефектологам.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, конференция, нравственность, особые образовательные потребности.

A. O. Belonogov

Teacher-Expert, Biology Teacher, Deputy Director for Educational Work, Special (Correctional) Boarding School № 2 for Children with Disabilities in Development of the Akimat of the North Kazakhstan Region of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Kazakhstan

PATRIOTIC EDUCATION AS A BASIS FOR THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

This article reveals the experience of organizing patriotic education of correctional school students. The forms and methods of organizing educational work of students with mild and moderate mental retardation are described. The article will be of interest to parents, students, educators, teachers defectologists.

Keywords: education, patriotism, conference, morality, special educational needs.

21 век – век компьютеризации, инноваций, новых технологий. Это важно, это современно. Но проблема воспитания остается одной из самых важных проблем на данном этапе времени.

Проблема патриотизма в наше время – это одна из актуальных и серьезных проблем общества. Мы должны передать эстафету памяти, показать подрастающему поколению величие и самоотверженность подвига людей, завоевавших Победу. Воспитывая у детей патриотизм, мы воспитываем и духовно – нравственные качества. Это всё взаимосвязано. *«Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм»* [1].

Патриотическое воспитание всегда являлось одной из важнейших задач школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к родине.

В нашей школе создана система патриотического воспитания школьников с очень четкой фиксацией в сознании ребенка таких понятий как родина, родной край, гражданин, патриот, герой, ветеран труда. Сохранение имен своих героев, сохранение духовной чистоты – это одно из важнейших условий развития нашего государства и его защищенности.

Важным средством патриотического воспитания является приобщение учащихся к традициям народа. Например, стало традицией чествовать ветеранов Великой Отечественной войны, героев труда, отмечать профессиональные праздники, День рождения города, чтить память погибших воинов. Большую помощь в этом нам оказывает родительская общественность. Понимая важность патриотического воспитания, они поддерживают начинания педагогов и активно участвуют вместе с детьми в проводимых нами мероприятиях: ежегодно вместе с детьми принимают участие в шествии Бессмертного полка, активно делятся фотоархивами при выпуске видеороликов, оказывают помощь детям в понимании основ патриотического воспитания. К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне нами совместно с родителями учеников был выпущен видеоролик, где были представлены фотографии участников ВОВ, родственников сотрудников и детей нашей школы.

Наш опыт работы показывает, что патриотические чувства детей воспитывает не только глубокое изучение прошлого своей страны, своего родного края, его природы, достопримеча-

тельностью, но и ясное знание, и выполнение сегодняшних трудовых дел и свершений. Тот любит горячо родину, кто уже с детских лет стремится практическими делами внести свой вклад в её укрепление и могущество. К таким методам воспитания мы относим субботники и экологические акции.

В практику работы школы входит приобщение учащихся к истории малой родины, укрепление любви к родному краю, к своей стране. Мы привлекаем детей с ООП в обучении к проектной деятельности с той целью, чтобы развить у них социальные навыки – умение работать в группе, сотрудничать, выполнять определенную роль. О возрождении имен и добрых дел людей, чьи подвиги остаются в памяти подрастающего поколения, говорилось на нашей конференции, прошедшей в рамках программы «Рухани жаңғыру», основой которой является патриотизм. Актуальность этого особенно возрастает в связи с национальной идеей «Мәңгілік ел». Собрать материал о своем городе, о замечательных людях своего края, обработать информацию и написать проект, создать мультимедийную презентацию и выступить с ней на научно-практической конференции, весь материал систематизировать и выпустить брошюру – такая задача стояла перед руководителями проектов и учащимися нашей школы.

1. Научно-практическая конференция по теме «Қазақ халқының ұлы тұлғалары» («Великие личности казахского народа»).

На данной конференции дети представили защиту своих проектов. Ребята основательно готовились, пересмотрели много литературы из школьной библиотеки, материалов из СМИ, интернет-ресурсов. В ходе конференции, учащиеся представили семь научных проектов о жизни и деятельности ученых, поэтов, реформаторов. В своих работах они стремились не только представить биографии этих людей, но и найти такие факты из их жизни, которые не были известны при изучении на уроках казахской литературы и истории Казахстана. **Цель конференции** – разбудить интерес к изучению истории, жизни и творчеству известных поэтов, писателей, реформаторов – была достигнута. По итогам конференции составлен сборник, в котором каждая работа представлена более подробно.

2. Известные люди Петропавловска.

Группа учащихся совместно с педагогами провели исследования о жизни и деятельности известных людей Петропавловска. Изучение истории родного края и его замечательных людей – основа воспитания патриотизма среди молодежи, любви к своей родине, преемственность поколений. **Цель проекта** – познакомить с именами тех, кто основал и прославил город своими добрыми делами. Учащиеся выступали со своими проектами как истинные знатоки культурной, исторической, творческой жизни города. О людях творческих, трудолюбивых, инициативных, любящих свою родину, кто создает богатство нашей страны и прославляет Казахстан, шла речь в исследовании учащихся. Эти замечательные люди, о которых рассказали учащиеся, внесли значительный вклад в развитие города, в его неповторимый облик, в науку, искусство, литературу, здравоохранение, образование и спорт. Это люди самых разных профессий и они достойны уважения: Владимир Шаталов - советский космонавт, генерал-лейтенант авиации, дважды Герой Советского Союза; Виктор Шалаев – актер, режиссер, драматург, Заслуженный артист Казахстана; Равиль Рязанов – заслуженный агроном, профессор биологии; Бауыржан Кульжанов – неоднократный чемпион РК, обладатель приза «Хаджи Мукана», «Жазылбека Кунанышбаева», первый мастер спорта в Северо-Казахстанской области; Сергей Кручина – мастер спорта СССР, заслуженный тренер РК по велоспорту, является первым тренером серебряного призера Олимпийских игр 2000 года Александра Винокурова. Именно благодаря таким людям мы живем в мирное время, дети обучаются в красивых, уютных школах. Имена многих из них входят в список «100 знаменитостей Республики Казахстан» и мы этим гордимся.

Фундаментом патриотизма рассматривается целенаправленное ознакомление с родным краем [2]. Для успешности работы с учащимися по ознакомлению с городом, где они живут, для формирования чувства гордости за свой город и желание знать историю родного края, нами применен проектный метод как педагогическая технология по теме «Достопримечательности города Петропавловска».

3. «Петропавл – менің сүйікті қалам» («Петропавловск – мой любимый город»).

Данный проект включает в себя 11 тем:

- Петропавловск – мой любимый город
- Спортсмены, прославившие Северо-Казахстанскую область
- Петропавловск – важный промышленный и транспортный узел Казахстана

- Музеи нашего города
- Религиозные объекты города Петропавловска
- Исторические памятники города Петропавловска
- Достопримечательности моего города
- Театры города Петропавловска
- Известные люди Петропавловска
- Тропический рай на севере страны
- Библиотеки нашего города

В целом учащиеся достигли цели проекта, презентации заинтересовали участников научно-практической конференции. Учащиеся узнали о своем городе Петропавловске, о людях, которые прославляли свою малую родину.

Работа над проектами дала возможность прикоснуться к историческим и культурным ценностям родного края, ориентировать подрастающее поколение на возрождение духовных ценностей казахстанцев с учетом всех современных рисков и вызовов глобализации.

В практике работы нашей школы создана система патриотического воспитания школьников, с очень четкой фиксацией в сознании ребенка таких понятий как Родина, Отечество, Отчизна, Родной край, Гражданин, Патриот, Герой, Ветеран войны и труда. Очень важно понять и не допустить стирание в сознании молодых людей, приходящих на смену старшему поколению бабушек и дедушек, победивших в годы самой страшной войны 1941-1945 гг., войны с фашизмом, имен героев, имен легендарных личностей, которые защищали и отстаивали нашу страну [3]. Очень важно понять, что, несмотря ни на какие сложности строительства демократического государства, нельзя отрекаться от имен своих героев, как далекого прошлого, так и сегодняшних дней. Их имена, их подвиги необходимо знать, помнить и защищать во имя самих себя. Герои, люди-легенды - это особый мир ориентиров нравственности и поведения человека в особых обстоятельствах, требующих мужества, воли, самопожертвования ради других людей, которых они встали защищать, ради своего Отечества. Сохранение имен своих героев, сохранение духовной чистоты – это одно из важнейших условий развития нашего государства и его защищенности. Размышляя о целях и задачах современной системы образования, мы пришли к выводу, что цель может быть только одна. Цель образования – это сам человек, которого мы формируем в процессе воспитания и обучения. И очень важно в этой связи видеть образ конечного результата своей деятельности. Нам кажется, что вся система образования в школе, как единый интегративный целостный процесс воспитания и обучения, должна быть направлена на сохранение физического, психического и нравственного здоровья ребенка, на формирование и развитие личности.

Для формирования патриотических чувств и сознания у школьников мы используем разнообразные формы работы, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Для того, чтобы воспитание соответствовало истинному смыслу этого понятия, организуемая деятельность должна быть совместной, а участники – партнёрами по достижению результата. Это относится и к патриотическому воспитанию. Об этом нужно помнить всегда [4].

Важным средством патриотического воспитания является приобщение учащихся к традициям народа. Например, стало традицией чествовать ветеранов Великой Отечественной войны, героев труда, отмечать профессиональные праздники, День Рождения города, чтить память погибших воинов. Приобщая детей к этим традициям, мы тем самым приобщаем их к жизни города, страны, всего народа.

Наш опыт работы показывает, что патриотические чувства детей воспитывает не только глубокое изучение прошлого своей страны, своего родного края, его природы, достопримечательностей, но и ясное знание, и выполнение сегодняшних трудовых дел и свершений. Тот любит горячо Родину, кто уже с детских лет стремится практическими делами внести свой вклад в её укрепление, могущество, рассвет. И мы должны убеждать детей в том, что патриотический долг выполняется всюду: не только на войне, но и в труде, учёбе, в бережном отношении к природе. Будут ли они защищать свою Родину в бою, честно работать у станка, сознательно учиться, помогать людям, оберегать родную природу – во всём этом и проявляются их патриотические чувства и дела.

Конечно, невозможно в полной мере показать все стороны патриотического воспитания. Но, воспитывая у ребят любовь к родному краю, необходимо в первую очередь воспитывать в них патриотов своего Отечества, настоящих граждан своей страны. Хочется надеяться, что

наш скромный каждодневный труд приобретёт значимость в дальнейшей жизни наших учащихся. Что они, став взрослыми людьми, свою любовь к родному краю передадут своим детям, внукам, что будут жить и работать на благо и во имя Родины.

Судьба нашей республики тесно связана с Великой Отечественной войной. Казахстан отдал фронту своих сынов и дочерей – каждую семью коснулась эта беда! Ребята и педагоги Специальной коррекционной школы-интерната №2 на протяжении 4 лет активно принимают участие во Всероссийском военно-патриотическом конкурсе с международным участием «Майский ветер», который проводится в городе Чапаевск Самарской области РФ. Ежегодно подготовка к конкурсу начинается за несколько месяцев, вместе с педагогами ребята тщательно подбирают материал, активно идут репетиции, а затем запись и монтаж ролика. Этот процесс полностью захватывает участников. Особенно нравится ребятам процесс записи ролика, когда они чувствуют себя настоящими артистами, ведь они снимаются в кино. Просят показать им каждый кадр, оценивают и даже требуют переснять.

В 2018 году ученица 7 класса Швец Дарья прочитала на казахском языке легендарное произведение нашего земляка поэта-акына Джамбула Джабаева "Ленинградцы, дети мои!" и отмечена жюри конкурса грамотой за участие. Победа ковалась не только на фронте, но и в тылу. Эта тема была отражена в 2019 году в литературно-музыкальной композиции «Письма с фронта». Для сохранения памяти о героях-земляках, о родных и близких, которые пережили ужасы войны и вместе свершили эту Великую Победу, наши ребята рассказали в стихах в литературно-музыкальной композиции «Я помню, я горжусь!» в 2020 году, где каждый из них рассказал о своем прадедушке, держа в руке его портрет. В 2021 году был собран богатый материал о детских искалеченных судьбах во время Великой Отечественной войны. Так появился ролик «Дети войны» и ребята в третий раз становятся победителями в номинации «Литературно-музыкальная композиция». Так же этом году в номинации «Вокал» завоевано II призовое место ученицами 8 класса. Ребята, принявшие участие в номинации «Хореография» удостоены грамотой за участие.

В 2021 году руководители проекта «Дети войны» стали участниками Всероссийской конференции для педагогов с международным участием «Особенности военно-патриотического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» с темой выступления «Военно-патриотическое воспитание как основа формирования духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ». В апреле 2018, 2019 г. наши ребята побывали в Самаре на Гала концертах в г. Чапаевске по приглашению организаторов конкурса. Когда наши ролики показывали на большом экране в концертном зале, у многих ребят, да и у взрослых, на глазах были видны слезы. Значит, работа удалась, цель достигнута. К сожалению, итоги конкурса и награждение победителей прошли заочно из-за пандемии. Но этот факт не омрачил радость детей, которые в очередной раз стали победителями!

Благодаря таким конкурсам наши дети проникаются чувством гордости за свою страну и хранят память о ключевом событии истории. Ведь эта работа особенно важна для всех последующих поколений.

ДЕНЬ ПОБЕДЫ – это не просто праздник. День Победы - это один из величайших дней. Эту дату никогда не вычеркнут из истории, она останется навечно в календаре, и всегда будет напоминать о тех страшных событиях. Нам, педагогам, нужно сделать всё, чтобы память о войне, о людях, выстоявших и победивших, осталась не только в истории нашей страны, но и в сердцах всех живущих ныне людей. А все последующие поколения помнили, какой ценой досталась нашему народу эта Победа! [5]

Ежегодно проводим конкурсы рисунков «Я патриот своей страны» посвященные Дню Республики Казахстан. Каждый год в мае мы проводим спортивный праздник «Жас батыр», посвященный празднику День батыра в Казахстане. Состязания всегда проходят весело и увлекательно.

Конечно, невозможно в полной мере показать все стороны патриотического воспитания. Но, воспитывая у ребят любовь к родному краю, необходимо в первую очередь воспитывать в них патриотов своего Отечества, настоящих граждан своей страны.

Хочется надеяться, что наш скромный каждодневный труд приобретёт значимость в дальнейшей жизни наших учащихся. Что они, став взрослыми людьми, свою любовь к родному краю передадут своим детям, внукам, что будут жить и работать на благо и во имя Родины.

Список литературы

1. *Логинова А. А.* Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Рабочий блокнот для пед. – М.: Просвещение, 2015. – 619 с.
2. *Елисеева И. Г.* Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2021. – 62 с.
3. *Сергеева В. П.* Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности: учеб.-метод. пособие. – М.: Учитель, 2019. – 907 с.
4. *Головкина С. Х., Овсянникова Т. Г.* Доброе слово. Воспитание речевой культуры юношества. – М.: Педагогическая литература, 2020. – 192 с.
5. *Логинова А. А.* Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. 8 класс. Книга моих размышлений. – М.: Просвещение, 2015. – 779 с.

УДК 316.6+159.97

Т. В. Волошина

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru, Новосибирск, Россия

Н. В. Вертинская

студ. 3 курса магистратуры, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Организация и содержание специальной психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья», Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

**ПРОБЛЕМА ПОЗИТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В статье проанализированы научные подходы к всестороннему изучению феномена позитивных социальных эмоций детей с задержкой психического развития. Показана необходимость изучения структурных компонентов позитивных социальных эмоций детей с задержкой психического развития с целью их развития.

Ключевые слова: эмоции, социальные эмоции, детские социальные эмоции, позитивные социальные эмоции, дети с задержкой психического развития.

T. V. Voloshina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.voloshina@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

N. V. Vertinskaya

3rd year master's student, direction "Special (defectological) education", Master's program "Organization and content of special psychological assistance to persons with disabilities", Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

**THE PROBLEM OF POSITIVE SOCIAL EMOTIONS IN CHILDREN WITH
MENTALLY RELATED DEVELOPMENT**

The article analyzes scientific approaches to a comprehensive study of the phenomenon of positive social emotions in children with mental retardation. The necessity of studying the structural components of positive social emotions of children with mental retardation in order to develop them is shown.

Keywords: emotions, social emotions, children's social emotions, positive social emotions, children with mental retardation.

В научных работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина концептуально отражена идея формирования высших чувств под воздействием усвоения ребёнком социальных ценностей, норм и идеалов [1-4]. Впоследствии эффективное усвоение ребёнком социальных норм формирует достояние личности и влияет на мотивацию поведения. Важнейшее значение в личностном развитии ребёнка имеют именно социальные эмоции. Усваивая социальные ценности, ребёнок принимает правила поведения во взаимоотношении с социумом и формирует личностный смысл и отношение к той или иной ситуации. Постоянная, систематическая эмоциональная реакция на социум под воздействием социальных эталонов (ценностей, традиций и др.) является социальными эмоциями. Развитые социальные эмоции формируют взаимоотношение с социумом и регулируют деятельность и поведение человека.

Наиболее значимые исследования детских социальных эмоций проводились в середине XX века. Фундаментальные научные исследования детских социальных эмоций в отечественной психологии принадлежат А. В. Запорожцу и его научным сотрудникам. Вместе с тем, проблема развития эмоций ребёнка под воздействием социума исследовалась гораздо раньше отечественными и зарубежными учеными (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Лазарус, Т. Нейланс и др.). Так Л. С. Выготский отмечал, что развитие эмоций, в частности социальных, – это управляемый процесс, который позволяет воспитывать эмоции, делать их культурными. В свою очередь А.В. Запорожец и Я.З. Неверович считали более сложным процессом интериоризацию социальных норм, чем интериоризацию интеллектуальных действий, и подчёркивают связь между эмоциональными, мотивационными, и интеллектуальными процессами [4, с. 162]. Исследования L. Peterson, С. Н. Карповой, Е. В. Субботского показали, связь развития эмоционально-ценностных представлений с развитием эмоционального отношения к социальной задаче (общению, к отношению между людьми и к сотрудничеству и т.д.).

Социальные эмоции – это переживания человеком своего отношения к окружающим людям; возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений (А. Реан). Формируя свой внутренний мир, ребенок входит в контакт и взаимодействует с многогранным миром социума, как с помощью социальных эмоций опосредуется отношение ребёнка и общества и происходит социализация ребёнка, как индивида и как результат вхождение личности в социум.

В формировании социальных эмоций важную роль играет соблюдение правил принятых в обществе, которые опосредованы социальными эталонами. В свою очередь, социальность эмоций предполагает приобретение детьми социальных норм, требований и идеалов для вхождения в социум. И уже, являясь внутренним достоянием личности, социальные эмоции становятся содержательным мотивом ее поведения [4].

В отечественной научной литературе социальные эмоции рассматриваются как особый класс переживаний, тесно связанных с мотивами и потребностями как личности, его сферы деятельности, так и с нормами, ценностями и правилами общества (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев и др.). Также научные исследования А. В. Запорожца и Я. З. Неверович подтверждают гипотезу о развитии эмоций в определённой деятельности и в зависимости от её содержания [4].

Развитие социальных эмоций – это приобретение определённого объёма знаний (правила поведения, норм общения и т.д.) и осмысленное отношение к этим знаниям и применимость требуемых эталонов эмоционального поведения. Эмоциональные социальные эталоны, в свою очередь, имея принципиальную однородность, наделены особыми специфическими отличиями, свойственными данному обществу, традициям и культуре. При этом наиболее высокий детский уровень развития социальных эмоций влияет положительно на лидирующее общественное положение ребёнка, а так же на высокий уровень интеллекта и личностные особенности ребёнка. В свою очередь неполноценная сформированность социальных эмоций влечёт агрессивную позицию ребёнка на общество, а при отсутствии социальных эталонов у ребёнка повышается уровень тревожности (Д. Марцинковская).

Установлено, что развитость социальных эмоций напрямую влияет на характер общения со сверстниками, на эмотивность ребёнка и на развитие базовых эмоций. Благодаря этому, развитие социальных эмоций облегчает процесс вхождения ребёнка в общество, влияет на процесс самосознания и своего отношения к другим людям, позволяет правильно оценивать себя и свои переживания и правильно выражать их, в приемлемой форме для данного общества.

Во многих отечественных исследованиях, посвящённых развитию социальных эмоций у детей, рассматривается нравственное развитие, как система эмоциональных эталонов, сформированное в рамках социализации ребёнка (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и А. А. Потребня).

Социальные эмоции регулируют поведение, сферу эмоциональных переживаний и позволяют развивать отношения с людьми. Окрашенное положительными эмоциями отношение к деятельности в обществе, позволяет ребёнку сформировать устойчивые эмоциональные позитивные контакты и отчасти учит контролировать и управлять своими внутренними переживаниями.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем и изучаем развитие социальных эмоций, но направленно исследование именно на позитивные социальные эмоции. Позитивные эмоции, хоть и относятся к положительным по модальности, но имеют ряд своих отличительных черт. Так, например, эмоции, относящиеся к релаксационной функции, мы не можем классифицировать как позитивные. Да, конечно, они тоже будут по модальности положительными, но влияние на психику человека будут оказывать противоположное, нежели, чем позитивные эмоции. Активизация и плодотворная стимуляция психологических процессов на позитивный настрой функционально отличается от спокойствия и расслабленности.

Исходя из вышесказанного, в рамках изучения понятия позитивных социальных эмоций в научной литературе, под позитивными социальными эмоциями подразумевается положительные эмоции с точки зрения социума и позитивно оцениваемые самим индивидом для самовыражения в жизни и обществе. Это своего рода критерий успешности личностного реагирования на изменение социальной ситуации.

Позитивные (конъюнктивные) социальные эмоции начинают развиваться только в условиях, когда группа людей, детей в которой находится индивид, направлена на совместное достижение общих целей, и по достижению результат участникам приносит удовольствие и удовлетворение. И как противоположность позитивных социальных эмоций, мы можем рассмотреть и негативные (дисъюнктивные) социальные эмоции, когда в группе между участниками возникает соперничество, что чаще приводит к конфликтной ситуации. Такая конфронтация может быть явной и открытой, а так же и скрытой, переживаемой только одним индивидом в группе.

Направленность групповых занятий на отношение детей к общему успеху, как к личному и индивидуальному, позволяет смягчить негативные социальные эмоции и развить позитивные социальные эмоции.

Позитивные социальные эмоции проявляются у позитивно настроенных людей, которые готовы к сотрудничеству и доброжелательно относятся к совместной деятельности и к её участникам. В рамках нашего исследования мы планируем изучить и развить структурные компоненты позитивных социальных эмоций у детей младшего школьного возраста с ЗПР, а именно: радость за свои успехи и успехи сверстников, положительный настрой на развивающую, познавательную деятельность и положительную мотивацию на успех.

Радость за свои успехи свойственна любому ребёнку, в том числе с ЗПР, имеющему часто завышенную самооценку, и это намного проще и естественнее для данной категории детей, чем радость за успехи ближнего, особенно сверстника. В детском коллективе ребенок склонен сравнивать себя с другими и это нередко приводит к чувству несостоятельности личности и зависти другим. Вместе с тем, если ребёнок будет любить себя и ценить свои успехи, а так же доброжелательно относится к успехам других, то удовлетворённость ситуацией и жизненной позицией позволят побороть неуверенность в себе и зависть.

Восторг от выступлений – это крайнее выражение радостных чувств или переполняющая радость от успешного выступления на публике и после её положительной оценки (оценок, похвалы, благодарности и т.д.). Чтобы ребёнок с ЗПР мог испытать чувство восторга, он должен уметь выражать эти чувства радости и должен будет приложить немало усилий для достаточно хорошего выступления, а так же, побороть страх и волнение, выйти и выступить. В данной ситуации радоваться за подобный успех сверстника легче, будучи слушателем и наблюдателем.

Предвкушение успеха – это ожидание результативного благополучного исхода событий. Планирование благополучного будущего и ожидание успеха, имеют самый высокий уровень счастья, ведь планы не всегда могут быть желаемо достигнуты, но ожидания всегда нам дают надежду и мы мечтаем о самом лучшем исходе. Ребёнка с ЗПР всегда надо мотивировать на лучший исход, и при этом давать ему возможность на реальную оценку ситуации.

Увлечённость развивающей познавательной деятельностью через любимое дело – это достаточно сильная форма интереса, к какой либо деятельности у детей с ЗПР (хобби, творческое выражение, коллекционирование и т.д.) и вызываемая у них истинное удовлетворение.

Эти эмоциональные переживания, так или иначе, дополняют друг друга и несут позитивно настроенную конструктивную направленность. Хотя радость за свои успехи и успехи других является основным ориентиром исследования, то в рамках определённой творческой музыкальной деятельности все выбранные нами эмоции имеют свои этапы развития. На начальном этапе у детей с ЗПР формируется увлечённость деятельностью, затем предвкушение успеха, после результативного действия испытываем восторг и далее дети могут порадоваться за успех. Развитие, тех или иных, позитивных социальных эмоций мы можем рассматривать, как в достижении небольших успехов, так и в рамках больших достижений. Всё зависит от ситуации, выбранного любимого дела, участников событий и их возраста.

Важную роль играет в развитии положительных социальных эмоций и возраст участников направленных на ту, или иную деятельность. В нашем исследовании эта категория определена как младший школьный возраст.

В рамках нашего исследования по изучению развития положительных социальных эмоций в младшем школьном возрасте у детей с ЗПР мы выборочно используем направленность тех или иных видов эмоций. По модальности мы исследуем положительные эмоции, по типу потребности в рамках исследования мы рассматриваем социальные эмоции, по отношению к деятельности нам необходимы стенические эмоции, а так как эмоции социальные то по характеру действий они будут ещё и контактные.

Формирование и развитие позитивных социальных эмоций детей с ЗПР зависит от их личностных особенностей, таких как: эмоциональность, эмоциональная устойчивость, возможная эмоциональная напряжённость, творческий потенциал, умение сопереживать, сочувствовать, альтруизм, и т.д.). Эти качества становятся формой существования и проявления социальных эмоций в реальной жизнедеятельности.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М., Просвещение, 1991. – 276 с.
2. *Выготский Л. С.* Учение об эмоциях // *Собрание сочинений. Т. 4.* – М., Просвещение, 1984. – 433 с.
3. *Запорожец А. В.* Психология действия. – Воронеж: ВГУ, 2000. – 736 с.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М., Просвещение, 1986. – 172 с.

УДК 159.922.7+376.36

Т. П. Грузинова

*студ. 2 курса магистратуры, направление «Специальное (дефектологическое) образование»,
магистерская программа «Коррекционно-педагогическое сопровождение обучения
и воспитания детей с нарушениями слуха и речи» Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет,
tatyana.gruzinova@gmail.com, Новосибирск, Россия*

Л. В. Ковригина

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
larisa_kovrigina@mail.ru, Новосибирск, Россия*

К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматривается вопрос о состоянии и особенностях восприятия и понимания семантического компонента высказывания у детей с общим недоразвитием речи, который побуждает к поиску новых, теоретически обоснованных сведений о его формировании.

Ключевые слова: восприятия и понимания семантического компонента, дети с нарушениями речи, осмысление, лексико-грамматической система, фонетико-фонематической система, мнемоническая деятельность, речевое сообщение.

T. P. Gruzinova

2nd year master's student, direction "Special (defectological) education", master's program "Correctional and pedagogical support of education and upbringing of children with hearing and speech impairments" of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, tatyana.gruzinova@gmail.com, Novosibirsk, Russia

L. V. Kovrigina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, larisa_kovrigina@mail.ru, Novosibirsk, Russia

ON THE QUESTION OF THE MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF THE PROCESS OF PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF THE SEMANTIC SIDE OF UTTERANCE IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article deals with the issue of the state and peculiarities of perception and understanding of the semantic component of the utterance in children with general speech underdevelopment, which encourages the search for new, theoretically substantiated information about its formation.

Keywords: perception and understanding of the semantic component, children with speech disorders, comprehension, lexico-grammatical system, phonetic-phonemic system, mnemonic activity, speech message.

Изучение проблемы речевого развития детей становится с каждым годом все более и более актуальным, это обусловлено статистическими данными, которые указывают на значительное увеличение числа детей с нарушениями речи. Речевая коммуникация, если быть точнее, то ее развитие, зависит от качества связной речи, одним из компонентов которого является не только формирования словарного запаса, но также и правильная семантическая организация высказывания. Нами рассматривается проблема смыслового восприятия и понимания детьми с нарушениями речи, ведь правильное усвоение значения того или иного речевого суждения становится основополагающим критерием коммуникации.

Рассмотрение процессов восприятия и понимания нашло свое отражение в работах отечественных исследователей речи.

Так, В. А. Артемов отмечает, что: мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия [1, с.6].

О. Г. Грибукова отмечает, что ребенок при имитации речи старших, в условиях построения речевого взаимодействия с ними, овладевает речью. Целью получения данного навыка является научиться правильно пользоваться речевыми средствами. Следовательно, ребенку, прежде всего, важно воспринимать правильную речь взрослых. Проблема, с которой мы сталкиваемся в том, что взрослые не следят за своей речью, соответственно, у ребенка словарный запас обогащается компонентами искаженного вида. Большое внимание необходимо уделять четкому произнесению незнакомых, новых для ребенка и длинных слов.

Т. М. Дридзе считает, что мнемоническая деятельность находит свое проявление в смысловом восприятии. Исследуя смысловое восприятие не с позиции «формирования первоначального образа», а в некотором роде как «процесс опознания». Как высшая символическая функция семантическое восприятие не реализуется, если память не хранит языковые единицы и правила работы с ними. В таком случае, мы будем слышать только нерасчлененный звуковой поток, оставаясь на уровне элементарного сенсорного действия [1, с. 18].

Для детей с общим недоразвитием речи, характерно протекание процесса развития устной речи совместно со специфическим формированием психологических механизмов, которые участвуют в реализации усвоения и применение компонентов речи.

Проблему организации смысловой стороны высказывания затрагивают и современные специалисты.

Так, Т. Ю. Четверикова пишет о сложностях у дошкольников в самостоятельном составлении рассказа. У детей отмечаются трудности даже если им представляются различные вербальные опоры. Как правило, вербальные опоры предоставляются в виде словосочетаний, предложений фрагментов текста [3, с. 111].

Т. А. Ткаченко указывает на факт, что от уровня речевого развития детей зависит уровень слухоречевой памяти. Это проявляется у категории детей с общим недоразвитием речи, в недостаточной работоспособности слухоречевой памяти. В свою очередь, так называемая неисправность слухоречевой памяти, как процесса, находит отражение в нарушении понимания детьми словесных инструкций. Еще одним несформированным компонентом является навык оперирования слуховым материалом, проявляющийся также в трудностях воспроизведения ритмических структур, следовательно, к нарушению фонематического восприятия [2, с. 2].

Л. М. Шпак в процессе своего исследования обращает внимание на то, что в рассказах у дошкольников с общим недоразвитием речи обнаружено неточное либо неверное использование лексики, неправомерно частое употребление одних и тех же слов. Всё это является показателем несформированности у детей средств межфразовой связи и неполноценного развития умения использовать синонимы и антонимы, навыка словообразования. Рассказы идентичны с точки зрения организации содержания и структуры [4, с. 3].

И. В. Дубровина и М. И. Лисина отмечают, что деформированность лексико-грамматических и фонетических компонентов у дошкольников с нарушениями речи проявляются более отчетливо в процессе реализации школьного обучения, что в свою очередь создает трудности для качественного овладения письмом, а также в изучении учебного материала и освоения чтения.

Таким образом, обширный анализ психолингвистического аспекта формирования речи и изучение неречевых процессов служат базовым фундаментом для понимания закономерностей развития детей с нарушениями речи и повышении коэффициента успешности, как логопедической работы, так и создания ситуации успеха для ребёнка.

Список литературы

1. Дридзе Т. М. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 262 с.
2. Ткаченко Т. А. Фонематическое восприятие. – М.: Книголюб, 2008. – 32 с.
3. Четверикова Т. Ю. Формирование у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков рассказывания // Современные тенденции в науке, технике, образовании: сб. науч. трудов по материалам междунар. науч.-практ. конференции: в 3 ч. – Омск. 2016. – С. 110–111.
4. Шпак Л. М. Оценка структурно-смыслового компонента рассказов дошкольников с патологией речи [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № 8. – С. 1–7. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186074.htm> (дата обращения: 10.01.2023).

УДК 376.33

М. Е. Кайралапова

студ. 1 курса магистратуры, направление «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Коррекционно-педагогическое сопровождение обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи» Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, kairalopova.m@mail.ru, Новосибирск

Е. В. Траулько

заместитель директора Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет; доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, e_traulko@mail.ru, Новосибирск, Россия

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений у детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации. Описывается психолого-педагогический подход к пониманию определения «коммуникативные умения», а также указаны компоненты коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, коммуникативные умения, развитие, дети с нарушением слуха, речевое развитие.

M. E. Kayralapova

1st year master's student, specialty "Special (defectological) education", Master's program "Correctional and pedagogical support for the education and upbringing of children with hearing and speech disorders", Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, kairalapova.m@mail.ru, Novosibirsk, Russia

E. V. Traulko

Deputy Director of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University; Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, e_traulko@mail.ru, Novosibirsk, Russia

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

This article deals with the problem of developing communication skills in children who have undergone cochlear implant surgery. The psychological and pedagogical approach to understanding the definition of "communicative skills", as well as the components of corrective work on the development of communication skills in children with cochlear implants.

Keywords: cochlear implantation, communication skills, development, children with hearing impairment, speech development.

На современном этапе развития дошкольного и школьного образования большое значение придается социально-коммуникативному развитию детей, в том числе, становлению речевого общения. Нарушения в развитии речи детей, вызванные слуховой депривацией, в значительной степени затрудняют их ориентацию в мире сверстников, взрослых и окружающей действительности. Это также приводит к нарушению развития коммуникативных умений, что отражается на поведении ребенка, а также его активности в процессе разных видов деятельности.

На данный момент, именно кохлеарная имплантация является высокотехнологичным методом помощи людям с тяжелой степенью тугоухости и глухотой, обеспечивающий восстановление порогов слухового восприятия до 25-30 дБ по отношению к порогам слышимости, что соответствует первой степени тугоухости. Основной целью кохлеарной имплантации является развитие способности ребенка понимать речь говорящего, общаться с окружающими людьми с помощью речи на уровне, который приближен к уровню нормально слышащего ребенка. Особое значение придается поискам методов работы с кохлеарно имплантированными детьми.

Проблема развития коммуникации у детей с нарушением слуха глубоко изучена и представлена в отечественной психологии и педагогике. Так как коммуникативные умения не являются врожденной способностью человека, они формируются постепенно, вместе с развитием ребенка, на основе подражания окружающим взрослым.

Н. Г. Казанский и Т. С. Назарова считают, что коммуникативные умения – система приемов, которая обеспечивает готовность и способность человека осмысленно и самостоятельно, с необходимым качеством и в нужное время вступать в коммуникацию с другими людьми с использованием вербальных и невербальных средств [3].

Как полагают Р. М. Боскис и К. Г. Коровин, развитие коммуникативных умений происходит только в течение интенсивной речевой деятельности. Но особенности речевого развития, слухового восприятия, произносительной стороны речи в процессе разговора затрудняют развитие коммуникативной стороны речи детей с нарушением слуха [1].

По мнению Т. В. Розановой, для развития коммуникативных умений у детей с нарушенным слухом необходимо окружение слышащих сверстников и хорошо развитое слуховое восприятие [6].

Л. П. Носкова в своих работах пишет, что, используя принципы обучения языку: генетический, деятельностный, структурно-семантический, у глухих детей можно развить языковые умения [5].

С. А. Зыков, убедительно доказывает, что у детей с нарушенным слухом коммуникативные способности развиваются в процессе деятельности и совместного труда [2].

Б. Д. Корсунская отмечает, что в соответствии с деятельностным принципом, для развития коммуникативных умений речевой материал должен предъявляться детям в практической деятельности: игровой, изобразительной, конструктивной, элементарной трудовой. Ознакомление с речевым материалом происходит в естественных условиях общения, в которых усваиваются новые слова, фразы, предложения [4].

Для развития коммуникативных умений детям, перенесшим операцию по кохlearной имплантации, необходимы коррекционные занятия по развитию слухового восприятия и воспроизведению устной речи.

По мнению А. И. Сатаевой, часть кохlearно имплантированных детей, сохранивших естественную речь, через 1-3 месяца коррекционных занятий способны воспринимать на слух всю информацию, а также свободно общаться с детьми и взрослыми на уровне своего возраста. В процессе реабилитации кохlearно имплантированные дети имеют возможность вернуться в привычную речевую среду. Однако, некоторые дети после кохlearной имплантации все еще будут нуждаться в специальных коррекционных занятиях [7].

В ходе системной работы по развитию коммуникативных умений у детей с кохlearными имплантами развиваются эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, окружающим, сверстникам и взрослым людям. Они приобретают навыки, умения и опыт, необходимые для адекватного поведения в обществе, способствующие наилучшему развитию личности ребенка и подготовке его к жизни.

Таким образом, для развития у ребенка с кохlearным имплантом естественной коммуникации и речи необходимо удовлетворение особых образовательных потребностей: проведение регулярных коррекционных занятий с опорой на развивающийся слух, соблюдение естественных условий общения, организация регулярного общения со слышащими сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Боскис Р. М. Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования речи // Известия АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1954. – № 62. – С. 20.
2. Зыков С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1961. – 211 с.
3. Казанский Н. Г. Дидактика (начальные классы). – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
4. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 168 с.
5. Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2004. – 344 с.
6. Розанова Т. В. Развитие способностей у глухих детей. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
7. Сатаева А. И. Кохlearная имплантация как средство помощи глухим детям // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2008. – № 1. – С. 55–63.

УДК 376.4

Н. В. Кобылина

*учитель, Специальная (коррекционная) школа № 209,
natashenka.kobyлина@mail.ru, Новосибирск, Россия*

ПОНИМАНИЕ И ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ, ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР)

В статье рассматривается актуальная проблема понимания и поддержки детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития. Теоретический анализ позволяет автору привести аргументы, доказывающие, что дети с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития нуждаются в поддержке и понимании.

Ключевые слова: умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения развития, поддержка обучающихся, навыки развития.

N. V. Kobylina

Teacher, Special (Correctional) School No. 209, natashenka.kobylina@mail.ru, Novosibirsk, Russia

UNDERSTANDING AND SUPPORT OF STUDENTS WITH MODERATE, SEVERE, PROFOUND MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES) AND SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS (SMDD)

The article deals with the actual problem of understanding and supporting children with moderate, severe, profound mental retardation and severe multiple developmental disorders. The theoretical analysis allows the author to present arguments proving that children with moderate, severe, profound mental retardation and severe multiple developmental disorders need support and understanding.

Keywords: moderate, severe, profound mental retardation, severe multiple developmental disorders, student support, development skills.

Чтобы поддерживать, воспитывать или обучать ребенка с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), важно знать:

- какие нарушения присутствуют;
- насколько тяжелым (умеренным или легким) является каждое нарушение;
- как нарушения развития могут повлиять на обучение и повседневную жизнь [1, с. 133].

Далее, используя теоретические аспекты и анализ психолого-педагогической литературы, опишем аргументы, доказывающие, что дети с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития нуждаются в поддержке и понимании.

Поддержка детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Большинству детей с тяжелыми множественными нарушениями развития потребуется определенный уровень помощи и поддержки на протяжении всей жизни. Объем поддержки, в которой нуждается ребенок, будет зависеть от его степени нарушений. Ребенку с легкой умственной отсталостью может потребоваться лишь периодическая поддержка (имеется в виду, что поддержка требуется время от времени или для выполнения определенных задач). Детям с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития, вероятно, потребуется постоянная поддержка [3, с. 94].

Поддержка в основных сферах жизнедеятельности.

При рассмотрении того, в чем нуждается ребенок, полезно подумать об основных видах деятельности. «Основная жизненная деятельность» включает в себя такие виды деятельности, как: уход за собой; выполнение ручных задач; видеть, слышать, есть и спать; ходьба, стояние, подъем и наклоны; говорить и общаться; дыхание; обучение; чтение; концентрация и мышление [2, с. 14].

Характеристика обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Обучающиеся с тяжелыми формами нарушений имеют различные физические, сенсорные, когнитивные и коммуникативные потребности, которые влияют на то, как они взаимодействуют с миром и воспринимают его. Несмотря на разные когнитивные, двигательные и сенсорные характеристики, всем детям с тяжелыми формами нарушений постоянно требуются: обширное, интенсивное и индивидуальное обучение; материалы, которые существенно адаптированы и изменены; методы доступа к информации, которые индивидуализированы, чтобы помочь им приобретать, поддерживать, обобщать и передавать навыки в разных условиях. Дети с тяжелыми формами нарушений демонстрируют широкий спектр экспрессивных коммуникативных навыков. В зависимости от источника, примерно 7-10% процентов общаются на досимволическом уровне (например, жесты, вокализация, мимика и язык тела для очень контекстуализированных целей), 18%–31% на зарождающемся символическом уровне (например, использование одного слова, знаки или графические символы для ограниченного круга целей) и 61–69% на символическом уровне (например, сочетание двух или более слов, знаков или

графических символов). Считается, что все 25–41%, которые общаются на досимволическом или развивающемся уровне, и 8–10%, использующие аугментативную и альтернативную коммуникацию для общения на символическом уровне, имеют сложные коммуникативные потребности. Общение на символическом уровне требует сложных коммуникаций [3, с. 28].

Навыки повседневной жизни.

Повседневная жизнь включает в себя широкую категорию навыков, которые охватывают способности, необходимые для жизни дома и в обществе. Степень независимости человека зависит от приобретения этих навыков и наличия поддержки и ресурсов [1, с. 214].

Социальные и коммуникативные навыки.

Социальные навыки обычно формируются с течением времени и благодаря позитивным отношениям с другими людьми.

Категории содержания социальных навыков:

- (а) начальные социальные навыки;
- (б) навыки, связанные со школой;
- (в) навыки развития дружеских отношений;
- (г) навыки преодоления чувств;
- (д) навыки преодоления агрессии;
- (е) навыки борьбы со стрессом.

Обучающиеся с тяжелыми формами нарушения обычно с трудом развивают эти навыки, часто из-за проблем с общением [2, с. 37].

Коммуникативные навыки.

Удовлетворение потребностей обучающихся в общении может способствовать приобретению положительных социальных навыков. Учителя должны поощрять широкий спектр коммуникативных навыков, включая несимволическую коммуникацию (например, выражение лица, взгляд). Основная цель – научиться делать просьбу или отказ. Для дальнейшего улучшения социальных взаимодействий обучающиеся должны научиться привлекать внимание, инициировать взаимодействие, развивать социальную близость, запрашивать или делиться информацией и участвовать в типичном социальном обмене [3, с. 45].

Для развития позитивных социальных отношений обучающиеся нуждаются в средствах общения. Это может включать речь, язык жестов, мимику, язык тела, взгляд или выражение графические символы. Обучающиеся, у которых есть средства для эффективного общения, могут приобрести навыки, необходимые для социального взаимодействия с другими людьми [1, с. 88].

Сотрудничество школы и семьи.

Обучающиеся с тяжелыми формами нарушений обычно полагаются на свои семьи в плане физических, адаптивных и коммуникативных потребностей; их семьи обычно полагаются на школу для доступа к информации и услугам для своих детей.

Шесть основных компонентов эффективного сотрудничества дома и школы:

- позитивное, понятное и уважительное общение
- приверженность ребенку и семье
- равные полномочия в принятии решений и реализации услуг
- компетентность в принятии решений и реализации услуг
- взаимное доверие
- взаимное уважение [2, с. 26].

Итогом образования человека с умственной отсталостью, с ТМНР является нормализация его жизни. Под нормализацией понимается такой образ жизни, который является привычным и необходимым для подавляющего большинства людей: жить в семье, решать вопросы повседневной жизнедеятельности, выполнять полезную трудовую деятельность, определять содержание своих увлечений и интересов, иметь возможность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Общим результатом образования такого обучающегося может стать набор компетенций, позволяющих соразмерно психическим и физическим возможностям максимально самостоятельно решать задачи, направленные на нормализацию его жизни [1, с. 181].

Список литературы

1. Бгажнокова И. М. Обучение и воспитание детей с тяжёлыми и множественными нарушениями. – М.: Владос, 2010. – 237 с.

2. Рязанова А. В. Основные принципы организации развивающей среды для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3. – С. 43–50.

3. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение. – М.: Владос, 2001 – 136 с.

УДК 376.36+61

Л. А. Косарева

учитель-логопед, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 для детей с ограниченными возможностями в развитии акимата Северо-Казахстанской области Министерства образования и науки Республики Казахстан, Петропавловск, Казахстан

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ООП

В статье представлен материал из опыта работы использования здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях. Подобраны методы и приемы, которые наиболее целесообразно применять в логопедической работе на разных этапах занятия.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, здоровьесберегающие технологии, инновации, логопедические занятия.

L. A. Kosareva

Teacher-Speech Therapist, Special (Correctional) Boarding School No. 2 for Children with Disabilities in Development of the Akimat of the North Kazakhstan Region of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Kazakhstan

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH CHILDREN WITH OOP

Presentation from the experience of using health-saving technologies in speech therapy classes. The methods and techniques that are most appropriate to use in speech therapy work at different stages of the lesson are selected.

Keywords: children with special educational needs, health-saving technologies, innovations, speech therapy classes.

Новое – это хорошо забытое старое – гласит народная мудрость. В погоне за **инновациями**, подчас забываются те **традиции**, на которых строилось **обучение** и воспитание, но в то же время работая только по **традиционной системе обучения**, делает педагога малоэффективным в период реформирования и модернизации **образования**. Сегодня активно ведутся поиски моделей воспитания, где делается попытка сохранить **традиции**, выдержавших многовековое испытание на прочность. При этом учитываются реалии нового времени – качества, востребованные современным обществом. **Инновации в образовании** так же необходимы и неизбежны, как и **традиции**. Инновации – это улучшение чего-то уже существующего. Технологии, применяемые в нашей школе-интернат, **содержат в себе сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения**, что дает новый эффект в совершенствовании учебного процесса, а, следовательно, сама учебная деятельность учащихся, их знания приобретают новые качества.

Любая инновация, используемая в логопедической практике, относится к так называемым «микроинновациям», поскольку ее применение не меняет базисную организацию логопедической помощи, а лишь локально модифицирует ее методическую составляющую. Положительные результаты приносят здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии принадлежат к числу эффективных средств коррекции, все чаще применяемых в специальной педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей младшего школьного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи здо-

ровьесберегающие технологии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей-логопатов и способствуют:

1. Укреплению психологической базы ребенка.
2. Расширению и обогащению речевого опыта ребенка.
3. Развитию переключаемости с одного движения на другое.
4. Развитию и совершенствованию общей и мелкой моторики.
5. Развитию сенсорно - перцептивной сферы.
6. Воспитанию доброжелательных отношений со сверстниками в совместной деятельности; развитию стремления качественно выполнять задания.
7. Побуждают интерес к логопедическим занятиям; воспитывают у детей активность на занятии.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии показывает, что количество детей, имеющих речевые нарушения неуклонно растёт. Проблема нарушений речевого развития занимает одно из ведущих мест в практике школьного обучения, что препятствует формированию у детей полноценной учебной деятельности.

Практический опыт логопедической работы показал, что за последние годы среди учащихся, поступающих в начальные классы нашей школы, значительно увеличилось число детей с различными отклонениями в речевом развитии. У школьников с речевым недоразвитием имеются проблемы с развитием двигательной сферы, высших психических функций. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Неловкость движений обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Другой причиной, вызывающей стойкие нарушения в произношении звуков, является недостаточная подвижность органов артикуляции, парезы мышц губ и отдельных мышечных групп языка.

У детей с особыми образовательными потребностями наблюдаются свои особенности в развитии речи, артикуляционной и мелкой моторики. Для правильного произнесения звука необходимо воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотношены с соответствующими слуховыми ощущениями. Это сложный процесс, требующий согласованной работы различных мышц и нервной системы человека.

Таким образом, нарушения моторики, как артикуляционной, так и мелкой, может создать трудности в овладении речевыми навыками в школьном возрасте, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям. Поэтому очень важно, как можно раньше выявить и устранить эти нарушения.

Свою работу начинаем с проведения первичной диагностики учащихся. Результаты диагностики показывают, что примерно у 80 % детей, поступающих в 1 класс коррекционной школы, отмечается сенсомоторное недоразвитие. Коррекционные логопедические занятия проводятся в режиме смены динамичных поз. Объем двигательной активности дополняется проведением дифференцированных физминуток, подвижных игр, минуток настроения; пальчиковой гимнастики, упражнениями психологической саморегуляции – релаксации; упражнениями для профилактики плоскостопия; некоторыми приемами самомассажа (точечный массаж); дыхательной гимнастики.

Также были проанализированы и практически апробированы наиболее рациональные методы и приемы здоровьесберегающих технологий, применяемых с детьми с ООП. Например, в организационные моменты включаю релаксационные, мимические и имитирующие упражнения, использую психологический настрой «Цепочка дружбы»: Встанем в круг! Настроимся на работу! Потрите ладони, почувствуйте тепло! Представьте, что между ладонями маленький шарик, покатаем его! А теперь поделимся теплом друг с другом: протяните ладони соседям! У нас получилась «цепочка дружбы»! Улыбнемся, пожелаем друг другу удачи!», «Представьте, что сейчас лето. Протяните руки к солнышку, подставьте лицо. Вам тепло, приятно (расслабление). Спряталось солнышко. Сожмитесь в комочек, покажите, как вам холодно (напряжение). Опять засветило солнышко (расслабление)». Релаксационные упражнения помогают снять повышенное напряжение у детей с дизартрией. Психофизическая гимнастика способствует рас-

крепощению детей, проявлению своего «Я», развитию воображения, преодолению двигательной неловкости.

Для развития основных движений органов артикуляционного аппарата, провожу артикуляционную гимнастику. Главная задача – выработать точность, силу, темп, переключаемость движений. В комплекс артикуляционной гимнастики включаются упражнения как для тренировки подвижности и переключаемости органов, отработки определённых положений губ, языка, правильного произношения всех звуков, так и для каждого звука той или иной группы. Для достижения лучших результатов в работе по постановке звуков, чтобы процесс был более занимательным и увлекал детей, применяется такой метод как *биоэнергопластика* – это содружественное взаимодействие руки и языка. Движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают мне активизировать естественное распределение биоэнергии в организме учащихся. Активизируется интеллектуальная деятельность детей, развивается координация движений и мелкая моторика.

Учитывая факт, что ряд речевых нарушений имеет в своей симптоматике синдром нарушения физиологического и речевого дыхания, в работу с детьми включаются упражнения для выработки правильного физиологического и речевого дыхания. Для этого используются статические и динамические дыхательные упражнения, направленные на выработку умения дышать носом, на развитие ротового выдоха, умения дифференцировать носовой и ротовой выдох, рационально использовать выдох в момент произнесения звуков, слогов, слов, фраз. Для восстановления силы и снятия эмоционального возбуждения с детьми во время занятий проводится мышечная релаксация. Большинству детей с речевыми нарушениями свойственно нарушение равновесия между процессами возбуждения и торможения, повышенная эмоциональность, двигательное беспокойство. Любые, даже незначительные стрессовые ситуации перегружают их слабую нервную систему. Мышечная и эмоциональная раскованность – важное условие для становления естественной речи и правильных телодвижений. Детям нужно дать почувствовать, что мышечное напряжение по их воле может смениться приятным расслаблением и спокойствием.

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга, влияет на центры развития речи, развивает ручную умелость, помогает снять напряжение. С этой целью используются на занятиях игры и упражнения на формирование движений пальцев руки: пальчиковые игры с мелкими предметами; пальчиковые игры со скороговорками; пальчиковые игры со стихами; пальчиковая гимнастика; самомассаж кистей и пальцев рук с использованием «сухого бассейна», Су-Джок шариков и пружинки, шишек, аппликатора Кузнецова.

При проявлении утомления, снижении работоспособности, при потере интереса и внимания в структуру занятия включаются физкультурные минутки, для того чтобы повысить или удержать умственную работоспособность детей на занятиях, обеспечить кратковременный активный отдых для школьников во время занятий, когда значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха; мышцы туловища, особенно спины, находящиеся в статическом состоянии.

Функциональная анатомическая незрелость зрительной системы и значительные зрительные нагрузки, которые испытывает глаз ребенка в процессе чтения и письма, обуславливают необходимость включения в структуру занятия *гимнастики для глаз*. В работе по данному направлению используются схемы зрительно-двигательных траекторий («Бегающие огоньки», «Солнечные зайчики»), что позволяет также снять напряжение и расслабить мышцы глаз. При проведении гимнастики для глаз применяю ИКТ («Цветик – семицветик», «Летающие тарелки» и др.). Такие приёмы не создают стрессовые ситуации в процессе обучения младших школьников и не приносят ущерба здоровью. Дети без напряжения и с интересом выполняют данные задания. Курс логоритмических занятий, благодаря большому количеству двигательных заданий, способствует выработке более тонких динамических характеристик общей и речевой моторики, укрепляют у логопатов костно-мышечный аппарат, развивают дыхание, моторные функции, воспитывают правильную осанку, походку, способствуют формированию двигательных навыков и умений, развитию ловкости, силы, выносливости, координации движений. Кро-

ме того, развивается фонематическое восприятие. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создаёт основу для совершенствования фонематических процессов.

Самое щадящее, комфортное обучение детей – это обучение в игре. Игра успокаивает, лечит, а в моем случае стимулирует речь детей. Надо видеть восторженные глаза учеников, когда они надевают «шапочку» животного и начинают играть свою роль, говорить! Причем, с удовольствием участвуют в обучающей игре все, даже робкие дети. Они строят диалоги, сочиняют маленькие рассказы, подбирают слова-действия, слова-признаки и т.д. И даже самый молчаливый и застенчивый ребенок выходит к доске и рассказывает свою историю о животном, роль которого он играет. Общеизвестно значительное воздействие на эмоциональную сферу детей сказки, которая вызывает удивление, желание познать, развивает умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеливает на открытие нового и осознание своего опыта.

Данные технологии были апробированы с учащимися «Специальной (коррекционной) школы-интернат №2 г.Петропавловска и показали высокую результативность и эффективность коррекционной работы. Первичное диагностирование учащихся, поступающих в первый класс нашей школы показывает, что у 80% детей отмечается моторное недоразвитие. К концу первого класса количество таких детей снижается до 50%, а к окончанию начальной школы остается около 10% учащихся имеющих стойкие моторные нарушения.

Проведя мониторинг в начале года и в конце учебного года мы увидели, что использование здоровьесберегающих технологий в комплексной реабилитации детей с речевой патологией позволяет решить ряд задач:

- Способствует повышению речевой активности;
- Развивает речевые умения и навыки;
- Снимает напряжение, восстанавливает работоспособность;
- Активизирует познавательный интерес;
- Улучшает концентрацию внимания, снижает трудности переключения с одного вида деятельности на другой.
- Развивает мелкую, общую и артикуляционную моторику.

В основе нашей педагогической деятельности лежит индивидуальный подход к каждому ребенку. Да... все они разные, каждый из них неповторим, у каждого из них своя палитра настроений и эмоций, с которой они засыпают и просыпаются. Основными составляющими нашей педагогической философии являются вера в ребёнка, принятие и понятие его удивительной души, его поступков, его ожиданий, а также удовлетворение одной из самых главных его потребностей – потребности в любви и одобрении. Так как мы работаем с детьми с особыми образовательными потребностями, наши воспитанники не имеют таких возможностей, как нормотипичные дети, участвовать в конкурсах и олимпиадах, главные наши победы, это успехи в коррекции недостатков развития речи. Самые запоминающиеся моменты нашей деятельности – это дети, которым помогаем преодолеть речевые проблемы, доброжелательные, благодарные слова родителей. Терпеливо, шаг за шагом, стремлюсь к достижению поставленной цели. Как приятно видеть, когда у ребёнка совершенствуется речь. И он радуется своим успехам.

Список литературы

1. *Акименко В. М.* Новые логопедические технологии. – Ростов на/Д: Феникс, 2009. – 105 с.
2. *Атемаскина Ю. В., Богословец Л. Г.* Современные педагогические технологии в ДОУ. – СПб.: Детство-пресс, 2011. – 111 с.
3. *Кудинова М. А.* Здоровьесберегающие технологии в системе коррекции речи дошкольников // Логопед. – 2010. – № 2. – С. 28–35.

УДК 159.97+376.4

Е. А. Кучерова

*учитель-логопед, Специальная (коррекционная) школа № 209,
kattee_1993@mail.ru, Новосибирск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ У БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье анализируется проблема речевого развития детей школьного возраста с умственной отсталостью. Проблема формирования первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости недостаточно изучена и требует дальнейшего исследования. В ходе исследования определены три этапа коррекционной работы, позволяющих реализовывать междисциплинарный подход.

Ключевые слова: логопедия, речевое развитие, безречевые дети, умственная отсталость, дети школьного возраста.

E. A. Kucherova

*Speech Therapist, Special-Needs School No. 209,
kattee_1993@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

THE DEVELOPMENT OF PRIMARY VERBAL AND NON-VERBAL REACTION OF SPEECHLESS CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

This study advances our understanding of communication problem children with speech impairments. This study based on spoken communication aspects: receptive language, auditory perception, expressive language and speech production. The finding suggest that this approach could also be useful for other teachers and specialists of special-needs school.

Keywords: speech impairments, speech development, speechless children, mental disorders, children of scholar age.

Отсутствие единой методики работы по формированию вербальных и невербальных реакций у безречевых детей ставит специалистов образовательных учреждений в непростое положение. В первую очередь, это затрудняет образовательный процесс и социализацию учеников с нарушением интеллекта. Отсутствие речевой активности или её несформированность пагубно сказывается на процессах высшей нервной деятельности. Что, безусловно, отражается на характере деятельности умственно отсталых детей и невозможности успешного усвоения учебного материала. Школьники с нарушением интеллекта, как правило, имеют социальную незрелость, бытовую несамостоятельность, ограниченность всех форм активности. Для данной категории обучающихся свойственно наличие пробелов знаний, фрагментарность и бедность представлений, парциальность и трудности восприятия.

Для обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости характерна несформированность всех компонентов речевой системы: пассивность замысла, нарушение программирования, проблемы осуществления речевой программы и контроля, полиморфное нарушение звукопроизношения. Следовательно, нарушения речи носят системный характер и негативно отражаются на функциях речи: коммуникативной, познавательной и регулирующей. Трудности несформированности речевой активности и психофизиологические особенности детей с нарушением интеллекта, приводят к грубому недоразвитию речи.

Анализ методической литературы по теме выявил, что проблема формирования первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью недостаточно изучена и требует особого внимания. Изучение данных об особенностях речевой активности у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости требует поиска наиболее эффективных путей её формирования. Данные обстоятельства позволяют считать тему актуальной и значимой.

Текущее исследование проводится с начала 2019 учебного года по настоящее время. В реализации проектного исследования в разной степени приняли участие: администрация школы, классный руководитель, учитель музыки и ритмики, учитель ЛФК, социальный педагог, педагог-психолог, родители учеников. Общее количество школьников, принявших участие, состав-

ляет 26 человек. Среди них 22 человека, имеют умеренную умственную отсталость. В границах этой степени интеллектуального нарушения, 18 школьников имеют I уровень речевого развития, 4 ученика – II уровень речевого развития. Детей, имеющих тяжелую степень умственной отсталости при I уровне речевого развития, оказалось 4.

Реализация исследовательской деятельности происходила на индивидуальных и подгрупповых занятиях по альтернативной коммуникации с учителем-логопедом, на занятиях по развитию психомоторных процессов с педагогом-психологом, на уроках музыки, ритмике, занятиях ЛФК, на коррекционно-развивающих занятиях с учителем, а также дома с родителями.

Проект имеет несколько этапов реализации.

1-ый этап – подготовительный включает социологическое исследование. В рамках данного этапа были разработаны анкеты для родителей школьников, по выявлению уровня речевого развития в неформальной обстановке. Для определения уровня сенсомоторного развития и направлений дальнейшей работы, нами был разработан мониторинг речевого развития обучающихся. Руководствуясь результатами анкетирования родителей и данными логопедического обследования, была разработана программа работы для повышения уровня компетентности по речевому развитию школьников с нарушением интеллекта.

Изучив результаты обследования и методическую литературу по теме, нами были выбраны приоритетные направления коррекционной работы по формированию речевой активности у неговорящих детей с умственной отсталостью:

– формирование функций речи. К ним относятся: коммуникативная, обобщающая, планирующая и регулирующая функции;

– развитие когнитивных способностей учащихся. Процесс познавательного развития учащихся является необходимым в коррекции нарушений пространственно-временных представлений, нарушений общего, мелкого и артикуляционного праксиса, перцептивной деятельности, нарушений эмоционально-волевой сферы, развитии простых видов и операций мышления и игровой деятельности.

Ведущим видом деятельности, для умственно отсталых школьников, является игра. Использование игровых технологий позволяет привлечь внимание ребенка, расположить к себе и донести необходимую информацию для развития. Игра побуждает учеников к учебной деятельности, стимулирует познавательный аспект развития, вызывает потребность в общении, демонстрации своих эмоций.

Следующий этап нашей работы – **основной**.

Ведущей целью обучения школьников с умственной отсталостью является создание условий для социализации учеников. Так как речь является важнейшим инструментом интеграции в общество, развитие этого психического процесса является первостепенным. Нарушения речи у детей с умственной отсталостью носят системный характер, следовательно, необходимо осуществлять комплексное развитие всех сторон речевой деятельности и психических процессов. Основным принципом работы является принцип онтогенетического речевого развития.

Коррекционную работу мы разделили на два блока, в соответствии с онтогенетическим развитием мышления и речи.

Первый блок был направлен на развитие предметно-манипулятивного мышления. Ж. Пиаже считал, что начальной стадией развития интеллекта является сенсомоторное развитие [7]. Учитывая данную теорию, мы начали с расположения ребенка к себе, создания эмоциональной связи и интереса к взаимодействию с взрослым, наметили направления и способы коррекции. Таким образом, на данном этапе сформировалась не только эмоциональная симпатия ребенка к педагогу, но и слуховое восприятие, ощущения своего собственного тела, формирования базиса речи, представления о сенсорных эталонах, себе и окружающем мире.

Мы разработали тематическое планирование, в котором были отражены направления логопедической работы по формированию первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью. Планирование является универсальными и его могут использовать не только логопеды, но и все специалисты и педагоги, работающие с умственно отсталыми школьниками. На основе этого планирования могут быть разработаны домашние задания для семейных занятий.

Второй блок был направлен на развитие предметно-практического мышления. По мнению Л.Н. Павловой, развитие мышления в раннем возрасте является ключом к успешной социализации в обществе [6]. Так как контингент нашего исследования не вписывается в рамки

нормы, мы, тем не менее, тоже считаем, что развитие интеллектуальных функций является одной из главных задач коррекционной работы.

На данном этапе у учеников формируются представления о навыках, необходимых для выполнения каких-либо действий. В период предметно-практического образа мышления, педагогу необходимо задавать вопросы, тем самым, стимулируя мыслительную и речевую деятельность. Речь становится инструментом мышления, следовательно, происходит накопление практического опыта ребенка. Данный опыт необходимо регулярно стимулировать и подкреплять. Основными способами развития первичных вербальных и невербальных реакций являются: игры-инсценировки, наблюдение за объектами и предметами окружающей обстановки, рассматривание иллюстраций (узнавание предметов и объектов, показ), чтение сказок, потешек, стихов.

Третий этап является **заключительным**. В этой финальной точке мы подводим промежуточные итоги работы. Исследование было проведено в начале 2022 учебного года на базе МКОУ С(к)Ш № 209 г. Новосибирска. Коррекционная работа с 2019 по 2022 года принесла положительный результат. Родители учеников и педагоги школы проявили свое активное участие в проекте, несмотря на внезапную пандемию и введение разных ограничительных мер.

Исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что коррекционная работа проекта дала положительную динамику. Количество детей, имеющих средний уровень речевого развития увеличилось вдвое. Стоит отметить, что не было зафиксировано регресса речевого и познавательного развития, что, несомненно, говорит о пользе комплексной коррекционной работы. Следовательно, была достигнута цель нашего исследования: создание условий для формирования первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью в рамках ФГОС УО (ИН).

Список литературы

1. *Александрова Н. А.* Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 11–16.
2. *Баряева Л. Б., Логинова Е. Т.* Воспитание и социализация лиц с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 120 с.
3. *Бгажнокова И. М.* Об изучении, воспитании и обучении детей с тяжелыми формами физического и психического недоразвития // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 5–11.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. *Забрамная С. Д., Исаева Т. Н.* Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 1. – С. 49–54.
6. *Павлова Л. Н.* Раннее детство: развитие речи и мышления: метод. пособие. – М.: Мозаика-Синтез: Сфера, 2003. – 168 с.
7. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. – М.: РИМИС, 2008. – 416 с.
8. *Rachel-Anne Knight, Scilla Kurtz, Ioanna Georgiadou.* Speech production in children with Down's syndrome: The effects of reading, naming and imitation // Clinical Linguistics & Phonetics. – 2015. – Vol. 28. – P. 598–612.

УДК 376.4

Л. А. Лошкарева

старший преподаватель Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, harisia@mail.ru, Новосибирск, Россия

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В СОЧЕТАНИИ С ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения школьников с умственной отсталостью в сочетании с детским аутизмом. Автор анализирует этиологию возникающих в ходе обучения детей трудностей, связанных в большей степени с неоправданными ожиданиями взрослых, а также определяет необходимые условия для успешного обучения ребенка в коррекционной школе.

Ключевые слова: умственная отсталость, детский аутизм, коррекция.

L. A. Loshkareva

*Senior Lecturer at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
harisia@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

PROBLEMS OF TEACHING CHILDREN WITH MENTAL RELATED COMBINED WITH CHILD AUTISM

The article deals with the actual problems of teaching students with mental retardation in the assessment of children with autism. The author analyzes the etiology of their development during the development of children, which vary to a greater extent with the unjustified expectations of adults, and also determines the appropriate conditions for the successful education of a child in a correctional school.

Keywords: mental retardation, childhood autism, correction.

Проблема аутизма в последнее время значительно обострилась вследствие не только объективных причин, хорошо знакомых всем клиническим специалистам, но и вследствие активной цифровизации образовательного процесса, в особенности в связи с событиями, связанными с пандемией коронавируса. Педагоги и психологи всех стран неоднократно отмечали, что раннее включение ребёнка во взаимодействие с всевозможными гаджетами приводит к аутизации личности. В данной статье автор не ставит перед собой цель раскрыть все механизмы этой аутизации, информации на данную тему вполне достаточно. Целью данной статьи является показать, что человечество на самом деле не вполне хочет принять проблему аутизма как ведущую и признать свою беспомощность в этом вопросе. Всевозможные методики, которые предлагают, как клинические специалисты, так и педагоги, и психологи, зачастую дезориентируют родителей, нацеливая их на временность данного состояния у их ребёнка. Родители не стараются получить объективную информацию об аутизме из научных источников, предпочитая принимать только такую, которая ориентирует на исключительно позитивное развитие событий по принципу «ну вот еще чуть-чуть и все будет нормально», в связи с чем, столкнувшись с развитием событий, не отвечающим их представлениям, крайне негативно относятся к педагогам и психологам соответствующих образовательных учреждений. Так, практически все родители на начальный период обучения их ребёнка с аутизмом, говорят об особой его одаренности и не хотят признавать проблем с интеллектом. В частности, даже имея заключение ПМПК о необходимости обучения по адаптированной программе с индексом 8.3 или 8.4, родители говорят о том, что у их ребёнка умственной отсталости нет, а индекс программы ориентирует на особую одаренность. С учетом того, что на ПМПК в процессе диагностики и, более того, при передаче заключения, родителей в полном объеме информируют об особенностях адаптированной программы, трудно себе представить, что информация не была донесена, скорее все-таки можно предположить, что родитель просто не особенно ориентировался на данную информацию, проще сказать – не хотел ничего слышать, что бы шло в разрез с его представлениями об аутизме [1].

Следует отметить, что при наличии такой сочетанной патологии, как аутизм и умственная отсталость, обучение ребёнка должно соответствовать как ФГОС УО (ИН), так и СФГОС РАС (проект).

Индексы АОП:

8.3- адаптированная образовательная программа для детей с расстройством аутистического спектра в сочетании с лёгкой умственной отсталостью (по ФГОС УО (ИН – I вариант);

8.4- адаптированная образовательная программа для детей с расстройством аутистического спектра в сочетании с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью (по ФГОС УО (ИН) – II вариант).

Даже в том случае, если родитель признал наличие у его ребёнка проблем, связанных с нарушением интеллекта той или иной степени выраженности, зачастую родитель ориентируется только на образовательный процесс, осуществляемый исключительно в массовой школе и категорически не соглашается на перевод ребёнка в коррекционную школу. Основной аргумент – по заключению ПМПК составят АОП и будут по ней работать и среди нормальных ему будет за кем тянуться, следовательно, он быстро выйдет из этого состояния. Такой взгляд на решение проблемы однозначно ошибочный, так как наличие составленной адаптированной програм-

мы не означает наличие специалиста, который сможет по этой программе работать, т. е. включается исключительно формальный подход к решению проблемы [2].

Еще один проблемный вопрос – установление адекватного диагноза по интеллекту. Здесь специалисты сталкиваются как с трудностями клинической диагностики, так и с попыткой родителей влиять на установление диагноза по интеллекту. Неоднократно в ходе консультаций автор сталкивался с заявлением родителей о том, что они не согласны с наличием у их ребёнка умственной отсталости и установлением соответствующего диагноза по интеллекту. При этом на вопрос о том, владеют ли родители знаниями, помогающими им делать такие выводы, ответ зачастую был лишь один – я так считаю.

Даже в том случае, когда родители, столкнувшись с отсутствием позитивной динамики развития их ребёнка в течение длительного времени обучения в массовой школе все-таки принимают решение о переводе его в систему коррекционно-развивающего обучения, тем не менее проблема организации взаимодействия образовательного учреждения (учителя) с родителями сохраняется. Связана эта проблема в первую очередь с дезориентированностью родителей; так же с отсутствием желания получать объективную информацию о проблемах ребёнка и недопониманием родителями необходимости создания коррекционно-развивающей среды для ребёнка в домашних условиях [3].

Тонкая грань между легкой и умеренной умственной отсталостью зачастую провоцирует установление неверного диагноза и, как следствие, проблемы обучения даже в системе дифференцированного образования. Так, для детей с лёгкой умственной отсталостью ФГОС УО (ИН) предполагает следующие направления работы, реализуемые на соответствующих дисциплинах:

Язык и речевая практика: Русский язык, Чтение (литературное чтение), Речевая практика. Математика.

Естествознание: Мир природы и человека, Природоведение, Биология, География.

Человек и общество: Основы социальной жизни, Мир истории, История Отечества, Этика, Обществоведение.

Искусство: Рисование, Музыка.

Физическая культура, Адаптивная физическая культура.

Технологии: Ручной труд, Профильный труд.

Для детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью ФГОС УО (ИН) определяет в соответствующих направлениях дисциплины:

Язык и речевая практика: Речь и альтернативная коммуникация.

Математика: Математические представления.

Окружающий мир: Окружающий природный мир, Человек, Домоводство, Окружающий социальный мир.

Искусство: Музыка и движение, Изобразительная деятельность (лепка, рисование, аппликация).

Физическая культура: Адаптивная физкультура.

Технологии: Профильный труд.

Очевидно, что при неверно установленном диагнозе по интеллекту, ребёнок может оказаться в ситуации завышенных к нему требований, что с учетом специфики системных нарушений при аутизме не просто не желательно, но может привести к серьезным последствиям в виде аутоагрессии, внешней агрессии и закрепиться в форме агрессивного поведения как варианта стереотипии.

В соответствии с Законом об Образовании в Российской Федерации, дети с аутизмом могут обучаться в системах дифференцированного, интегрированного и инклюзивного образования.

1. Обучение в существующих видах специальных образовательных учреждений и в массовых школах:

1.1 Интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации;

1.2 На основе индивидуального сопровождения;

1.3 Индивидуальное обучение на дому в массовой школе или в том или ином виде специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

2. Обучение в специальных школах и даже специальных (ресурсных) классах исключительно для аутичных детей с возможностью перевода в общеобразовательные условия при наличии позитивной динамики развития и усвоения программного материала.

Наибольший опыт в обучении детей с психопатоподобными формами поведения (аутизм) в сочетании с умственной отсталостью имеют, несомненно, педагоги системы специального (коррекционного) образования. Кроме того, условия, которые может предоставить ребёнку именно система дифференцированного образования, позволяют постепенно встроить ребёнка с любыми проявлениями нарушений коммуникации в общение с окружающими на основе подражательной активности при постоянном сопровождении дефектологов, что является зачастую недостижимым для системы массового образования [4].

К сожалению, для того, чтобы родители в полном объеме осознали необходимость обучения ребёнка с аутизмом в сочетании с умственной отсталостью в специальной (коррекционной) школе, требуются зачастую годы и время возможности получения позитивной динамики развития оказывается упущенным.

ФГОС РАС (проект) определяет основные образовательные потребности ребёнка с аутизмом, к которым, в первую очередь относится потребность ранней диагностики и ранней психолого-педагогической коррекции. К сожалению, в системе работы ПМПК специалисты часто сталкиваются с ситуацией установления первичного диагноза не только по итогам обучения в первом классе, но даже и по итогам обучения в начальной школе. Несомненно, клинические специалисты не могли при диспансеризации не видеть проблем ребёнка, тем не менее, диагноз вовремя установлен не был. На вопрос к родителям, почему сложилась такая ситуация, обычно можно услышать ответ, что да есть странности, но вообще-то ребёнок нормальный и психиатр или невролог говорили, что ничего страшного, в школе должны подобрать соответствующие методы и приемы и все будет замечательно, только надо немного постараться. Ясно, что такая ситуация зачастую связана с нежеланием клинических специалистов оказаться перед необходимостью отстаивать свою позицию, идя на конфронтацию с родителем, категорически не согласным с диагнозом по интеллекту. Родитель оказывается в данный момент в позиции победителя, даже не подозревая о том, что он уже побежден всеми последующими событиями, так как при отсутствии грамотно построенной комплексной коррекционно-развивающей работы симптоматика системных проявлений как аутизма, так и умственной отсталости, только будет усугубляться.

В Новосибирске коррекционно-развивающая помощь детям с аутизмом в сочетании с умственной отсталостью может быть оказана в образовательных организациях:

1. Частное образовательное учреждение школа «Аврора» (3 филиала).
2. Школа индивидуального обучения «Перспектива».
3. Коррекционно-развивающие центры «Диада» и «Диада+» по работе с детьми с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения.
4. Детский оздоровительно-образовательный центр А.И. Бороздина.
5. Специальные (коррекционные) школы.
6. Общеобразовательные школы, включённые в систему инклюзивного образования.
7. Ресурсный центр ИД НГПУ «Семья и дети».
8. Лекотеки.

Крайне важно для образовательного учреждения любого вида наладить взаимодействие с родителями по направлениям:

- информирование (обязательно следует до родителей доносить только объективную информацию);
- обучение методам и приёмам коррекционно-развивающей работы (ребёнок с умственной отсталостью в сочетании с аутизмом должен жить в системе коррекционно-развивающего пространства, т. е. коррекционно-развивающая работа должна носить исключительно непрерывный характер);
- регулирование ожиданий (при такой сочетанной патологии ожидать быстрого проявления позитивной динамики не представляется возможным, тем не менее, коррекционную работу прекращать нельзя);
- формирование адекватной оценки возможностей ребёнка (к сожалению, в случае сочетания аутизма с глубокой и тяжелой умственной отсталостью, предполагать возможности обучения чтению, письму, математике не получится. Даже единичных таких случаев не описано

в соответствующей литературе. Но у ребёнка могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, стереотипы адекватного поведения в стабильно понятных ситуациях, что является серьезным позитивным достижением);

– взаимодействие семьи и образовательного учреждения по вопросам образования детей.

Список литературы

1. Азова О. И. К вопросу об аутизме // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. – М.: Московский психолого-социальный ун-т, 2016. – С. 7–20.

2. Безгодова А. А., Злоказова М. В. Этиопатогенез расстройств аутистического спектра // Вятский медицинский вестник. – 2015. – № 5. – С. 10–15.

3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинз М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревифн, 2014. – 143 с.

4. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2013. – 111 с.

УДК 372.016:811.161.1+376

Д. Д. Маженова

педагог-исследователь, учитель начальных классов, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 для детей с ограниченными возможностями в развитии акимата Северо-Казахстанской области Министерства образования и науки Республики Казахстан, Петропавловск, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье рассматривается опыт использования уровневой дифференциации на уроках русского языка при обучении детей с особыми образовательными потребностями. Методика «пошагового контроля» описана при изучении объемных тем, например, когда материал прорабатывается от простого к сложному. В начальной школе это изучение раздела «Различение категорий слов: слова – названия предметов, действий, знаков» в 4 классе, который включает в себя несколько тем. Статья будет интересна учителям начальных классов, учителям-дефектологам.

Ключевые слова: дифференциация уровней, пошаговый контроль, русский язык, от простого к сложному.

D. D. Mazhenova

Teacher-Speech Therapist, Special (Correctional) Boarding School No. 2 for Children with Disabilities in Development of the Akimat of the North Kazakhstan Region of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Kazakhstan

USING THE TECHNOLOGY OF LEVEL DIFFERENTIATION AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ELEMENTARY GRADES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

This article reveals the experience of using level differentiation in Russian language lessons in teaching children with special educational needs. The technique of “step-by-step control” is described when studying voluminous topics, such as where the material is worked out from simple to complex. In elementary school, this is the study of the section “Distinguishing categories of words: words – names of objects, actions, signs” in the 4th grade, which includes several topics. The article will be of interest to primary school teachers, teachers defectologists.

Keywords: level differentiation, step-by-step control, Russian, from simple to complex.

На протяжении работы в специальной (коррекционной) школе с детьми с особыми образовательными потребностями, мы используем уровневую дифференциацию в обучении. Для достижения цели были определены следующие учебно-воспитательные задачи:

- индивидуализация обучения: изучение интересов, склонностей каждого ученика с особыми образовательными потребностями (с легкими нарушениями интеллекта) и помощь в их развитии в учебной познавательной деятельности;
- повышение социальной значимости каждого ученика в классном коллективе через познание учителем ученика как личности;
- достижение каждым учеником высокого уровня самооценки.

Были изучены основы технологии индивидуализации и дифференциации обучения В. Д. Шадрикова «Психология деятельности человека» и В. В. Фирсова «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения», Е. П. Плешаковой «Коррекционно-развивающие задания и упражнения», рассмотрены эффективные и приемлемые формы и методы. Использование уровневой дифференциации, требует от учителя основательной предварительной подготовки и всестороннего планирования, в которой должны быть определены: а) опорные знания и умения учеников, необходимые для изучения нового; б) новое в изучаемом материале и пробелы в раннее изученном; в) сопутствующее и попутное повторение.

Начиная работу по изучению частей речи на уроке русского языка в 4 классе, я опиралась на диагностику уровня интеллектуального развития, которую провела психолог школы. Результаты таковы: 10%-очень низкий уровень; 30%-с низким; 60%-со средним.

Эти показатели позволили разработать практический материал для первого, второго и третьего уровней, при этом соблюдается последовательность т.е опора на предыдущий уровень, но с усложнением задания. Таким образом, весь класс работает совместно. В то же время учитель может осуществлять контроль, оказать помощь и способствовать сплочению коллектива. В своей педагогической практике из большого количества методов и средств, которые используются для уровневой дифференциации, были выбраны следующие:

- Разноуровневые задания с учетом успеваемости, уровня интеллектуального развития, общеучебных умений и навыков по русскому языку;
- Дифференцированный контроль;
- Индивидуализация домашних заданий (по объёму, по сложности, по творческой направленности).

В систему традиционного контроля мы внесли «пошаговый контроль» знаний учащихся. В чем он заключается? Например: при изучении нового материала допустима традиционная организация урока: первая часть – обучение всего класса по общей программе, вторая часть закрепление изученного. В начале выдается теоретический материал, проговариваются термины, заучиваются правила, новый материал ученики с помощью учителя применяют на практике, выполняют упражнения и т.д. После изучения определенного раздела проводится проверочная работа с целью выявления пробелов по данной же теме. Предлагаются дидактические карточки с разноуровневыми заданиями, мини-тесты, «вопросники», учебный материал в них подобран так, что при единой познавательной цели и общем содержании они отличаются разной степенью трудности. Задания составляются таким образом, что к достижению единой цели учащиеся идут разными путями.

Первый уровень – закрепляются базовые знания по изученной теме;

Второй уровень – уровень повышенной сложности, он предполагает не только выполнение заданий на отработку учебного материала, но и развитие речи.

Прием «пошагового контроля» применяется при изучении объемных тем, таких где прорабатывается материал от простого к сложному. В начальной школе – это изучение «Частей речи» и их грамматических особенностей. Рассмотрим на конкретном примере. Раздел «Различение категорий слов: слова – названия предметов, действий, признаков» в 4 классе включает в себя следующую тему:

Слова – названия признаков предметов. Общее понятие о словах-признаках даются в виде схемы-опоры.

Таблица 1

Схема-опора «Слова, названия признаков»

Что обозначает?	Признак предмета
На какие вопросы отвечает?	Какой? Какая? Какое? Какие?
Как подчеркиваем?	Волнистой линией.

Для лучшего усвоения нового материала, детям предлагаются задания разного уровня сложности.

Таблица 2

Примерные задания разного уровня сложности

<p>Уровень 1 Прочитай сочетания слов. Подчеркни слова – названия признаков волнистой линией. Доброе слово, кислый лимон, новое платье, пресная вода, прохладный день, проворная белочка, верный друг, мягкая зима, чистый пол.</p>
<p>Уровень 2 Допиши слова по вопросам. Подчеркни слова – названия признаков волнистой линией. Лиса(какая?)_____. Снег (какой?)_____. Дерево (какое?)_____. Дети (какие?)_____.</p>
<p>Уровень 3 Подбери к каждому слову ряд слов – признаков и запиши по образцу. Яблоко(какое?) круглое, румяное, сладкое. Снег, сахар, шубка.</p>

Критерии определения усвоения учебного материала следующие:

- 1 уровень – ученик различает названия признаков в тексте;
- 2 уровень – ученик подбирает название признака предмета по вопросу.
- 3 уровень – ученик может подобрать ряд признаков по вопросу.

На каждом уроке с учащимися проводится отработка знаний вопросов на которые отвечают слова – названия признаков и уделяется внимание на окончания вопросов. Для этого мы составили таблицу-опору набора окончаний вопросов и названий признаков.

Таблица 3

Таблица-опора окончаний названий признаков

Вопросы	Окончания	Названия признаков
Какой?	-ой, -ый, -ий	Большой, белый, синий.
Какая?	-ая, -яя	Большая, белая, синяя.
Какое?	-ое, -ее	Большое, белое, синее.
Какие?	-ые, -ие	Большие, белые, синие.

На основе этой таблицы-опоры были составлены задания для работы «в парах», при этом ученик самоопределяется по выбору уровня, в котором он желает работать и с кем желает работать.

Таблица 4

Задания для работы «в парах»

<p>Уровень 1 Прочитай, измени слова в скобках по вопросам. (Какая?) (Маленький) Вера была в театре. Она видела (какую?) (рыжий) собачку. Собака считала (какие?) (легкий) примеры.</p>	<p>Уровень 2 Прочитай, измени слова в скобках по вопросам. Синицу легко узнать по (какой?) (желтая) грудке. Она летает из (какого?) (холодный) леса. Под (каким?)</p>
---	--

Критерии определения учебного материала следующие:

- 1-уровень – ученики изменяют окончания в названиях признаков по таблиц-опоре;

2 уровень – ученики изменяют окончания в названиях признаков по окончаниям вопросов;

3 уровень – ученики изменяют окончания в названиях признаков по таблице-опоре и по окончаниям вопросов.

Контроль усвоения учебного материала осуществляется через различные виды проверочных заданий: словарные диктанты, зрительно-слуховые диктанты, списывание текстов и упражнений с определенным видом грамматических заданий.

«Пошаговый контроль» правописания окончаний в вопросах и названиях признаков, провели в виде мини-теста, состоящего из трех вопросов.

Таблица 5

Мини-тест по теме «Правописание окончаний в словах-названиях признаков»

1. Укажите в каких словах пишется окончание –ий.

а) син...карандаш; б) у син...реки; в) свеж...зеленью.

2. Выберите верное утверждение:

а) Слова – названия признаков, отвечающие на вопрос *Какой?*, имеют окончание –*ей*.

б) Слова-названия признаков, отвечающие на вопрос *Какой?*, имеют окончание –*ой, -ый, -ий*

3. Исправьте ошибки в окончаниях слов – названиях признаков:

а) Вода (какая?) холодный, жидкий.

б) Лев (какой?) грозное, сильное.

Для развития речи детей с особыми образовательными потребностями использую творческие задания.

Таблица 6

Творческие задания

1. Сравни предметы, вставляя слова-названия предметов.

Хитрый какТрудолюбивый какХрабрый какУпрямый как

2. Запиши пословицы. Назови черты характера, о которых в них говорится.

Смелого пуля боится. Пока ленивый встает, усердный уже с поля идет. Хвастливому человеку нет веры.

3. К выделенным словам подбери близкие по значению слова

Мокрый луг – ..., **Интересный** рассказ – ...,

Робкий человек – ..., **Дремучий** лес – ...,

Роль слов, которые называют признаки в предложении. В разделе «Различение категорий слов: слова-названия предметов, действий, признаков» эта тема формирует коммуникативные навыки учащихся по использованию в речи слов-названий признаков в прямом и переносном значении, подбор синонимов, антонимов к словам. Изучение этого материала требует от учеников достаточного лексического запаса, дети приобретают не только грамматические навыки, но и овладевают культурой речи. Сам по себе учебный материал интересный и познавательный, поэтому «пошаговый контроль» проводится в игровой форме. Для этой цели используем работу в группах. Групповую форму работы с учащимися на уроках чаще всего используются для решения конкретных учебных задач, при проведении практических работ, уроков – зачетов. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации при выполнении сложных заданий и упражнений. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой учащихся.

Обобщение теоретического материала по теме «Слова-названия признаков». После завершения изучения темы предлагается контрольный тест. К этому периоду ученики имеют четкое представление о предъявляемых к ним требованиям на каждом уровне.

Таблица 7

Контрольный тест по теме «Слова – названия признаков»

Выберите верное утверждение:

1. а) Слова, которые называют признак предмета и отвечают на вопросы: Какой? Какая? Какое? Какие?

б) Слова, которые называют признак предмета и отвечают на вопросы: Что делать? Что сделать?

2. а) Названия признаков подчеркиваем двумя чертами.

б) названия признаков подчеркиваем волнистой линией.

Окончание табл. 8

1	2	3	4	5
	Подбирает слова, которые называют признаки с противоположным значением, близкие по значению.			
	Знает и правильно использует в устной речи словосочетания, предложения со словами, обозначающими признаки предметов.			

Диагностика знаний и умений учащихся убедила меня в правильности выбранного пути. «Пошаговый контроль» учеников с особыми образовательными потребностями (с легкими нарушениями интеллекта) с помощью уровневой дифференциации способствует сохранению и укреплению физического и психического здоровья учащихся, повышает мотивацию к учению и развивает познавательный интерес. Применение технологии дифференциации обучения помогло в решении проблемы организации контроля и, как следствие, в достижении результатов в образовании школьников.

Список литературы

1. Воронкова В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов-дефектологов ф-тов пед. ин-тов. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
2. Плешакова Е. П. Русский язык: 3–4 классы: Коррекционно-развивающие задания и упражнения. – Волгоград: ВГУ, 2007. – 154 с.
3. Фирсов В. В. Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 255 с.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 464 с.

УДК 376.36

Ю. С. Малова

студ. 3 курса магистратуры, направление «Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.klimova@ngs.ru, Новосибирск, Россия

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МАССАЖНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Главной причиной нарушения произносительной стороны речи при дизартрии является недостаточная иннервация мышц речевого аппарата. Следовательно, основной акцент при преодолении данного нарушения должен делаться на методах, способствующих улучшению состояния мышц периферического речевого аппарата.

Ключевые слова: стертая дизартрия, логопедический массаж, общий массаж, комплексный подход.

Yu. S. Malova

3rd year master's student, Direction "Special (Defectological) Education", Master's program "Speech Therapy Technologies for Overcoming Speech Disorders", Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.klimova@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

THE EFFECTIVENESS OF MASSAGE INFLUENCES IN THE CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION OF ERASED DYSPHATHRIA CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The main reason for the violation of the pronunciation side of speech in dysarthria is insufficient innervation of the muscles of the speech apparatus. Therefore, the focus in overcoming

this disorder should be on methods that contribute to improving the condition of the muscles of the peripheral speech apparatus.

Keywords: erased dysarthria, speech therapy massage, General massage, complex approach.

За последние годы тенденция к увеличению детей дошкольного возраста, имеющих диагноз стёртая дизартрия, неумолимо растёт. Легкие степени дизартрии встречаются очень часто у детей с ОНР (50-80%); у детей с ФФН (30-40%); у некоторых детей с первоначальным диагнозом сложная дислалия, в результате тщательного обследования выявляется стёртая дизартрия (10%) [2, с. 8]. Учитывая, что речь ребенка развивается как единая система, нарушенная произносительная сторона речи, как правило, пагубно влияет на развитие других сторон речи. В связи с этим зачастую при дизартрии наблюдаются в виде вторичных дефектов нарушение фонематического восприятия, ОНР, дислексии и дисграфии, что безусловно осложняет в дальнейшем процесс обучения в школе. Именно поэтому важна ранняя диагностика и коррекция речевых нарушений. Иначе неверный речевой стереотип закрепляется, автоматизируется и уже сложнее поддается коррекционным воздействиям.

Следует отметить, что от дизартрии невозможно полностью избавиться, но ее проявления можно нивелировать, используя комплексный подход и придерживаясь принципа регулярности. Важное место при коррекции стёртой дизартрии, особенно на подготовительном этапе занимает логопедический массаж. В данной статье ознакомимся с разновидностями массажа, с массажными техниками, направленными на нормализацию тонуса мышц речевого аппарата, определим варианты, когда подготовительный этап в работе с дизартриком возможно сократить, а основной этап сделать более продуктивным.

Вспомним определение дизартрии: это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [4, с.191]. Само определение раскрывает направления работы с дизартриками, оно указывает на главную причину, а следовательно, и на основополагающий метод воздействия.

Известно, что при коррекции дизартрических нарушений, работа логопеда более эффективна при комплексном подходе, состоящем из педагогического, медицинского и логопедического блоков. Параллельная работа по всем трем блокам взаимоусиливает эффект от каждого отдельного блока, тогда как в некоторых случаях воздействия в рамках одного единственного блока не приносят результата. Например, от медикаментозного вмешательства (прием ноотропов) дизартрик лучше не заговорит, но улучшенное состояние мозговой деятельности предоставит возможность для создания новых речевых стереотипов за счет логопедических занятий. К медицинскому блоку относится также логопедический массаж и общий массаж. Польза общего массажа для дизартриков несомненна, но хотелось бы особо подчеркнуть необходимость обязательной проработки плечевого пояса непосредственно перед логопедическим массажем (ЛМ), в течение часа после которого следует проводить артикуляционную гимнастику. В более тяжелых случаях после ЛМ рекомендуется тейпирование для закрепления эффекта.

В процессе написания статьи зададимся вопросом, не является ли ЛМ неким фундаментом, способствующим организовать постановку и автоматизацию звуков в более сжатые сроки и с меньшими усилиями для ребенка. Последнее – немаловажный момент, т.к. дети с дизартрией зачастую страдают повышенной утомляемостью.

ЛМ представляет собой активный лечебный метод, сущность которого сводится к нанесению дозированных механических раздражений на мышцы артикуляционного аппарата, мимические мышцы лица, мышцы, обеспечивающие работу голосовых связок и мышцы дыхательного аппарата. Осуществляется при помощи специальных приемов, выполняемых рукой массажиста или с помощью специальных приспособлений (шпатели, постановочные зонды, зонды, предложенные Е. В. Новиковой) [1, с.4].

Логопедический массаж – одна из логопедических технологий, активный метод механического воздействия. Особенно значимо его использование на начальных этапах работы, когда у ребенка нет принципиальной возможности выполнять определенные артикуляционные движения [7, с. 60].

Многочисленные исследования показывают, что под воздействием массажа повышается эластичность мышечных волокон, объем, сила и сократительная функция, работоспособность мышц, поэтому пренебрегать данным методом не следует [6, с. 6].

Таким образом, у логопеда есть инструмент, который может изменить состояние мышц, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Логопедический массаж

направлен на решение множества задач: коррекция звукопроизношения, снятие эмоционального напряжения, улучшение тонуса мышц ротовой полости и голосового аппарата (голособразования), активизация периферического речевого аппарата, снижение гиперсаливации, укрепление глоточного рефлекса, усиление проприоцептивных ощущений, способствование появлению произвольных артикуляционных движений.

Благодаря систематическим курсам массажа достигаются улучшения по ряду физиологических параметров: нормализация общей нервной возбудимости, изменение в целом функционального состояния ЦНС, расширение капилляров (увеличение газообмена между кровью и тканями), улучшение функции лимфотических сосудов, повышение эластичности волокон, их сократительной функции и работоспособности мышц.

Существует несколько видов ЛМ. Основными являются:

1. Классический (ручной) массаж - это массаж, при выполнении которого используются 4 классических приема: поглаживание, растирание, разминание, вибрация. В классическом массаже учитывается состояние мышечного тонуса, следовательно он подразделяется на активирующий и расслабляющий. Гармонизирующий массаж – это средний массаж между расслабляющим и активизирующим массажем.

2. Точечный массаж или массаж по биологически активным точкам (БАТ) – это массаж, который является методом рефлекторной терапии. В основу точечного массажа положен тот же принцип, что и при проведении метода иглоукальвания, с той лишь разницей, что на БАТ воздействуют пальцем или кистью. В основе механизма лечебного эффекта от воздействия на БАТ лежат сложные рефлекторные физиологические процессы. При углубленном изучении БАТ, проводимом как в нашей стране, так и за рубежом, было установлено, что воздействие на точку организует энергетический баланс, стимулирует или успокаивает (что зависит от способа, техники воздействия) вегетативную систему, усиливает кровоснабжение, регулирует трофику тканей, деятельность желез внутренней секреции, снижает нервное и мышечное напряжение [3, с. 102].

3. Смешанный массаж - это массаж, который включает в себя несколько видов массажа. Например, дифференцированный классический массаж может быть дополнен приемами точечного массажа, что усиливает воздействие на организм в целом; либо дополнен отдельными приемами инструментального (зондового) массажа, что усиливает воздействие на отдельные мышечные группы.

4. Самомассаж – это массаж, который выполняется самим ребенком самостоятельно. Данный вид массажа является дополняющим средством воздействия и также может быть расслабляющим и активирующим. Это может быть как массаж руками, так и массаж языка с помощью зубов.

5. Искусственно-локальная контрастодермия – поочередное воздействие то холодом (5-20 секунд), то теплом на определенную область периферического речевого аппарата. Суть криомассажа заключается в изменении состояния сосудов – сначала мелкие артерии спазмируются, затем расширяются, что способствует усилению притока крови к месту воздействия, благодаря чему улучшается питание тканей.

6. Массаж рефлексогенных зон – это массаж стоп, кистей рук, волосистой части головы, ушей, языка, ушей, языка. Данный массаж регенерирует органы, улучшает их кровоснабжение, способствует расслаблению. Уже только этим создаются важные предпосылки для восстановления нарушенных функций в организме. Опыт показывает, что такой массаж способен снять блокаду и перенапряжение.

Добавим к этому, что ни одна мышца нашего тела не имеет такого строения, как язык. В этом смысле мышечное строение языка уникально. Например, в процессе артикуляции переднеязычных звуков необходимы наиболее сложные мышечные синергии. Для этого необходимы точные движения собственно мышц языка, которые поднимают кончик языка вверх, что осуществляется благодаря фиксации корня языка скелетными мышцами языка, при этом важна работа мышц, прикрепляющихся к подъязычной кости, и мышц шеи. Таким образом, работу мышц языка нельзя рассматривать изолированно от работы других групп мышц, которые косвенно принимают участие в движениях языка. [5, с. 24]

7. Сегментарно-рефлекторный массаж – проводят отдельными зонами, частями, например, сначала одну половину лица, затем другую. При таком воздействии используют все основные приемы классического массажа, дополняя их вновь разработанными и научно обоснованными.

ванными в зависимости от конкретной патологии. Данный массаж подразумевает элементы гимнастики и изотемические (с элементами сопротивления) упражнения для нормализации мышц шеи, губ, языка.

8. Аппаратный массаж – проводят с помощью вибрации, вакуумных и других приборов.

9. Инструментальный массаж включает применение логопедических зондов (либо зондо-заменителей – шпатели, зубные щетки, ложки и пр.).

О. И. Крупенчук была разработана методика, при которой логопедический массаж осуществляется с помощью обычных ложек. Преимуществом такого ЛМ в том, что ложки в меньшей степени вызывают негативизм нежели зонды, доступно для родителей, применимо в домашних условиях, можно использовать при самомассаже. Но как считают специалисты, все же зондовый массаж является самым высокоэффективным для нормализации тонуса мышц артикуляционного аппарата.

Первым разработчиком зондового массажа считается Е. В. Новикова. В 1998 г. на представила способ коррекции речевых расстройств и набор зондов для логопедического массажа Ею был разработан особый массаж языка, губ, щек, скул, мягкого неба с помощью комплекта зондов. Методике присвоен патент и внесена в международный реестр комплементарной медицины. Существуют комбинированные зонды, которые можно использовать как при постановке звуков, так и при проведении логопедического массажа.

Мышцы артикуляционного аппарата, т.е. языка, щек, губ, мимические мышцы лица, обеспечивающие работу голосовых связок, и мышцы дыхательного аппарата представляют собой единую мышечную систему, обеспечивающую речепроизводство. В силу этого логопедический массаж обязательно должен включать все вышеперечисленные области, даже в тех случаях, когда диагностируется поражение мышц лица на локальном участке [5, с. 25].

Роль логопедического массажа невозможно переоценить, в одних случаях, как показывает практика, это выступало как действенный способ в процессе подготовки артикуляционного аппарата к постановке звука. В других случаях отмечалось, что процесс автоматизации поставленного звука проходил успешнее, если логопедический массаж присутствовал и на этом этапе.

Логопедический массаж будет результативным, если соблюдать ряд условий. Это регулярность (ежедневно или через день), продолжительность (не менее 15 минут, оптимально 30 минут), количество (10-15 сеансов), систематичность (повтор курса через 3-4 недели).

Чтобы логопедический массаж оказал положительный эффект, а не причинил вреда, важно правильно диагностировать состояние тонуса мышц. Например, когда наблюдается гипертонус, мышцы напряженные, твердые, показан расслабляющий логопедический массаж; если мышцы вялые, дряблые, значит, они в гипотонусе и необходим активирующий ЛМ. В случае поражения мышц лишь с одной стороны (отклонение языка, губ, челюсти в сторону) требуется сегментарно-рефлекторный массаж.

Область проработки мышц при правильном логопедическом массаже – это не только мышцы артикуляционного аппарата. Начинается массаж с плечевого пояса, затем прорабатывается шея, далее лицо, губы, язык. Наилучшая ситуация, когда логопедический массаж является продолжением общего массажа. Общий массаж оказывает благотворное влияние на функциональное состояние всего организма: тонизирующее (повышается активность головного мозга), успокаивающее, трофическое (клеточное питание), энерготропное (повышение работоспособности нервно-мышечного аппарата), нормализующее динамику нервных процессов в коре больших полушарий (улучшается координация взаимоотношения между корой головного мозга и подкоркой).

Учитывая всю пользу от общего массажа, можно прийти к выводу, что назначение детям с дизартрией данная процедура должна носить не рекомендательный характер, а обязательный.

Известно, что у детей с дизартрией страдаем эмоционально-волевая сфера. Быстро утомляющийся ребенок, нервный, тревожный, с пониженным настроением, эмоционально неустойчивый, неуверенный, остро реагирующий на неудачи, раздражительный, уязвимый ребенок будет работать на занятиях непродуктивно, даже если это занятие индивидуальное.

Для эффективных занятий первостепенно важен положительный эмоциональный фон и уравновешенное состояние ребенка. Не однозначно действие медицинских препаратов при данной проблеме, прибегать регулярно к седативным препаратам не всегда приемлемо для родительского сообщества. Существует более здоровьесберегающий способ, позволяющий привести нервную систему в порядок – это общий массаж. Трофика тканей увеличивается, ак-

тивизируется кровообращение, а значит, питание мозга улучшается естественным способом, что также должно приводить к более успешным результатам на занятиях. Таким образом, общий массаж тела и логопедический массаж в совокупности являются перспективным способом в коррекционной работе при дизартрии.

Теперь обратимся к среднестатистическом саду. В лучшем случае, если логопед, работая с дизартриком отводит 3-5 минут логопедический массаж. Да и маловероятно в отведенных временных рамках на занятия посвящать больше времени массажу. Разрешение этой ситуации видится например в том, что в каждом ДОО, тем более коррекционном (комбинированном) были бы предусмотрены массажные кабинеты, где бы для логопатов проводился курсами как логопедический массаж, так и общий массаж. Безусловно, это потребовало бы дополнительных ресурсов, которые муниципальные сады не всегда могут себе позволить.

Итоги и предложения. Стертая дизартрия выражается в нарушении произносительной стороны речи, что связано с недостаточной иннервацией речевого аппарата. Положительный эффект на состояние артикуляционных мышц оказывает логопедический массаж. В ряде случаев этот метод коррекции является первостепенно важным, в других случаях несет полезный дополняющий эффект, но в любом случае при коррекции дизартрических нарушений логопедический массаж исключать крайне нежелательно. Изначально важно оценить состояние мышц артикуляционного аппарата, чтобы затем корректно воздействовать на них. К общему массажу тела прибегают, как правило, в младенчестве, но у дизартриков необходимость в этом виде массажа остается на протяжении всего детского возраста, т.к. общий массаж имеет сильное воздействие на ЦНС. Поэтому совмещая логопедический и общий массаж, либо чередуя данные виды массажей и проводя их курсами, дети с легкой степенью дизартрии будут намного успешнее преодолевать расстройства произносительной стороны речи, а логопеды, применяя массажные методики, смогут свою работу сделать эффективнее, получая более быстрые и устойчивые результаты.

Дополнительным вариантом, разумным с точки зрения здоровьесбережения и повышения эффективности работы логопедов, явилось бы внедрение в ДОО массажных кабинетов и выделение ставок на проведение различных видов массажа для детей с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. – 319 с.
3. *Васичкин В. И.* Всё про массаж. – М.: АСТ, 2018. – 304 с.
4. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак-тов пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2014. – 704 с.
5. *Карелина И. Б.* Логопедический массаж при различных речевых нарушениях: практическое пособие. – М.: Гном, 2016. – 64 с.
6. *Микляева Ю. В.* Логопедический массаж и гимнастика. Работа над звукопроизношением. – М.: Айрис-пресс, 2010.
7. *Приходько О. Г.* Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. – СПб.: КАРО, 2016. – 160 с.

УДК 376.36+37.0

Ю. С. Малова

студ. 3 курса магистратуры, направление «Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Т. В. Климова

доцент кафедры логопедии и детской речи Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.klimova@ngs.ru, Новосибирск, Россия

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ДИЗАРТРИИ И ДИСПРАКСИИ У ДЕТЕЙ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ

Иногда молодому специалисту сложно разграничить разные синдромы при схожих внешних проявлениях. Для грамотной дифференциальной диагностики требуется более глубокое изучение механизмов схожих речевых нарушений. Немаловажным является понимание, что относится к структуре дефекта, что будет отдельным нарушением, а в каком случае наблюдается коморбидность. В статье отражены отличительные черты диспраксии и дизартрии.

Ключевые слова: диспраксия, дизартрия, дифференциальная диагностика, коррекция, коморбидные нарушения.

Yu. S. Malova

3rd year master's student, Specialty "Special (Defectological) Education", Program "Speech Therapy Technologies for Overcoming Speech Disorders", Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

T. V. Klimova

Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.klimova@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

DIFFERENTIAL DIAGNOSIS OF DYSPARTHRIA AND DYSPRAXIA IN CHILDREN AS A WAY TO CREATE AN EFFECTIVE CORRECTIONAL PROGRAM

It is often difficult for any young specialist to distinguish between different syndromes with similar external emergencies. For competent differential diagnosis, we need deeper study of the mechanisms of similar speech disorders. It is important to understand what relates to the structure of the disorder and what relates to a single defect and in what case is comorbidity observed. This article highlights the distinguishing features between dyspraxia and dysarthria.

Keywords: dyspraxia, dysarthria, differential diagnosis, correction, comorbid disorders.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, вызванное органическим поражением ЦНС, вследствие чего страдает иннервация мышц речевого аппарата.

Следует отметить, что дизартрия, какой бы качественной и длительной коррекции она не подвергалась, полностью не убирается, а остается на всю жизнь. В последующем в более старшем возрасте дизартрия, как правило, может периодически выявляться в ситуациях эмоционально некомфортных, связанных с психологическим напряжением. При этом страдает мелодика, сложные звуки нарушаются, снижается четкость произношения. Поэтому относительно воздействия на дизартрические расстройства правильнее сказать, что они могут быть компенсированы и сглажены, а не полностью исправлены.

Для эффективного процесса коррекции дизартрии, важно уметь разграничивать нарушения произносительной стороны речи и другой сочетанной патологии (педагогическая запущенность, психопатологии), в обратном случае это приводит к выбору ненужных коррекционных средств.

Согласно мнению Г. В. Гуравец, дизартрия – это всегда ДЦП, не бывает дизартрии без ДЦП, просто ДЦП не явное. То есть на ДЦП в качестве полноценного диагноза в таком случае не до-тягивает, но при этом наблюдается общая церебральная недостаточность всей мышечной системы. Патологические рефлексы имеют плавающий характер, в силу чего невролог в заключении ДЦП не напишет, хотя для логопеда эти проявления, пусть и не постоянного рода, весьма важны.

В некоторых случаях первоначально либо в виде параллельной коррекции необходима кинезиотерапия для отработки общей моторики как основы и пускового механизма для речедвигательной моторики.

Е. Ф. Архиповой [1, с. 15] выделены по характеру нарушения речи три группы детей со стертой дизартрией: с фонетическими нарушениями, с фонетико-фонематическими нарушениями и с ОНР.

Следует заметить, что к ОНР относятся лексико-грамматические нарушения, за которые отвечают совершенно другие отделы головного мозга, а не отделы, иннервирующие мышцы артикуляционного аппарата. Но из прочитанного складывается впечатление, будто бы это дизартрия вызвала ОНР. На самом же деле третья группа детей – это случай сочетанного нарушения.

Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова характеризуют детей со стертой дизартрией, как детей, имеющих нарушения фонетические, фонематические, просодические, лексико-грамматические, расстройства моторики общей, мелкой и артикуляционной, а также нарушения слоговой структуры слова. Высказываются сомнения по поводу утверждения, что нарушение слоговой структуры при дизартрии является базовым нарушением.

Если следовать классическим направлениям работы при дизартрии (работа над речевым дыханием, голосообразованием и звукопроизношением), то в итоге проблемы со слоговой структурой нейтрализуются. С единственной оговоркой, что перед нами дизартрия в чистом виде. Проблемы со слоговой структурой у дизартриков обусловлены нехваткой дыхания, вследствие чего слова до конца не договариваются, слоги и слова сокращаются.

Таким образом, на этапе диагностики важно понять с чем мы имеем дело – с дизартрией в чистом виде (и тогда при коррекции берется только три выше названных блока работ), либо это дизартрия в совокупности с другими патологиями (педзапущенность, диспраксия, тревожность, шизофрения). Исходя из сочетанной патологии специалист определяет, помощь кого на данный момент первична.

Следовательно, незнание специалистами неврологических основ логопедии приводит к непониманию механизмов нарушения, а значит, и к неверному выбору стратегии и тактики работы или как минимум в структуру занятий включается что-то излишнее.

Вопрос о разграничении дизартрии и дислалии хорошо освещен в литературе. Например, у Е. Н. Винарской: «...различия прежде всего в том, что это расстройства разных функциональных уровней сложности в функциональной организации мозга. Дизартрия – расстройство сенсорно-моторного уровня сложности, а дислалия – гностико-праксического. Разный уровень в иерархии очаговых поражений мозга значит разный патогенез, а если разный патогенез, то должны быть и разные приемы постановки звуков при дизартрии и дислалии.» [5, с. 90].

Согласно определению М. М. Безруких, произвольные движения – это способность человека формировать последовательность действий, предвидеть результат и вносить коррекцию в процессе выполнения. «Произвольные движения – самые сложные по своей структуре. Их реализация невозможна без участия высших двигательных центров» [4, с. 269]. Р. Гранит привел краткую и точную характеристику произвольным движениям, указав на цель, как на основное отличие.

Мозг, будучи иерархической параметрической системой управления, запускает образ действия, что определяет моторную программу. Лишь частью моторной программы является исполнительная часть действия, которая и нарушена при дизартрии. Но имеет ли отношение к дизартрии нарушение в целом произвольных движений, по сути, представляющих собой сложный акт мозгового анализа и синтеза. Если дело не только в мышце, ее иннервации, то речь идет о поражении более верхнего уровня. Нарушение данного компонента относится к диспраксии, и когда она наблюдается у ребенка, структура занятий строится совершенно иным образом нежели при коррекции дизартрии.

Основоположник детской поведенческой неврологии Ч. Ньюкиктьен диспраксии относит к расстройствам развития, теоретические представления о коих базируются на данных об

апраксиях взрослых людей. «Распределение нарушений при диспраксии: как апраксия, так и диспраксия часто затрагивает конечности, например графомоторная или пространственная, конструктивная диспраксия. Апраксия и диспраксия могут более или менее изолированно проявляться в конечностях, во всем теле (аксиальная или постуральная диспраксия), в области лица, рта, в речевой функции (щечно-лицевая, оральная и речевая диспраксия). Сущность диспраксии: апраксии подразделяются по аспектам – смысловой (идеаторная или концептуальная апраксия) и аспект программирования, планирования и реализации движения (идеомоторный праксис). У детей до 10 лет можно говорить о диспраксии развития, коротко – диспраксии» [8, с. 181].

«В целом различают сенсомоторные функции и праксис, который представляет собой сложные действия и их программирование. Среди сенсомоторных функций проводится разграничение между простыми двигательными функциями и их сенсорными компонентами» [8, с. 175]

В мировой практике термин корковая дизартрия не используется, вместо него применяется общепринятый синоним диспраксия, а в американской классификации обсуждается вопрос о вынесении диспраксии в качестве отдельного заболевания. В современной отечественной литературе также есть сторонники разграничения корковой формы от других форм дизартрии: «Включение в число дизартрии корковых – кинестетической и кинетической – артикуляторных апраксий на том основании, что речь таких больных невнятна, патогенетически не оправдано, просодические расстройства при кинетической артикуляторной апраксии вторичны, а при кинетической артикуляторной апраксии – не связаны с диспросодией.» [5, с. 83]

Коррекция диспраксии относится не только к логопедической задаче, здесь важна роль кинезиотерапевта и нейропсихолога, необходима команда специалистов тесно взаимодействующих друг с другом. Диспраксия – очень глубинное нарушение, требующее годы работы.

При описании дизартрии Е. Ф. Архипова (2005) отмечает следующие особенности артикуляционного аппарата: паретичность, спастичность, гиперкинезы (экстрапирамидная форма), дивиации (выделена автором в отдельный симптом, хотя отклонение языка является следствием паретичности), гиперсаливация и апраксия. Как видим, автор апраксию не рассматривает как глобальное нарушение, как отдельный синдром, а включает ее как мелкое нарушение, входящее в структуру речевого дефекта.

Еще в 1975 г. И. И. Панченко в своей статье говорит: «Для логопеда важно уметь отличать нарушения, вызванные дефектами исполнительного, эфферентного плана (спастический парез) и дефектами программирующего афферентного плана (артикуляционная апраксия)» [6, с. 121].

И. И. Панченко известна тем, что создала классификацию дизартрии у детей при ДЦП, и это единственная классификация дизартрии у детей в логопедии. Получается, как это не парадоксально, в логопедии не существует классификации дизартрии у детей без ДЦП. При дизартрии страдает исполнительный уровень (не может справиться мышца). При диспраксии страдает программирующий уровень (голова не понимает, как этой мышцей управлять, не представляет, как открыть рот). При нарушении всей системы коррекция дизартрии не может быть первоочередным направлением, т.е. плохо говорящий ребенок с диспраксией прежде всего нуждается не в логомассаже, а скорее в занятиях по моторному планированию.

Чтобы определить наиболее верный способ коррекции, следует уметь грамотно дифференцировать механизм нарушения. Например, в протоколе обследования логопед пишет, что ребенок не может поднять язык вверх, но это малоинформативно, важно оценить, как именно не может. Исходя из этого и установить один из вариантов диагнозов, приведенных ниже:

1) Диспраксия - когда не определяет цели движения, не может предвидеть результат.

2) Нарушение речевой мотивации – не имеет мотива говорить. Показательным будет здесь такой тест - ребенку обещается конфета за результат и он демонстрирует, что оказывается язык он в состоянии поднять, в таком случае диспраксия исключается.

3) Кинестетическая диспраксия – когда ребенок не может перцептивно опознать направление и создать образ (помогает себе пальцем, ощупывает). В этом случае не хватает обратных афферентаций.

4) Кинетическая диспраксия – когда не определяет последовательность движений (открыть рот, вытащить язык, поднять язык).

5) Дизритмия/атаксия – когда язык отводит в сторону вместо подъема, совершает дополнительные действия.

6) Экстрапирамидная дизартрия или гипо/гиперкинез – когда не может поднять язык в связи с гиперкинезом иной мышцы при произвольном движении.

7) Дизартрия – не может поднять язык, т.к. нарушен тонус: в состоянии покоя мышца недостаточно либо слишком напряжена. Проверять следует во рту только в спокойном состоянии, высовывать язык – довольно некорректная проба, т.к. в это время язык лишь от данной нагрузкой может прийти в тонус, так что следует прощупывать пальцем. При пассивном подъеме языка палочкой не чувствуется напряжения либо оно слишком велико.

Нарушение произносительной стороны при дизартрии это многокомпонентное нарушение, которое включает и звукопроизношение, и темп, и просодию, и голос, и ритм, и тембр, и мелодику, и паузации. Одной из причин нарушения произносительной стороны речи – является нарушенное речевое дыхание (чаще всего верхне-ключичное). И это логично, т.к. речевой отдел состоит в том числе из дыхательного отдела, иннервация которого также может страдать, голосового и артикуляционного отделов, что работает словно единый механизм.

Детям с дизартрией присуще такое псевдонарушение, как нарушение слоговой структуры. На самом же деле относится оно скорее к кинестетической диспраксии (нарушена программа высказывания) либо к кинетической диспраксии (язык не успевает).

Нарушение слоговой структуры при дизартрии чаще всего выражается в том, что не договариваются окончания, проглатываются слоги внутри слова, наблюдается перестановка очередности слогов (как правило, в связи с затруднениями дифференцирования оппозиционных звуков и их смешении). Затухающий голос и нехватка дыхания, что свойственно при дизартрии, порождают как следствие сокращение слогов. Поэтому, когда дыхание и голосопадача отработаны, при чистой дизартрии проблема нарушения слоговой структуры разрешается сама собой.

Что касается звукопроизношения, то при дизартрии в основном звуки искажаются, а при диспраксии – замещаются (афферентация не в той области), и это будет одним из ведущих дифференциальных критериев.

Таким образом, если перед нами дизартрия в чистом виде, мы работаем с ребенком, используя логомассаж, артикуляционную гимнастику (пассивную и активную), упражнения для развития речевого дыхания, вокальные упражнения и занятия на тембр, силу, модуляцию голоса. Если же наблюдаем синдром двигательных нарушений, который есть во всем теле (диспраксия) и сопутствующие нарушения артикуляционного тонуса (дизартрия, которая возможно имеет функциональный характер), то разумнее корректировать общий синдром двигательных нарушений двунаправленно. Первое – это ЛФК, где прорабатываются диспрактические расстройства. Второе – это массаж, с помощью которого оптимизируется общий тонус тела. Аналогично в области артикуляционной мускулатуры.

Следовательно, посвятив несколько месяцев работе над диспраксией, расстройства и артикуляционного тонуса могут исчезнуть, из чего следует вывод, что артикуляционные нарушения имели функциональный характер.

В заключении хотелось бы заострить внимание на развитии просодической стороны речи при коррекции дизартрии. В своих трудах Е. Н. Винарская отмечает, что речевое развитие ребенка начинается с эмоционального общения и эмоционального познания действительности. Поэтому она призывает к более углубленному пониманию знаковых просодических средств, строение которых необходимо знать, во-первых, для коррекционной работы с дизартриками и, во-вторых, для понимания того, как на базе эмоционально выразительных просодем в дальнейшем формируется слоговая структура речи. [5, с. 27].

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия. – М.: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Архипова Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 123 с.
3. Гуровец Г. В., Маевская С. И. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии, – М., 1982. – С. 75–81.
4. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003 – 416 с.
5. Винарская Е. Н. О логопедии. – 2-е изд. – М.: ЛЕНАНД, 2021. – 144 с.

6. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М.: Владос, 2003. – Кн. 1: Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи: в 2 ч. – Ч. 2. Ринолалия. Дизартрия. – 304 с.

7. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. – СПб.: Союз, 2000. – 192 с.

8. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология: в 2 т. Т. I / пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, Н. Н. Полонская; под ред. Н. Н. Заваденко. – 3-е изд. – М.: Теревинф, 2020. – 288 с.

УДК 372.016:811.111+376.3

А. А. Манина

*учитель английского языка, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 39,
annasuccess@mail.ru, Новосибирск, Россия*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье описывается использование на учебном занятии различных современных методов обучения при обучении слепых и слабовидящих обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: английский язык, обучение, нарушение зрения, слепые и слабовидящие обучающиеся, тифлопедагогика, метод обучения.

A. A. Manina

*English Teacher, Special (Correctional) Boarding School № 39, annasuccess@mail.ru,
Novosibirsk, Russia*

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

The article discusses the use of various modern teaching methods in teaching blind and visually impaired primary school students in the classroom.

Keywords: English language, training, visual impairment, blind and visually impaired students, typhlopedagogics, the method of training.

Закон об Образовании ставит вопрос о предоставлении качественного образования лицам с ограниченными возможностями, об обеспечении возможности инклюзивного образования.

Право на образование принадлежит всем детям, включая детей – инвалидов, независимо от причин инвалидности. Обеспечение равных прав и равных возможностей для ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются приоритетным направлением в сфере современного образования.

Обучение детей с нарушением зрения требует усиления внимания к тем научно- методическим аспектам тифлопедагогике, которые ориентированы на обеспечение условия для самоорганизации незрячих в различных сферах жизни. Специфика обучения детей с нарушением зрения обусловлена ограничением доступа информации. Для их обучения необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы. Таким образом, совершенно очевидно, что необходим поиск новых подходов создания рациональных методик обучения, коррекции и реабилитации инвалидов по зрению.

Обучение слепых и слабовидящих обучающихся иностранному языку – задача еще более сложная, но знание языка расширяет образовательные возможности, позволяя стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в обществе. Кроме того специалисты – инвалиды по зрению со знанием иностранного языка в России немногочисленны.

В бюджетном казенном общеобразовательном учреждении «Специальная (коррекционная) школа- интернат №39» города Новосибирска обучаются слепые и слабовидящие обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Организуют учебно-воспитательную деятельность педагоги по уровням образования начального общего, основного общего, среднего

общего, специалисты психолого-педагогического сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель по адаптивной физической культуре).

Исследования детей с нарушением зрения на уровне начального общего образования за последние года четко показывает их острые проблемы и потребности индивидуализации. Все программы по изучению английского языка в большей степени основаны на визуализации восприятия. В изучении английского языка используется шрифт Брайля, но основные акценты ставятся на восприятии на слух и общении на английском языке.

Классификация детей с нарушением зрения: дети с косоглазием и амблиопией, дети с пониженным зрением, слабовидящие дети, слепые дети и дети с остаточным зрением.

Особые образовательные потребности обучающихся с нарушением зрения разнообразны и имеют определенные внутригрупповые отличия (в зависимости от степени нарушения зрительного анализатора). Общим для всех детей с нарушением зрения является недоразвитие сферы чувственного познания. Кроме того, прослеживаются трудности формирования двигательных навыков. Своеобразие физического развития проявляется в нарушении координации, точности, объема движений. Это осложняет формирование личности, овладение навыком пространственного ориентирования (в микропространстве и на макроплоскости). Специфические образовательные потребности детей с нарушением зрения заключаются в обогащении и коррекции чувственного опыта, формировании умений и навыков социально-бытовой ориентировки, развитии полисенсорного восприятия предметов и объектов окружающего мира, развитии коммуникативной деятельности, коррекции речевых нарушений, коррекции нарушений двигательной сферы [1].

При подготовке к учебным занятиям важно помнить, что обучение детей с нарушением зрения требует иных приемов, средств и методик обучения. По словам В. Панкратовой, в тифлопедагогике важно использовать общие методы обучения, а именно: словесные, наглядные, практические, репродуктивные, объяснительно иллюстративные, поисковые, исследовательские, проблемные, так и специальные, направленные на коррекцию и компенсацию отклонений в развитии детей. Необходимость применения общих и специальных методов автор объясняет характером и спецификой познавательной деятельности слепых и слабовидящих обучающихся.

Обобщив основные методы и приемы в преподавании английского языка в начальной школе, использую следующие при составлении технологической карты учебного занятия.

Метод «Каждый учит каждого» эффективен для передачи фактической информации среди обучающихся. Взамен необходимости передачи учителем большого потока информации ученики отбирают необходимый материал, непосредственно касающийся темы, и передают его своим одноклассникам. Необходимо пространство для удобства передвижения и общения. Ученики должны располагаться за партой группами из четырех человек, в каждой из которых два ученика переходят в другие группы по истечении определенного времени.

Метод «Минутка» метод способствует формированию у обучающихся навыков запоминая новых лексических единиц английского языка по изученному материалу, а также навыков активного восприятия информации.

Метод «Бинго». Данный метод используется в целях развития навыков общения на стадии введения в определенной учебной теме. Необходимо также пространство для удобства передвижения и общения.

Метод «Третий лишний». Использование данного метода может быть полезным на любом из этапов учебного занятия: на начальном или на завершающем. Метод направлен на формирование навыков предоставления характеристик слов, предложений, идей, мест, людей или предметов в зависимости от изучаемой темы. В ходе использования метода, обучающиеся открывают для себя сходства и различия между предметами, явлениями, чтобы усовершенствовать понимание взаимоотношений, взаимосвязей между ними и соответственно их классифицировать.

Метод «Две звезды, одно желание» способствует формированию навыков самооценки отдельных лиц или групп и, на его основе, – оценивания совершенствования собственной работы. Использование методики позволит ученикам апробировать различные подходы, увидеть результаты выполнения задания и внести своевременные изменения при выполнении задания. При использовании метода желательно чередование составами групп и свободное перемещение по кабинету.

В процессе подготовки к учебному занятию по английскому языку особое место занимает индивидуально-дифференцированный подход при обучении обучающихся с нарушением зрения. Всестороннее изучение каждого ребенка, выявление причин, характера и тяжести дефекта, времени его возникновения, особенностей психического и физического развития, наклонностей и способностей к учению, все это определяет выбор правильных методов обучения и их успешную реализацию. Рационально выбранные задания при изучении нового материала, закреплении дают возможность и учителю и обучающемуся правильно оценивать знания и возможности.

Первостепенное место на уроках английского языка занимает здоровьесберегающая технология и ее реализация. Ведь английский язык – это серьезный и сложный предмет. С первых учебных занятий дети учатся общаться на английском языке. При этом должны усвоить массу нового лингвистического материала (лексические единицы, грамматические формы, приобрести произносительные навыки). На учебных занятиях приходится много запоминать, говорить, писать, читать, слушать и анализировать информацию, поэтому необходимо уделять особое внимание здоровьесберегающим технологиям [3]. Главной задачей должно быть обеспечение максимально благоприятной и комфортной обстановки, создание положительного настроения на учебном занятии. Положительные эмоции способны полностью снимать последствия отрицательных воздействий на организм ученика. Необходимо вызывать положительное отношение к учебному предмету, повышать интерес и мотивацию. Важно, чтобы у детей не появлялось чувство страха, боязни перед предметом. Физические минутки на уроках английского языка дают возможность практиковать навыки говорения и закрепления учебного материала по различным темам.

Способность общаться на другом языке позволяет расширить круг общения, перед людьми со знанием иностранного языка открываются новые перспективы, в том числе и работа. Такого человека охотнее возьмут на работу, несмотря на его недостаток в виде отсутствия зрения. Можно сделать вывод, что знание языка способствует социализации слепых. Незрячий человек чувствует, что он конкурентоспособен, он ощущает себя полноценным человеком общества.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. – СПб.: Просвещение, 1983. – 368 с.
2. Методические рекомендации для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью (нарушения зрения). – Новосибирск: НИПКиПРО, 2019. – 120 с.

УДК 376.4+159.923

Т. В. Петровская

*педагог-психолог, Специальная (коррекционная) школа № 209,
tanya.petrovskaya.68@mail.ru, Новосибирск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования и развития учебной мотивации у школьников с умственной отсталостью. Теоретический анализ позволяет автору рассмотреть особенности развития личности ребенка с интеллектуальными нарушениями и связанные с этим сложности, возникающие в процессе формирования и развития учебной мотивации как необходимого условия для успешного обучения ребенка в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: умственная отсталость, мотивация, мотив, обучение, коррекция.

T. V. Petrovskaya

*Teacher-Psychologist, Special (correctional) school No. 209,
tanya.petrovskaya.68@mail.ru, Novosibirsk, Russia*

PECULIARITIES OF FORMATION OF LEARNING MOTIVATION IN SCHOOLCHILDREN WITH MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION

The article deals with the actual problem of the formation and development of educational motivation in schoolchildren with mental retardation. Theoretical analysis allows the author to consider the features of the development of the personality of a child with intellectual disabilities and the associated difficulties that arise in the process of formation and development of educational motivation as a necessary condition for the successful education of a child in a correctional school.

Keywords: mental retardation, motivation, motive, training, correction.

Мотивационная сфера, в теории отечественных и зарубежных психологов (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. Маслоу), рассматривается, как ядро личности. Именно мотивация, неся в себе функцию побуждения к деятельности, придавая ей определенный смысл, становится первой ступенькой в структуре деятельности и поведения [4, с.152].

Под мотивацией, по мнению А. Н. Леонтьева, понимают совокупность психологических образований, побуждающих, направляющих деятельность человека и придающих ей личностный смысл [3, с.79]. Мотив представляет собой конкретное побуждение, заставляющее человека действовать.

Учебная мотивация – это мотивация, имеющая определенную структуру, содержащая в себе внутреннюю (ориентированную на результат или процесс) и внешнюю (награда, либо какая-то другая личная выгода, не связанная с содержанием учения) мотивации.

Анализ работ А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой показал, что в процессе самой учебной деятельности происходит формирование школьной мотивации [5, с.149]. Этот процесс напрямую зависит от структуры учебной деятельности. Меняя ее содержание и формы можно оказывать непосредственное влияние на развитие учебной мотивации, перестраивая ее компоненты [6, с.74].

В процессе обучения, ребенок не только получает возможность овладеть базовыми учебными действиями, но и приобретает опыт социальных отношений со сверстниками и взрослыми, успешность которых, непременно, отразится на результатах обучения. От степени сформированности школьной мотивации будет зависеть эффективность учебно-воспитательного процесса.

Л. И. Божович считает, что у сохранного ребенка личность формируется исходя из уровня потребностей. В основе поведенческих паттернов любого интеллектуально сохранного человека лежит мотивация, которая в свою очередь базируется на ценностях, а ценности формируются исходя из потребностной сферы личности. В процессе жизни, потребности нормального ребенка растут, развиваются, усложняются, из них формируются высшие духовные потребности, образуя сложную иерархию [1, с.213].

Иначе дело обстоит с формированием высших духовных потребностей у умственно отсталых детей. Зачастую у таких детей можно наблюдать расторможенность влечений, что объясняется слабой работой коры головного мозга или избыточной возбудимостью его подкорковых структур. Или протекание обоих процессов одновременно. Это, в свою очередь, ведет к дисгармоничному формированию потребностей и создает препятствие в развитии личности умственно отсталого ребенка [4, с.173]. Поскольку ребенок с интеллектуальными нарушениями имеет самые элементарные потребности – физиологические (еда, сон, удовлетворение сексуальных проявлений, развлечения), которые не способны с возрастом усложняться и «человечиваться», это затрудняет или делает невозможным формирование высших духовных потребностей, а, следовательно, формирование и развитие мотивационной структуры личности в целом. Поэтому, по принципу формирования вторичных рефлексивных связей, сначала необходимо обучить такого ребенка «правильному» поведению, затем оно превращается в привычку, становясь единственным возможным, а значит ценным, и уже из этой ценности будет формироваться и расти любая мотивация, в том числе учебная.

Рядом авторов (А. Р. Маллер, С. В. Кудрина, Т. Н. Исаева, А. А. Ватажина, В. В. Воронкова, Е. В. Резникова и др.) проводилось исследование проблемы совершенствования процессов об-

учения и развития мотивационной структуры личности детей с интеллектуальными нарушениями. Но и на сегодняшний день остаются актуальными вопросы как о факторах, влияющих на формирование и развитие учебной мотивации, так и о ресурсах психо-коррекционной работы, направленной на формирование позитивного отношения умственно отсталого ребенка к процессу обучения.

Анализируя результаты мониторинга по исследованию мотивационной структуры личности учащихся коррекционной школы, мы можем говорить о ее незрелости и противоречивости мотивов ее составляющих. Внешние мотивы доминируют над познавательными. Зачастую только из них и складывается учебная мотивация умственно отсталого ребенка. Вместе с тем, налицо совокупность признаков как внешней, так и внутренней мотивации. Ребенку может нравиться, например, играть с одноклассниками, обедать и завтракать в школе, получать хорошие оценки и даже может быть интересен сам предмет, но, если мама не настаит, чтобы он пошел в школу, то ребенок останется дома. То есть основным стимулом к учебной деятельности у учащихся с умственной отсталостью является внешнее воздействие со стороны взрослых (учителей, родителей).

Такая особенность в поведении умственно отсталых школьников объясняется не только дефицитностью процессов мышления, которая влечет за собой катастрофически низкий уровень развития познавательного интереса, что проявляется как в безразличии к предлагаемому учебному материалу, так и к участникам образовательного процесса (одноклассникам, учителям), но и слабостью волевых усилий, необходимых для преодоления трудностей, возникающих в процессе интеллектуальной деятельности. Немалую роль в этом процессе играет недоразвитость эмоциональной сферы. Слабо формируются и быстро разрушаются, без поддержки, эмоциональные связи, а потому не всегда могут сыграть роль мотива, заставляющего ребенка предпринять над собой волевое усилие и пойти в школу.

Прослеживается связь между отношением учеников к учению и отношением к учителю [7, с.19].

О. Е. Шаповалова и О. Г. Петрова пишут, что учащиеся с умственной отсталостью полученные положительные оценки скорее расценивают как хорошее отношение к себе со стороны педагога. Авторы считают, что такая значимость похвалы взрослого, возможно, связана с удовлетворением потребности ребенка в самоуважении и самоутверждении [7, с.15].

Факторами, влияющим на процесс формирования и развития учебной мотивации, являются: детско-родительские отношения, межличностные отношения ребенка с учителем, отношения между детьми в процессе школьного обучения, взаимодействие между родителями и педагогами, учителями и специалистами школы. Такие условия оказываются крайне важными для сохранения и поддержания психологического комфорта ребенка, они, в свою очередь, и лягут в основу положительного отношения к обучению, сделает его возможным.

Говоря о механизмах психо-коррекционной работы, нужно отметить, прежде всего, эмоциональную составляющую. Увлечь умственно отсталого ребенка каким-либо видом деятельности возможно только путем эмоционального заражения от педагога. То есть подача материала должна быть интересной, заразной и обязательно представлена в игровой форме. Несмотря на то, что ведущим видом деятельности ребенка 7-9 лет принято считать учебную деятельность, мы можем утверждать это только относительно интеллектуально сохранного ребенка. Ребенок-олигофрен отстает в своем развитии от нормы, в среднем на 3-4 года и по факту оказывается «игруном». Причем, с очень низким уровнем развития игровой деятельности, не соответствующим даже данному возрасту, что, в свою очередь, создает определенные трудности в работе педагога. Да и эти уровни у детей одной группы, скорее всего, окажутся разными. В этом случае, мотивом к деятельности может явиться положительная эмоция ребенка от непосредственного взаимодействия с педагогом, возможно, даже эмоциональная привязанность. Это будет хорошим побуждением для ученика, выполнять задание, которое требует определенных усилий или кажется неинтересным. Как показывает практика, «неинтересным» оказывается то задание, которое не по силам выполнить ребенку в данный момент без помощи взрослого. Интеллектуальная деятельность для таких детей является весьма сложным занятием, они соскальзывают с выполнения поставленной задачи, зачастую отказываясь от ее выполнения. С большим желанием они предпочитают выполнение посильных практических заданий [2, с.124]. Важным фактором в формировании учебной мотивации для ребенка с интеллектуальной недостаточностью является создание ситуации успеха. Такие дети очень

чутко относятся к своей «неуспешности», а поскольку эмоциональная сфера развита слабо, то и реакция на неудачу будет однозначно отрицательной. Механизм адаптации, как правило, затруднен или невозможен, что, опять же, заставит умственно отсталого ребенка вовсе отказаться от деятельности. Поскольку нервные процессы у детей-олигофренов инертны, быстро истощаемы, сопровождаются краткосрочными или длительными периодами охранительного торможения, эффективным приемом в коррекционной работе является физический контакт. При выполнении любых упражнений или игр нужно дотронуться до ребенка, возможно, даже построить на этом все задание. Это обязательно вызовет ответную реакцию нервной системы, и он «проснется», «увидит», а, возможно, даже и «услышит» вас. Воздействуя на все три репрезентативные системы – визуальную, аудиальную, кинестетическую, в коррекционной работе, мы получаем максимальную возможность воздействовать на психику ребенка. Ведущим типом мышления у умственно отсталого ребенка, на протяжении всего онтогенеза останется наглядно-действенное. Это означает, что ребенок мыслит, когда он делает сам или видит, как делают другие. Практически это означает, что обучающий процесс должен проходить с использованием фактических предметов, а не только абстрактных понятий. Например, очередность отвечающих учеников на уроке определяет передаваемая из рук в руки любая игрушка. Или рассказ о чем-либо, происходит с тематической картинкой (игрушкой, муляжом) в руке, или прежде, чем ответить на вопрос учителя, необходимо переставить с места на место матрешку (кубик, машинку) или попасть в цель мячом, или дать возможность ребенку, во время объяснения учителем теоретической части урока, удерживать в руках любой фактурный предмет, обеспечивая тем самым, стимуляцию сенсорно-активных зон. Приводя в действие афферентный путь передачи импульсов, мы облегчаем возникновение нейронных связей в определенных отделах головного мозга. Становится возможным пролонгировать произвольное внимание, вызвать более устойчивый познавательный интерес.

Причем все перечисленные выше методы и приемы справедливы для учащихся коррекционных школ с легкой степенью умственной отсталости любого возраста. Использование этих техник в работе даст возможность детям преодолеть трудности в обучении, что является необходимым условием для поддержания учебной мотивации умственно отсталых школьников на должном уровне.

Таким образом, становление мотивации учебной деятельности у детей-олигофренов должно происходить при соблюдении определенных психолого-педагогических условий: организация психолого-педагогических коррекционных занятий на основе игровой деятельности; оказание помощи учащимся, в случае возникших трудностей, с опорой на индивидуальный дифференцированный подход; моделирование ситуации успеха; использование разнообразных видов предметно-практической деятельности; применение разных форм организации процесса обучения; выстраивание продуктивных межличностных отношений между участниками образовательного процесса, с обязательным включением родителей в психо-коррекционную работу; повышение психолого-педагогической грамотности педагогов.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
2. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 175 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Толстикова О. Н. Динамика учебной мотивации умственно отсталых учащихся от второго к четвертому классу // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 147–151.
6. Толстикова О. Н. Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых младших школьников // Специальное образование: научно-методический журнал. – 2012. – № 3. – С. 73–81.
7. Толстикова О. Н., Медникова Л. С. Особенности отношения к учению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 2013. – № 5 – С. 14–22.

УДК 376.4+376.36

Н. С. Разживина

*учитель начальных классов, Специальная (коррекционная) школа № 209,
nasomi@bk.ru, Новосибирск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье анализируется проблема речевого развития детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. В ходе изучения проблемы были определены этапы коррекционной работы, позволяющие реализовывать комплексный подход к развитию речи или формированию альтернативной коммуникации у детей.

Ключевые слова: речевое развитие, умственная отсталость, дети школьного возраста, коррекционная работа.

N. S. Razzhivina

*Primary School Teacher, Special Correctional School No. 209,
nasomi@bk.ru, Novosibirsk, Russia*

FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article analyzes the problem of speech development of school children with autism spectrum disorders. In the course of studying the problem, the stages of correctional work were determined, which make it possible to implement an integrated approach to the development of speech or the formation of alternative communication in children.

Keywords: speech development, mental retardation, school-age children, correctional work.

Отклонения в речевом развитии – один из основных признаков синдрома раннего детского аутизма. Проявления речевых нарушений при аутизме чрезвычайно многообразны по характеру и динамике, они отражают основную специфику аутизма, а именно – несформированность коммуникативного поведения. Чаще всего именно в связи с речевыми нарушениями родители аутичных детей впервые обращаются за помощью к специалистам: логопеду, психологу, врачу психоневрологу или невропатологу.

Многие родители аутичных детей рассказывают о задержках в овладении речью и языком. Они так же замечают, что их ребенок начинает в начале осваивать язык, но позже «теряет его». В более ранние годы считалось, что ребенок, которому не удалось в значительной степени овладеть языком в возрасте до пяти лет, имеет крайне низкие шансы на овладение языком в более позднем возрасте [1].

В 2009 году исследование опровергло эту теорию. Ученые обследовали 167 детей с РАС, которым не удалось овладеть речью до пятилетнего возраста. Они обнаружили, что дети, которые проходили интенсивную логопедическую терапию в течение продолжительного периода времени, смогли развить речь. Результаты варьировались от детей, которые научились использовать отдельные слова, до тех, кто мог использовать сложные предложения. Суть в том, что если ребенок имеет расстройство аутистического спектра, необходимо как можно скорее найти для него логопеда-дефектолога, чтобы начать логопедическую работу.

Дети, имеющие расстройство аутистического спектра, очень часто сталкиваются со сложностью понимания обращенной речи и нарушением слухового восприятия в целом. Это связано с тем, что ребенок не способен отделять сенсорные стимулы, что приводит к смешению их и вводит ребенка в стресс, тревогу, отчего он не может отделить звуки речевые от неречевых, звук сирены от пения птиц и так далее [2].

Как работать с данным ребенком?

В первую очередь, создать условия тотальной тишины, в которых будут появляться различные звуки. На первом этапе необходимо использовать неречевые и знакомые для ребенка звуки. Например: звук стучания ложки о тарелку, погремушки или тиканье часов. Важно произвести звук и ждать реакции, привлечь ребенка, сделать так, чтобы он услышал звук и среагировал

на него, нашел его источник. Если он боится звуков, закрывает уши, прячется, кричит или дает различные сигналы, чтобы выключили звук, нужно позволить ребенку управлять ситуацией самостоятельно. Например: если ребенок боится звуков пылесоса или блендера, дайте ему прибор в руки, пусть он потрогает предмет, сам включает и выключает прибор. Постепенно, когда ребенок научится слушать, не бояться и находить звук, можно приступать к следующему этапу.

На следующем этапе можно работать над тональностью звучания, громкостью, тембром. Можно предложить ребенку две игрушки, где одна издает звук, а вторая – нет и спросить ребенка: где звучит, а где нет. Можно использовать альтернативную коммуникацию, где будут изображены два колокольчика, один из которых зачеркнут, что означает «нет звука».

Когда ребенок освоит эту игру, можно переходить к речевым звукам. Не стоит давать сложные инструкции. Можно начать с простых однослоговых слов: да, нет, дай, на и т.д. Не стоит давать сначала визуальную инструкцию. Например: показать рукой жест «иди сюда», а потом сказать «иди». Правильно сначала сказать, а потом показать жест. Это необходимо, чтобы ребенок начал понимать значение слова. Когда он научится понимать однослоговые слова, можно приступать к двусловным, трехсловным и более конструкциям. В этот период ребенок может начать повторять слова. Если он «мычит» или вокализует, но использует верную слоговую структуру, то не стоит его заставлять проговаривать слово. Важно, что он понял, когда дай – это один слог, а пока – это два слога [3].

Когда ребенок начнет понимать обращенную речь, можно начинать вводить игры на слуховые звуки окружающей действительности, которая находится за пределами дома. Это звуки машины, ветра, голоса животных и птиц. Многие специалисты учат детей звукоподражанию с самого начала обучения, что не верно, потому что «Как говорит собака?» для ребенка является просто шумом. Важно на этом этапе давать послушать реалистичные звуки, демонстрируя при этом изображение или муляжи.

Теперь можно начинать уже запуск речи. Начинать работу стоит с простых гласных звуков [А] и [У], переходя к другим гласным, заканчивая йотированными гласными, соединяя их между собой. Постепенно вводим согласные звуки, начиная со звуков [Г] и [К]. Так постепенно лепетная речь переходит в гуление. Затем можно переходить уже в самостоятельную речь.

Если правильно формировать становление речи, можно избежать эхोलалии (эхо-симптом, неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи). Тем не менее, эхोलалия – это тоже как один из возможных этапов становления речи.

В конечном этапе формирования понимания речи и ее формирования происходит изменения слов в падежах, числах, склонениях. Часто родители и педагог сталкиваются с такой особенностью, когда ребенок понимает кто такая корова, но не понимает слово «коровы». Поэтому, в работе необходимо менять тактику формирования вопроса. Не говорить: «Покажи, где мишка», а «Покажи мишку». Так мы расширяем понимание обращенной речи.

Если ребенок затормозил на каком-то из этапов формирования и понимания речи, не стоит переходить в следующий, пока не закончим с предыдущим. Вся работа должна происходить постепенно, тогда и результат будет более качественный.

Для работы над формированием речи так же не мало важно применение сенсорной интеграции в специальных сенсорных комнатах. Сенсорная комната – это специальная комната, предназначенная для развития чувств человека, обычно с помощью специального освещения, музыки и предметов. Его можно использовать в качестве терапии для детей с ограниченными навыками общения.

Сенсорные комнаты часто заполнены самым разным оборудованием. Это оборудование используется, чтобы помочь детям сосредоточиться на настоящем моменте и лучше обрабатывать сенсорную информацию. Сенсорное оборудование может развивать равновесие и движение (батуты, балансиры, качели), создавать успокаивающие давления (одеяла, мягкие игрушки) или растормаживать ребенка, приводя его в активное движение (вертушки, пазлы).

Так же очень полезно заниматься мелкой и крупной моторикой, которые тоже влияют на становление речи ребенка. Это связано с тем, что за сенсорику и речь отвечают одни и те же отделы коры головного мозга. Можно заниматься творчеством, пересыпать крупы, переливать воду, делать гимнастику, тем самым развивая речь ребенка.

Возвращаясь к началу, прежде чем начать работу по формированию речи, важно сделать ребенку АСВП (акустические стволовые вызванные потенциалы), чтобы выявить причину, почему ребенок не реагирует на звук или неправильно его произносит. Если АСВП покажет, что

все в норме, то стоит сделать КСВП (коротколатентные слуховые вызванные потенциалы), где можно увидеть, как мозг обрабатывает поступающую звуковую информацию.

Если АСВП и КСВП не показали отрицательных результатов, то значит, ребенок слышит, но не может обрабатывать звуки.

Так же, хорошо можно увидеть понимание речи ребенка на ЭЭГ (электроэнцефалограмма головного мозга) и какие зоны мозга находятся в «спящем режиме». Имея эти знания, дефектологу будет значительно проще понять действия и составить план работы с данным ребенком.

Список литературы

1. Большая медицинская энциклопедия. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 736 с.
2. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм: учеб. издание / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, Р. К. Ульянова, Т. И. Морозова. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
3. Мельникова Л. А. Слушать интересно! – М.: Особенные дети, 2020. – 97 с.

УДК 372+376

А. Г. Ряписова

заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, iesen-kpp@nspsu.ru, Новосибирск, Россия

И. Ф. Кривошеева

заведующий, Детский сад № 101, магистр, ds_101@edu54.ru, Новосибирск, Россия

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлены теоретические основы создания инклюзивной среды в дошкольной образовательной организации. Определен понятийный аппарат в аспекте проблемы исследования. Образовательная среда рассматривается как психолого-педагогическая реальность. Описана ее сущность и специфика; охарактеризованы структурные компоненты: пространственно-предметный, содержательно-методический и коммуникативно-организационный. Представлен комплекс валидных и надежных методик диагностики образовательной среды в дошкольном инклюзивном образовательном учреждении. На основе результатов эмпирического исследования компонентов инклюзивной образовательной среды в детском саду разработана программа создания инклюзивной образовательной среды в конкретной дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольная образовательная организация, компоненты образовательной среды, инклюзивная образовательная среда.

A. G. Ryapisova

Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, iesen-kpp@Nspu.Ru, Novosibirsk, Russia

I. F. Krivosheeva

Head, Kindergarten No. 101, Master's Degree, ds_101@edu54.ru, Novosibirsk, Russia

CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL ORGANIZATION

The article presents the theoretical foundations of creating an inclusive environment in a preschool educational organization. The conceptual apparatus in the aspect of the research problem is defined. The educational environment is considered as a psychological and pedagogical reality. Its essence and specificity are described; structural components are characterized – spatial-

subject, content-methodical and communicative-organizational. A set of valid and reliable methods for diagnosing the educational environment in a preschool inclusive educational institution is presented. Based on the results of an empirical study of the components of an inclusive educational environment in kindergarten, a program for creating an inclusive educational environment in a specific preschool educational organization implementing inclusive practice has been developed.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, preschool educational organization, components of the educational environment, inclusive educational environment.

Внедрение инклюзивного образования в реальную практику закономерно актуализировало проблему создания инклюзивной образовательной среды в каждой организации, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, в том числе – с ограниченными возможностями здоровья.

В данной публикации представлены результаты решения следующих исследовательских задач:

- 1) на основе анализа теоретических исследований определить сущность и специфику инклюзивной образовательной среды;
- 2) охарактеризовать условия создания инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации;
- 3) выполнить эмпирическое исследование инклюзивной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении;
- 4) разработать программу создания инклюзивной образовательной среды в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад №101 (МАДОУ д/с №101).

Для решения поставленных задач использовались традиционные методы психолого-педагогического исследования: изучение и анализ нормативно-правовых документов и научно-теоретических источников по проблеме исследования, а также качественный и количественный анализы результатов исследования, метод наглядного предъявления результатов.

Дизайн исследования построен, исходя из предположения о том, что для реализации инклюзии в дошкольной образовательной организации необходимо обеспечение пространственно-предметного, содержательно-методического и коммуникативно-организационного компонентов инклюзивной образовательной среды.

Теоретико-методологическую базу составили нормативные документы и исследования, посвященные структуре и специфике инклюзивной образовательной среды, и условиям ее создания в дошкольной образовательной организации [1; 2; 5; 6]. Теоретический этап исследования включал выработку понятийного аппарата. Ключевой термин «образовательная среда» трактуется как психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий, и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности обучающегося [1].

В.И. Слободчиков справедливо отмечает, что образовательная среда представляет собой подвижный процесс, который является результатом взаимодействия образовательного пространства путем координации образования, образовательного учреждения и учащегося [4]. Важное уточнение в понимание образовательной среды в связи со спецификой дошкольного возраста вносит В. В. Рубцов, указывая, что эта общность характеризуется взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии и историко-культурным компонентом [3].

Введение инклюзии в дошкольном образовании, естественно, требует создания специальных условий и изменений всей образовательной среды для включения детей с особенностями в развитии в инклюзивный образовательный процесс. Эта деятельность ориентирована на определенные в теории [6] компоненты инклюзивной образовательной среды:

- профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзии, благоприятный психологический климат в коллективе, командное сотрудничество всех специалистов дошкольной организации (коммуникативно-организационный компонент);
- разработку индивидуальной траектории развития ребенка, адаптацию психолого-педагогических методов, приемов форм взаимодействия (содержательно-методический компонент);

– обеспечение необходимыми системами и средствами для беспрепятственного доступа дошкольника с ограниченными возможностями здоровья ко всем объектам инфраструктуры образовательной организации (пространственно-предметный компонент).

Таким образом, понятие «инклюзивная образовательная среда» уже имеет вполне конкретные признаки и измеряемые характеристики.

Эмпирический этап исследования выполнен на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 101». Был подобран комплекс валидных и надежных методик диагностики образовательной среды в дошкольном инклюзивном образовательном учреждении:

– адаптированный опросник для мониторинга образовательной среды в дошкольном учреждении «Методика экспертизы образовательной среды» (автор – В. А. Ясвин);

– методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (автор И. А. Баева);

– «Диагностика организации развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» (автор – Н.Д. Епанчинцева);

– анализ развивающей пространственно-предметной среды (применение шкал ECERS-R в переводе и адаптации текста Т. Шмиса и Е. Юдиной);

– методика «Я и инклюзивное образование» (автор – О.С. Кузьмина);

– «Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности» (автор – Ю. А. Макаров).

Использованный комплекс диагностических методик позволил получить полную и достоверную информацию о деятельности дошкольного учреждения по проблеме организации развивающей среды и обеспечил обратную связь от всех субъектов образовательного процесса, позволил выявить позитивные и негативные тенденции в образовательной среде, объективно оценить все особенности предметно-пространственной среды в детском саду, определить уровень сформированности необходимых компонентов профессиональной компетентности педагогов к работе в условиях инклюзии.

На основе изучения реальной психолого-педагогической ситуации разработана программа создания инклюзивной образовательной среды в МАДОУ д/с № 101 г. Новосибирска, которая определяет стратегическое, тактическое планирование действий всех участников образовательного процесса.

Содержание программы включает описание основных этапов, направлений и мероприятий по ее реализации и ожидаемые результаты. В настоящий период проходит этап апробации данной программы. Есть надежда, что ее реализация обеспечит всем субъектам образовательного процесса возможность для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации.

Список литературы

1. *Алехина С. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю.* Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 5. – С. 69–84.

2. *Афанасьева Е. А.* Проектирование образовательной среды в условиях реализации инклюзивной практики // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (166). – С. 14–17.

3. *Рубцов В. В., Алехина С. В., Хаустов А. В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 1–14.

4. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая Российская конференция: сборник тезисов конференции (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М.: Экспоцентр РОСС, 2000. – С. 172–176.

5. *Тавстуха О. Г., Андреева Е. И., Михеева Е. В.* Инклюзивная образовательная среда дошкольной организации // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 5 (223). – С. 76–83.

6. *Ясвин В. А.* Школьное средоведение и педагогическое средотворение: учеб.-метод. издание. – М.: Просвещение, 2020. – 143 с.

УДК 376.4+159.97

В. С. Сенкевич

*учитель, Специальная (коррекционная) школа № 209,
senkevich333@gmail.com, Новосибирск, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ

В статье речь идет о методах диагностики расстройств аутистического спектра у детей, важности использования комплексного подхода, также описываются существующие способы коррекции.

Ключевые слова: РАС, поведенческая терапия, арт-терапия, Пэт-терапия, CARS, STAT.

V. S. Senkevich

*Teacher, Special (Correctional) School No. 209,
senkevich333@gmail.com, Novosibirsk, Russia*

MODERN APPROACHES TO THE DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN CHILDREN

This article will focus on methods for diagnosing autism spectrum disorders in children, the importance of using an integrated approach. And also about the existing methods of correction.

Keywords: RAS, Behavioral Therapy, ART Therapy, Pet Therapy, CARS, STAT.

Расстройство аутистического спектра (РАС) описывает ряд состояний, классифицируемых как нарушения развития нервной системы, которые характеризуются социальным дефицитом и трудностями общения, стереотипным или повторяющимся поведением и интересами, сенсорными проблемами и, в некоторых случаях, когнитивными задержками.

В прошлом аутизм считался редким заболеванием, но множество современных исследований показывают, что ежегодно увеличивается рождаемость детей с расстройством аутистического спектра. РАС в настоящее время рассматривается как спектр, который может варьироваться от очень легкой до тяжелой степени. Многие (но не все) люди с РАС нуждаются в какой-либо поддержке на протяжении всей жизни. РАС возникает в результате раннего изменения развития мозга и реорганизации нервной системы. Однако, поскольку надежных биомаркеров не существует, диагноз должен быть поставлен на основе поведения.

РАС могут диагностировать различные специалисты (педиатры, психиатры, дефектологи, психологи), в идеале с привлечением специалистов из разных дисциплин. Доступны стандартизированные диагностические инструменты, в том числе инструмент скрининга аутизма у малышей и детей младшего возраста (STAT; 20-минутное наблюдение для детей младшего возраста) и более тщательно изученный график диагностических наблюдений за аутизмом (ADOS; 45-минутное наблюдение, проводимое квалифицированным специалистом, доступно в различных форматах для людей от 12 месяцев до совершеннолетия). Эти инструменты позволяют клиницисту в компании лица, осуществляющего уход, наблюдать и характеризовать особенности поведения человека с подозрением на РАС. Для исследования или более полной истории развития используются интервью с лицами, осуществляющими уход. Оценка симптомов у детей может быть получена с помощью различных шкал, таких как шкала оценки детского аутизма (CARS), шкала социальной отзывчивости (SRS) и опросник социального общения (SCQ). Получение информации об уровне восприятия и выразительности речи, общих поведенческих трудностях и моторных навыках, включая оценку когнитивного функционирования или IQ, считается стандартной практикой.

Диагнозы, основанные на совместном наблюдении врача и отчетах лиц, осуществляющих уход, неизменно более надежны, чем диагнозы, основанные на одном наблюдении или отчетах; поэтому врачи не должны полагаться исключительно на отчеты родителей или такие инструменты, как ADOS.

Несмотря на то, что большинство детей с РАС диагностируются в раннем школьном возрасте, остаются другие, у которых никогда не было диагноза. Поздние диагнозы часто возникают

в контексте сопутствующих проблем, таких как беспокойство, гиперактивность и т.д. Это могло либо усугубить, либо замаскировать РАС. Для оценки состояния этих детей необходимы те же наблюдения клинициста с РАС и отчеты лиц, осуществляющих уход, что и для детей младшего возраста.

Таким образом, поскольку расстройства аутистического спектра сильно различаются по симптомам и тяжести, постановка диагноза может быть затруднена. Не существует специального медицинского теста для определения расстройства. Вместо этого используют ряд исследований:

- Наблюдение за ребенком (при диагностике крайне важно установить, как развивались и менялись социальные взаимодействия, коммуникативные навыки и поведение ребенка с течением времени).

- Использование тестов, охватывающих социальные и поведенческие проблемы.

- Привлечение различных специалистов.

- Некоторые специалисты предлагают также проводить генетическое тестирование, чтобы определить, есть ли у ребенка генетическое заболевание, такое как синдром Ретта.

На сегодняшний день не существует лекарства от расстройства аутистического спектра, и не существует универсального лечения. Цель лечения – добиться максимально возможной социализации путем уменьшения симптомов расстройства аутистического спектра и поддержки развития и обучения. Раннее вмешательство в дошкольном возрасте может помочь ребенку освоить важные социальные, коммуникативные, функциональные и поведенческие навыки.

Варианты лечения могут включать:

Поведенческая терапия. Прикладной анализ поведения (АВА) может помочь детям освоить новые навыки и применить эти навыки к различным ситуациям с помощью системы мотивации, основанной на вознаграждении.

Образовательные методы лечения. Дети с расстройством аутистического спектра часто хорошо реагируют на высоко структурированные образовательные программы. Успешные программы обычно включают в себя команду специалистов и различные мероприятия по улучшению социальных навыков, общения и поведения.

Семейная терапия. Родители и другие члены семьи могут научиться играть и взаимодействовать со своими детьми таким образом, чтобы развивать навыки социального взаимодействия, управлять проблемным поведением и обучать навыкам повседневной жизни и общения.

ХОЛДИНГ-терапия. Техника метода состоит в том, что в специально отведенное время мать берет своего ребенка на руки, крепко прижимает его к себе до полного расслабления (физического и эмоционального). Ребенок должен сидеть у матери на коленях, прижатым к груди, так, чтобы у матери была возможность посмотреть ему в глаза. Не ослабляя объятий, несмотря на сопротивление ребенка, мать говорит ему о своих чувствах и своей любви, и о том, как она хочет ему помочь.

Прием медицинских препаратов. Определенные препараты могут помочь контролировать симптомы. Например, определенные лекарства могут быть назначены, если ребенок гиперактивен; антипсихотические препараты иногда используются для лечения серьезных поведенческих проблем; и антидепрессанты могут быть назначены при беспокойстве.

Помимо перечисленных способов коррекции РАС, существуют альтернативные методы:

Творческая терапия. Арт-терапия или музыкальная терапия направлена на снижение чувствительности ребенка к прикосновениям или звукам. Эти методы лечения могут принести некоторую пользу при использовании вместе с другими методами лечения.

Сенсорная терапия. Терапия с помощью сенсорной интеграции основывается на предположении, что ребенок либо чересчур возбужден, либо недостаточно возбужден окружающей обстановкой. Таким образом, цель сенсорной интеграции – совершенствовать способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, таким образом, что ребенок начинает лучше коммуницировать в повседневной жизни.

Массаж. Хотя массаж может быть расслабляющим, недостаточно доказательств, чтобы определить, улучшает ли он симптомы расстройства аутистического спектра.

Пэт-терапия. Терапия направлена на развитие коммуникативных навыков ребенка. В некоторых исследованиях есть данные о том, что тесное взаимодействие с животными снижает частоту вспышек агрессии у детей с РАС, а также избавляет от головных болей и бессонницы. Чаще всего пет-терапию проводят с собаками и лошадьми, однако встречаются случаи использования в лечении кошек и дельфинов.

Список литературы

1. Азова О. И. К вопросу об аутизме // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. – М.: Московский психолого-социальный ун-т, 2016. – С. 7–20.
2. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление». – 2013. – № 3.
3. Безгодова А. А, Злоказова М. В. Этиопатогенез расстройств аутистического спектра // Вятский медицинский вестник. – 2015. – № 2 (46). – С. 25–28.
4. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождения Я. – М.: Академ. проект: Мир, 2013. – 480 с.
5. Гребенникова Е. В, Шелехов И. Л., Филимонова Е. А. Понимание расстройств аутистического спектра на основе междисциплинарного подхода // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 16–22.
6. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М.: Теревинф, 2013. – 70 с.
7. Нарышкова М. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [Электронный ресурс] // Лучшие страницы педагогической прессы. – URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/876-2011-12-22-03-00-17.html> (дата обращения: 12.01.2023).
8. Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинз М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2014. – 143 с.
9. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2013. – 111 с.

УДК 159.97+30

Д. Е. Тлектесова

преподаватель, магистр педагогических наук образовательной программы «Специальная педагогика», Павлодарский педагогический университет, Павлодар, Казахстан

АУТИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена детскому аутизму, который сочетает в себе и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем интеллектуального развития и детей с хорошей «взрослой» речью и преждевременным интересом к отвлеченным областям знания, избирательной одаренностью. В обоих случаях детям необходима специальная педагогическая и психологическая помощь. Знание своеобразия детей с аутизмом поможет педагогу вовлечь их в процесс обучения.

Ключевые слова: детский аутизм, дезадаптация, психическая пресыщаемость, негативизм, агрессия, самоагрессия.

D. E. Tlektsova

Teacher, Master of Pedagogical Sciences Sciences of the Educational Program "Special Pedagogy", Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

AUTISM IN MODERN SOCIETY

The article is devoted to childhood autism, which combines both a deeply maladapted speechless child with a low level of intellectual development and children with good "adult" speech and premature interest in abstract fields of knowledge, selective giftedness. In both cases, children need special pedagogical and psychological assistance. Knowing the uniqueness of children with autism will help the teacher to involve them in the learning process.

Keywords: childhood autism, maladaptation, mental satiety, negativism, aggression, self-aggression.

Особенности психического развития аутичного ребенка предполагают необходимость применения специальных форм организации процесса обучения. Бесспорно, для этих детей следует организовать особый тип обучения с индивидуальной программой психолого-педагогической коррекционной работы, подходящей их особым потребностям, где сама организация среды, взаимодействия учителя и ребенка сделают возможным максимальное использование и развитие его способности к обучению и социальной адаптации.

Проблемы ребенка с аутизмом в самостоятельной организации себя во времени и пространстве, затруднение активного взаимодействия с социумом, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непрогнозируемо, – это все создает необходимость специальной коррекционной работы по организации его школьной жизни. Важно способствовать созданию стойкого адекватного стереотипа школьного поведения аутистичного ребенка.

Во-первых, это относится к помощи в освоении школьного пространства. Тревожность и растерянность ребенка становится меньше, если он однозначно усвоит свое постоянное место учебы, и что ему необходимо делать во всех других школьных местах, где он бывает. Зачастую, для этого необходима специальная кропотливая работа. В отдельных случаях можно использовать схемы плана школы. Соблюдение постоянства в организации пространства жизни ребенка в школе способствует устранению большинства проблем в поведении.

Во-вторых, ребенок с аутизмом нуждается в помощи в организации себя во времени. Ему важно усвоение особенно конкретного и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его четким порядком переключения от одного урока к другому, прибытием в школу и уходом домой, систематизации этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение учебного года.

Продумывая уроки аутистичного ребенка, важно учитывать его высокую психическую пресыщаемость, легкое физическое истощение. Следовательно, для него необходима организация индивидуального адаптированного ритма занятий, создание возможности целесообразного переключения и отдыха.

Целесообразно учесть, что такого ребенка необходимо научить использованию учебного расписания. Вследствие данной работы может значительно повыситься самоорганизация, сократиться проблемы в поведении, обусловленные импульсивностью, отвлекаемостью, сложностью переключения.

Затруднение произвольного сосредоточения, концентрации внимания на совместной деятельности, подражания обуславливают особенные способы организации процесса обучения. В произвольно созданных условиях такому ребенку сложно все: он моторно неловок, не фиксирует схему движения по показу, с трудом осваивает порядок нужных действий, не воспринимает рабочего пространства страницы, не способен распределить и скоординировать собственные движения в нем. Он стремится ответить по возможности более свернуто, эхололично, для того чтобы только обозначить ответ, утрачивает сообразительность даже в тех областях, где самостоятельно действует успешно.

С одной стороны, здесь, как и в работе с ребенком дошкольного возраста наиболее важно по максимуму применять возможность произвольного обучения, овладения новой информацией, новых умений в непрогнозируемой ситуации, в форме игры, когда образец нового умения, новая форма речи, новое знание предоставляются ребенку точно в тот самый нужный момент, когда он необходим ему.

С другой стороны, важна кропотливая работа по формированию возможности произвольной организации аутистичного ребенка. Известно, что вне произвольной организации невыполнимо формальное развитие высших психических функций ребенка. Вопрос, насколько мы научим ребенка с аутизмом собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем компенсировать искажение его психического развития.

С ребенком (при помощи расписания) должна быть максимально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, при необходимости можно составить наглядную схему организации рабочего пространства, набора оптимальных учебных материалов, последовательность подготовительных действий.

Для ребенка с нормой или ребенка с отставанием в умственном развитии возможен и даже плодотворен путь освоения сначала отдельных элементов отрабатываемого умения и последующее соединение их в целое осмысленное действие. Так, к навыку чтения учитель ведет учащегося через освоение букв, работу над слогами, достижение возможности складывать слоги в слова, слова в фразы. Писать ребенок обучается, усвоив прописывание отдельных элементов букв и только затем – самих букв, слов и фраз. Для аутистичного ребенка данный путь может оказаться непродуктивным. Для него более логичен путь не от части к целому, а от целого к отработке его частей.

Это свойственный для него путь развития. Безусловно, в норме существуют и дети, для которых в познании мира в наибольшей степени характерно движение от части к синтезу целого,

и дети, идущие от целого образа к его частности. Ребенок с аутизмом представляет здесь патологически крайний вариант. Например, когда данный ребенок в раннем возрасте начинает усваивать речь, он воспринимает ее целыми блоками и долго использует их не изменяя, в том виде, в котором получил. Он может просить есть или отказываться идти гулять при помощи цитат из какого-либо детского стихотворения.

В случае если он усвоит изначально буквы или слоги, то в тексте будет стереотипно выделять исключительно их. Нарушить эту ригидную установку и привлечь его внимание к слову будет значительно трудно. Абсолютно так же ребенок может с легкостью освоить порядковый счет, ряд музыкальной гаммы, но нарушить данный ряд и навсегда усвоенный порядок и перейти к счетным операциям, проигрыванию музыкальной мелодии ему будет затруднительно.

Следовательно, необходимо учесть, что, когда мы учим чему-нибудь ребенка с аутизмом, необходимо сразу, без дополнительных этапов дать ему образец, готовый к применению: идти к чтению через отработку глобального узнавания простых слов, к письму через освоение сразу написания целых букв и слов; обучать арифметике, сразу начиная с простейших счетных операций.

Аутистичный ребенок не способен преодолевать трудности: при небольшом затруднении, неуверенности в результате ребенок отказывается от работы. Неудача может спровоцировать возникновение проблем в поведении - углубление аутизма, проявление негативизма, агрессии, самоагрессии. Здесь предлагается следующий педагогический прием: сначала учитель оказывает помощь ребенку в выполнении нового задания и создает у него впечатление успеха, убеждение, что это он уже способен делать. только после этого начинается собственно работа обучения новому умению, но представляется она как совершенствование того, что учащийся уже может делать.

Для него одинаково важны все школьные предметы, но акценты в подаче учебного материала здесь во многих случаях должны быть несколько изменены. Программы обучения должны быть индивидуализированы. Это связано как с индивидуальными трудностями, так и с индивидуальными стереотипными интересами таких детей.

Успех социальной адаптации ребенка с аутизмом, занимающегося в коррекционной группе либо другом специальном учреждении или на дому, тесно взаимосвязан с возможностью координации действий родителей, врача, психолога и педагога.

Не каждого ребенка с аутизмом возможно вывести на уровень общеобразовательной или специализированной школы. Но и в случаях, когда он остается в пределах дома, труд специалистов, работающих с ним и родителей, будет вознагражден тем, что ребенок станет стабильнее в поведении, более управляемым; у него разовьется интерес к какой-нибудь деятельности, которая заменит бесцельное времяпрепровождение и сделает его поведение более целенаправленным, эмоционально насыщенным и коммуникабельным.

Список литературы

1. Микиртумов Б. Е., Завитаев П. Ю. Аутизм: история вопроса и современный взгляд. – СПб., 2012. – 143 с.
2. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
4. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

УДК 159.97+376.4

Е. А. Томилова

*студ. магистратуры, направление «Психология», профиль «Психология образования»
факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет,
lena_tomilova00@mail.ru, Санкт-Петербург, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА АУТИЗМА)

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС. Выделяются основные направления и этапы. Также автор приводит пример эффективной модели психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, расстройство аутистического спектра, модель, региональный центр аутизма, коррекционная работа, индивидуализация.

E. A. Tomilova

*Master's student, Direction "Psychology", Profile "Psychology of Education" of Faculty of Psychology,
St. Petersburg State University, lena_tomilova00@mail.ru, Saint Petersburg, Russia*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ON THE EXAMPLE OF THE REGIONAL AUTISM CENTER)

The article deals with topical issues of the organization of psychological and pedagogical support of students with ASD. The main directions and stages are highlighted. The author also gives an example of an effective model of psychological and pedagogical support.

Keywords: psychological and pedagogical support, autism spectrum disorder, model, regional autism center, correctional work, individualization.

В соответствии со статьёй 79 Закона РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее – АООП)». В организациях создаются особые условия для получения этими учащимися образования. Для преодоления трудностей в освоении АООП и социализации учащихся с РАС оказывается их психолого-педагогическая поддержка. Расстройство аутистического спектра является разнообразной группой патологических состояний, обусловленных особенностями развития головного мозга. Соответственно одной из актуальных проблем коррекционной педагогики становится поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в соответствии с их возможностями и образовательными потребностями. Как главные направления психолого-педагогического сопровождения могут быть оказание помощи в овладении содержанием АООП, включая создание специальных образовательных условий и формирование жизненных компетенций. Существуют разные модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС:

1. Психолого-педагогическая поддержка на базе центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС центр).
2. Сопровождение на базе образовательной организации.
3. Интегрированная модель включает себя на базе школы создание центра аутизма [1, с. 16].

Рассмотрим модель психолого-педагогического сопровождения на примере государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 755 «Регионального центра аутизма» Василеостровского района города Санкт-Петербурга. Данная организация определяет для себя целью психолого-педагогического сопровождения – создание социально- психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Выделяются следующие этапы психолого-педагогического сопровождения:

– диагностический этап;

- поисковый этап;
- консультативно-проективный этап;
- деятельный этап;
- рефлексивный этап.

Целью диагностического этапа является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. На данном этапе происходит обязательная психодиагностика таких феноменов как структура интеллекта – Д. Векслер; познавательная сфера – Корректурная проба, таблицы Шульте, «Что лишнее», «Запомни и расставь точки» и т.д.; тревожность – наблюдение, методика Рене Жилия, «Кактус», свободный рисунок; агрессия – наблюдение, методика Рене Жилия, «Кактус», свободный рисунок; взаимодействие в коллективе – наблюдение.

Также осуществляется психодиагностика по запросу. Поводы для запроса могут быть: снижение мотивации, снижение школьной успеваемости, повышение тревожности, внезапные аффективные реакции, конфликты в классе (в семье), конфликтная ситуация с родителями.

Цель поисковый этапа является сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самими клиентом.

В состав малого педсовета входят педагоги, психолог, врач, социальный педагог, логопед, представитель администрации, классный руководитель составляет индивидуальный психологический маршрут.

Консультативно-проективный этап необходим для обсуждения вариантов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон различных решений, построение прогнозов эффективности, выбор различных методов

Непосредственно на деятельном этапе происходит реализация программы психологической коррекции. Программы психокоррекции состоят из сенсорного развития, коррекции тревожности, коррекции страхов, коррекции агрессии, коррекции коммуникативных навыков.

К формы коррекционной работы относятся индивидуальная работа, использование интерактивного оборудования, сенсорная комната, арт-терапия, эко-стол, песочная терапия.

Заключительным этапом является рефлексивный. Необходим для осмысления результатов деятельности специалистов по решению той или иной проблемы

В сопровождение родителей входит индивидуальные консультации, университет для родителей, клуб для родителей, информация на сайте.

Важно уделить внимание и такому аспекту как психологическое сопровождение педагогов для этого действуют проект «Профилактика эмоционального выгорания педагогов» [2].

Таким образом анализ существующего опыта обучения детей с РАС позволяет выделить то, что коррекционные меры и мероприятия по адаптации ребенка к школе разрабатываются и координируются всей командой специалистов ПМПК и должны быть направлены на достижение общих целей, наиболее важных актуальных в конкретный период. Вовлечение родителей в процесс обучения, коррекционно-развивающую работу – важное условие, которое способствует эффективной работе с детьми. На данный момент тенденция к активному созданию региональных ресурсных центров по организации комплексной помощи детям с РАС представляется наиболее перспективной. Интегрированной модель разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Внедрение описанной модели в работу общеобразовательных организаций позволит: повысить уровень профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих сопровождение, а также преодолеть трудности в освоении детьми с РАС адаптированных основных образовательных программ, в развитии и социализации [3].

Список литературы

1. Хаустов А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
2. Региональный центр аутизма [Электронный ресурс]. – URL: <http://autismspb.ru/> (дата обращения: 19.01.2023).
3. Маликова М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Актуальные вопросы современного социально-го знания. – 2017. – № 1. – С. 68–72.

УДК 376.3+372.016:51*02

Е. В. Траулько

заместитель директора Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет; доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, e_traulko@mail.ru, Новосибирск, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье рассматривается актуальная проблема развития произвольного внимания у обучающихся с нарушениями слуха. Теоретический анализ позволяет автору привести аргументы, доказывающие, что особенности развития данного процесса, обусловленные потерей слуха, можно компенсировать с помощью педагогических средств и определенных организационных условий.

Ключевые слова: произвольное внимание, обучающиеся с нарушениями слуха, педагогические условия, методики развития внимания.

E. V. Traulko

Deputy Director of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University; Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, e_traulko@mail.ru, Novosibirsk, Russia

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

The article changes the actual problem of developing attention in children with hearing impairments. Theoretical analysis allows the author to give arguments proving that the features of the development of this process, caused by hearing loss, can be compensated with the help of pedagogical means and certain organizational conditions.

Keywords: attention achievement, children with hearing impairments, pedagogical conditions, methods of attention development.

Успешность освоения образовательной программы во многом определяется уровнем развития внимания обучающихся. В связи с тем, что нарушения слуха вызывают вторичные дефекты в развитии практически всех психических процессов, произвольное внимание детей со слуховой депривацией характеризуется более низким уровнем развития, по сравнению с нормально слышащими обучающимися. К особенностям произвольного внимания у слабослышащих детей можно отнести низкую переключаемость, небольшой объем, низкую устойчивость, быструю утомляемость. Кроме того, специалистами установлено, что продуктивность внимания у неслышащих детей в различных возрастных группах также значительно ниже, чем у слышащих сверстников [2].

Существуют определенные закономерности развития произвольного внимания в онтогенезе. Так, в первые месяцы внимание представлено ориентировочным рефлексом, к году у ребенка появляется ориентировочно-исследовательская деятельность как средство развития произвольного внимания. В 5 лет ребенок становится способен направлять свое внимание по речевой инструкции взрослого, а затем используя самоинструкцию. В начале обучения отмечается преобладание непроизвольного внимания, а также малый его объем, низкая устойчивость, плохое переключение, либо же, наоборот, очень легкое переключение. В первых классах наблюдается реакция на новое, необычное интересное. Однако, с каждым годом обучения различные свойства произвольного внимания развиваются все больше и больше. Уже к концу второго класса - началу третьего у детей совершенствуется способность переключать и распределять внимание. Пик развития произвольного внимания приходится на подростковый возраст. Особую актуальность проблема формирования произвольного внимания приобретает на этапе начала учебной деятельности.

У детей с различными нарушениями слуха происходит более позднее становление высших форм внимания. Изначально внимание опосредовано общением ребенка со взрослыми. Оно

происходит с помощью жестов и речи. Так, взрослый может показывать на предмет и охарактеризовать его, таким образом, обращая внимание ребенка на этот предмет. В связи с этим, для развития ребенка с нарушениями слуха необходимо постоянное наличие внешних опор. Такими опорами служат развернутые практические действия с предметами [5].

Установлено, что продуктивность внимания у слабослышащих детей зависит от того, насколько выразителен подаваемый материал [3]. Одной из важных особенностей развития произвольного внимания у слабослышащих детей является лучшее усвоение информации в таблицах, чем информации, представленной обычным текстом. Лучше всего дети понимают фигурный материал, а тяжелее – буквы, поэтому им свойственно совершать множество ошибок [7]. В процессе обучения следует использовать наглядный материал, иллюстрации, рисунки, фигуры. Содержание темы эффективнее представить в виде опорных схем и обобщающих таблиц. В процессе обучения важно задействовать различные виды чувствительности: тактильную, вибрационную и др.

У слабослышащих детей отмечаются затруднения в точности и согласованности действий, сохранении статического и динамического равновесия, воспроизведении заданного ритма движений. Помимо этого, у них отмечается и плохая ориентировка в пространстве. Данные особенности следует учитывать при организации занятий. Так, темп объяснения материала не должен быть слишком быстрым, чтобы ребенок мог сосредоточиться на говорящем, на самой информации. При этом обучающиеся должны хорошо видеть мимику и жесты говорящего. Полезным приемом является повтор задания вслух. [1]. Речь педагога не должна быть перегружена терминами и жестами [9].

По мнению Э. И. Леонгард, с возрастом произвольность внимания растет, оно становится сознательным и контролируемым, вырабатываются такие свойства, как устойчивость, распределение, переключаемость [6].

С. Н. Шабалин и М. Е. Хватцев выделяют такие особенности развития внимания детей с нарушением слуха, как:

- поддержка концентрации внимания посредством зрительных раздражителей;
- переключение и распределение внимания совершается особенно, так как ребенку тяжело одновременно воспринимать наглядное пособие и смотреть на педагога;
- объем внимания не находится в зависимости от его тренировки;
- продуктивность и устойчивость внимания повышаются при использовании положительной мотивации [8].

Организационные условия для развития произвольного внимания у слабослышащих детей включают адекватную степени потери слуха форму представления учебного материала, наличие наглядности: примеры, картинки, схемы, таблицы, использование специальных технических средств, формирование положительной мотивации, дозирование нагрузки на обучающихся [4; 11].

При подготовке занятий стоит помнить о том, что дети с нарушениями слуха лучше запоминают целые фигуры, нежели раздробленные, а также способны смешивать схожие объекты.

В процессе занятий следует использовать эффекты новизны, разнообразия, занимательности, образности, игры, удивления обучающегося, поиска [10]. Данные эффекты позволяют поддерживать интерес к получаемой информации, активизировать речь обучающихся, привлекать их к обсуждению проблемных вопросов.

Таким образом, использование разнообразных методов и приемов при создании необходимых организационных условий позволит минимизировать недостатки развития произвольного внимания у обучающихся с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Сов. спорт, 2004. – 306 с.
2. Исследование личности детей с нарушениями слуха. – М.: Педагогика, 2016. – 185 с.
3. Гоголева А. В. Особенности развития внимания глухих школьников // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 65–69.
4. Розанова Т. В. О произвольном запоминании различных компонентов ситуации в зависимости от их роли в деятельности // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 70–73.
5. Борзенкова О. А., Ким Е. П. Особенности развития внимания в образовательной деятельности младших школьников // Хуманитарни Балкански изследвания. – 2019. – С. 45–52.
6. Черемошкина Л. В. Развитие внимания детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 224 с.

7. Ланге Н. Н. Внимание // Хрестоматия по вниманию. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 295 с.
8. Хватцев М. Е., Шабалин С. Н. Особенности психологии глухого дошкольника. – М.: Просвещение, 1961. – 100 с.
9. Ямбарышева О. А. Изучение особенностей внимания школьников с нарушением слуха // Вестник современных исследований. – 2017. – № 7-1 (10). С. 75–81.
10. Гозова А. П. Изучение объема внимания у глухих учащихся. – М.: Педагогика, 2007. – 107 с.
11. Якунина Н. В. Влияние уровня сформированности произвольного внимания детей с ограниченными возможностями здоровья на освоение программы по математике // Наука и социум: материалы V Всерос. науч.-практ. конференции. – Новосибирск, 2019. – С. 46–52.

УДК 376.4+371

Т. Н. Тюленёва

*учитель начальных классов, Коррекционная школа-интернат, tyulenyowa.tat@yandex.ru,
Куйбышев, Новосибирская область, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье рассматривается применение игр в процессе обучения умственно отсталых детей. Правильное применение игровых технологий дает положительные результаты в учебном процессе.

Ключевые слова: дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, коммуникативные умения, социализация, речь.

T. N. Tyulenyova

*Primary School Teacher, Correctional boarding school, tyulenyowa.tat@yandex.ru,
Kuibyshev, Novosibirsk region, Russia*

USE OF GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING INDIVIDUAL COMMUNICATION COMPETENCES OF STUDENTS WITH MENTAL DISABILITY

The article deals with the use of games in the teaching and learning of children with mental development delay. The correct implementation of play-based learning yields positive results in the educational process.

Keywords: didactic game, plot-role-playing game, communication skill, socialisation, speech.

Изменения, которые произошли в нашем обществе, повлекли за собой изменение целей современного образования, и, следовательно, всех составляющих методической системы учителя. Важнейшей задачей школы сегодня является развитие личности обучающегося. На это направлен ФГОС НОО. Учитель начальной школы, реализующий этот стандарт, должен не только научить читать, писать, считать, но и формировать индивидуальные коммуникативные компетенции у обучающихся. Одна из первых социальных потребностей ребенка - это потребность в общении. Макаренко А.С. говорил, что «...хорошая игра похожа на хорошую работу. Каждому учителю необходимо научиться правильно использовать игру на уроке». У умственно отсталых ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных умений. Для максимального раскрытия потенциальных возможностей обучающихся, для содействия их развитию в личностном, коммуникативном и познавательном плане необходимо использовать новые современные технологии. Одной из таких технологий является игра, которую я применяю систематически в учебном процессе. Игры имеют следующие функции: социализации, коммуникации, диагностики, развлечения, коррекции, терапевтические функции. Важнейшими среди них являются функции социализации и коммуникации. Обучая посредством игры, я учу детей не так, как мне удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его принять. Например, задания в игровой форме на соотнесение, на нахождение ошибок, на

придумывание аналогии к буквам, игры «Волшебный мешочек», «Что поменялось?». Игровые методы и приемы положительно влияют на общее развитие детей, на формирование коммуникативных умений, на повышение уровня речевого развития.

Дидактические игры, которые я включаю в организацию урока, используя основные принципы проведения игры (быть доступной, интересной, эмоциональной, содержать элементы новизны, с учётом структуры дефекта и т.п.), значительно различаются по содержанию, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям обучающихся, а также по роли педагога. Но все они имеют направленность на обучение, воспитание, познавательную деятельность.

С успехом использую игры на разных этапах урока: в начале урока, на этапе проверки, закрепления знаний, физкультминутки, а также в конце занятия, когда работоспособность детей падает, внимание рассеивается и нужен наиболее эффективный метод, способный мобилизовать умственные способности детей. Игра позволяет ребёнку находить характерные признаки в предметах, явлениях окружающего мира. Это отражено в фрагментах игр: "Почистим озеро", "Одень Машу и Сашу по сезону", "Найди ошибку". Для изучения темы урока "Времена года" по развитию речи использовался нетрадиционный дидактический материал в виде макета, на котором изображён символический рисунок: разноцветный круг (например, часть круга окрашена в зелёный цвет - запоминается время года "весна"). В роли ассоциативной функции выступает дерево: весной с набухшими почками, зимой - голое, летом - зелёное, осенью - жёлтое. Работа проводится в системе, обучающиеся запоминают образы слов времён года, месяцев. У них расширяется пассивный словарь. На вопрос "Какое сейчас время года?" обучающийся показывает ответ стрелкой. В данном случае используется принцип предметно-практической деятельности и задействуются не только зрительные анализаторы, но тактильные. Индивидуальный подход во время уроков осуществляется за счёт дозирования индивидуальной образовательной нагрузки как по интенсивности, так и по сложности материала, индивидуальной помощи в виде стимуляции к действию, дополнительного пояснения. Все виды деятельности обучающегося сопровождаю правильной, доступной речью, поддерживая постоянство в проявлении эмоциональных контактов к ребёнку, используя метод поддерживающей и вспомогательной коммуникации, а также такие приёмы, как совместные действия взрослого и ребёнка, по подражаниям действиям учителя, по образцу, словесной инструкции. Особое значение в обучении детей я уделяла включению в структуру урока сюжетно-ролевых игр, так как в них заложены большие возможности для развития навыков общения, способствующих развитию коммуникативных умений. Сюжетно-ролевые игры помогают понять логику простых жизненных ситуаций. Использование на уроке игры "В магазине" строится как закрепление, уточнение и развитие полученных впечатлений, где один ребёнок выполняет роль продавца, другой покупателя, третий кассира. Во время проведения игры в речь детей вводятся доступные этикетные выражения и жесты-заменители: "Спасибо", "Пожалуйста", "Извините". Перед проведением урока предшествовала большая подготовительная работа: рассматривание картин, картинок, дидактические игры, экскурсии в магазин, чтение детской литературы. Аналогично вводила в уроки и другие сюжетно-ролевые игры: "Больница", "Аптека", "Почта", "Библиотека" и др.

Приведу примеры использования игровых технологий на разных этапах учебного процесса.

«Займи свой домик»

Оборудование: карточки трехбуквенных слов, картонные домики с буквами, которые обозначают гласные звуки, в окошке.

Описание игры. Я предлагаю расселить слова в нужные домики: карточку со словом, в середине которого находится буква А, помещают возле домика с буквой А, карточку со словом, в середине которого находится буква О, помещают возле домика с буквой О, карточку со словом, в середине которого находится буква У, помещают возле домика с буквой У.

«Слог или слово»

Описание игры. Записываю на доске трехбуквенные слоги и слова. Дети должны как можно быстрее прочитать материал и выписать в тетрадь только слова.

Может быть и такой вариант игры: одна группа детей выписывает только слова, другая - только слоги.

Например: САД, МАК, КРО, ТРА, РОТ, СМИ, СОН, ШКИ, ШУМ, НИТ.

«Слова-братья»

Оборудование: карточки слов.

Описание игры. На доске записан столбик слов. Показываю карточку и прошу найти в столбике слова, которые начинаются с такого же слога, как и слово на карточке. Вызванный ученик выходит к доске, последовательно читает слова в столбике и подчеркивает те из них которые соответствуют заданному слову.

Например, слово на карточке: КРУПА

Красота, кролик, круги, кубик, роза, груша, кружок

Развитию коммуникативных навыков способствует работа над связной письменной речью, которая начинается с 1 класса и систематически ведётся на протяжении 4 лет. В 1 классе даю задание вида «подбери нужное слово, чтобы получилось правильное словосочетание». Обучающиеся 2-го класса составляют подписи в виде одного предложения под каждой картинкой серии (3-4 картинки), в результате чего получается связный рассказ; располагают 3-4 заданных учителем предложения деформированного текста в соответствии с содержанием картинок. В 3-м классе работа с деформированным текстом выполняется самостоятельно, школьники отвечают на последовательно выстроенные вопросы по сюжету картины. В 4-м классе эти формы работы с текстом совершенствуются, при условии наличия знакомого и предварительно отработанного содержания, обучающиеся выполняют задания самостоятельно. Я считаю, что использование устной и письменной речи имеет большое значение для формирования коммуникативных умений моих обучающихся.

Для создания условий развития коммуникативных способностей при проведении игр я соблюдаю следующие условия:

- Чёткая формулировка ситуации. Учёт оптимальной трудности задания, слишком простые или слишком сложные задания могут не вызвать интереса у детей.

- Стимулирую наводящими вопросами, с опорой на имеющиеся знания школьников. При необходимости уточняю новые понятия, даю дополнительные пояснения, используя разнообразный наглядный материал.

- В работе должны участвовать все обучающиеся класса. При этом особое внимание обращаю на активизацию обучающихся с более низким интеллектом.

- При формулировке вопроса соблюдаю определённую интонацию голоса. Так, после вопроса, прозвучавшего первый раз – делаю паузу, в течение которой у обучающихся имеется время для обдумывания.

- Высказывания обучающихся полностью правильные, но и частичные верные ответы. Терпеливо доброжелательно разъясняю ошибочные суждения. Использование игровых технологий в обучении умственно отсталых школьников очень эффективно, так как это активизирует умственную деятельность школьников, повышает активность и самостоятельность при усвоении нового материала, стимулирует познавательную активность, развивает их коммуникативные умения.

Таким образом, постоянное использование игровых технологий как средств развития индивидуальных коммуникативных компетенций имеют положительные результаты в обучении и дальнейшей социализации обучающихся с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. – М.: Владос, 2007 – 155 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1990. – № 6 – С. 62–67.
3. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 64 с.
4. Максимук Н. Н. Игры по обучению грамоте и чтению: Пособие для учителей начальных классов. – М.: ВАКО, 2016. – 128 с.
5. Настольная книга учителя начальных классов / авт.-сост. Л. С. Бескоровайная, О. В. Перекальева. – Ростов на/Д: Феникс, 2012. – 318 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1969.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Федосеева О. А. Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 489–491.

УДК 376+371

Т. Ю. Четверикова*доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, tata634518@mail.ru, Новосибирск, Россия***ОСОБЕННОСТИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ АДАптиРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

В статье сообщается о вариантах федеральных адаптированных образовательных программ, предназначенных для обучающихся с нарушениями слуха. Представлены сведения о специфике каждого варианта, в том числе об их реализации в педагогической практике.

Ключевые слова: федеральная адаптированная образовательная программа, образовательная модель, обучающиеся с нарушениями слуха, вариант адаптированной программы, начальное и основное общее образование.

T. Yu. Chetverikova*Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, tata634518@mail.ru, Novosibirsk, Russia***FEATURES OF FEDERAL ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMS FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRED**

The article reports on variants of federal adapted basic educational programs intended for students with hearing impairments. Information about the specifics of each option, including their implementation in pedagogical practice, is presented.

Keywords: federal adapted educational program, educational model, students with hearing impairments, version of the adapted program, primary and basic general education.

Современный период времени характеризуется завершением подготовки стратегически значимых для системы специального и инклюзивного образования документов, а именно: Федеральных адаптированных образовательных программ (ФАОП) начального и основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). ФАОП призваны конкретизировать требования стандартов в части образования школьников разных нозологических групп, в т.ч. с нарушениями слухового анализатора.

Как в ФАОП начального общего образования (НОО), так и в ФАОП основного общего образования (ООО) для обучающихся с нарушениями слуха отражены варианты программ. Их выбор осуществляется с учётом специальных потребностей, индивидуальных возможностей и способностей каждого обучающегося с нарушенным слухом, его достижений в плане освоения академического компонента образования. Многообразие вариантов позволяет персонализировать образовательный маршрут для каждого ученика в целях получения им доступного и качественного образования.

По сравнению с действовавшей ранее системой обучения разных микрогрупп школьников с нарушенным слухом, ФАОП для уровней НОО и ООО ориентируют педагогическую практику не на выбор образовательной организации – специальной (коррекционной) или общеобразовательной (массовой) школы, а именно на определение образовательной модели, специфика которой будет задана соответствующим вариантом адаптированной программы.

Так, для уровня НОО сохранены все варианты адаптированных программ (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, а также 2.1, 2.2, 2.3), которые ранее были определены для программных документов, имевших статус примерных. Из всех перечисленных вариантов только 1-ые (1.1 и 2.1) не предусматривают пролонгированных сроков обучения, подразумевая интеграцию обучающихся с нарушенным слухом в школьный коллектив их нормотипичных ровесников.

В свою очередь, 2-ые варианты (1.2 и 2.2), хоть и рассчитаны на обучающихся с сохранной интеллектуальной сферой, но предусматривают пролонгацию сроков обучения на год. При этом освоение варианта 2.2 возможно не только позднооглохшими, слабослышащими, кохлеарно имплантированными (КИ) школьниками, но и теми глухими учениками, которые смогли достичь весьма высоким результатов в общем и рече-коммуникативном развитии, что обеспе-

чивается благодаря своевременному началу коррекционной работы и интенсивному ходу её течения.

Как 1-ые, так и 2-ые варианты из числа перечисленных выше предполагают получение обучающимися с нарушениями слуха цензового образования, требуя, соответственно, достижения тех же результатов (за некоторым исключением), которые определены по отношению к детям, не имеющим ОВЗ. Исключение составляют учебные предметы, связанные с изучением музыки и иностранного языка. Для вариантов 2 (применительно к уровню НОО) эти дисциплины не вошли ни в один из учебных планов, а для варианта 1 подлежат целенаправленной адаптации.

Иными будут образовательные модели, реализуемые в соответствии с 3-ими (1.3, 2.3) и 4-ым (1.4) вариантами ФАОП НОО. В данном случае обучающиеся в связи с наличием у них сложной структуры нарушения, выражающейся в т.ч. в сочетании патологии слуха с умственной отсталостью (в той или иной степени), получают нецензовое образование, осваивая его академический компонент в редуцированном варианте. Акцент в образовательно-коррекционной работе с этими школьниками переносится на формирование у них социальных компетенций.

Для уровня ООО предусмотрен несколько отличающийся набор вариантов ФАОП. Так, вариант 1.1 рассчитан на все микрогруппы обучающихся с нарушениями слуха (включая глухих, позднооглохших, слабослышащих и КИ учеников), демонстрирующих готовность к освоению программного материала в том же объёме и в те же сроки, что установлены для их здоровых ровесников. Несомненно, в данном случае реализация образовательной модели будет осуществляться в условиях инклюзивной практики.

Вариант 1.2 ФАОП ориентирован на глухих обучающихся, испытывающих потребность в пролонгированных сроках обучения (с продлением на год: с 5 по 10 классы включительно) и в интенсивном коррекционно-педагогическом воздействии со стороны мультидисциплинарной команды специалистов, в составе которой доминирующая роль принадлежит сурдопедагогу.

Для КИ, позднооглохших, слабослышащих, а также некоторых глухих учеников (с высокими достижениями в плане общего и рече-коммуникативного развития) предусмотрены образовательные модели, соответствующие вариантам 2.2.1 и 2.2.2 ФАОП.

В частности, вариант 2.2.1 не предусматривает пролонгированных сроков обучения. При этом школьник, для которого выбран данный образовательный маршрут, обучается в классе со значительно сокращённой наполняемостью – в среде ровесников этой же нозологической группы. В свою очередь, сроки обучения по варианту 2.2.2 пролонгируются на год, но образовательные условия соответствуют тем, что определены для 2.2.1: и в плане количественного состава школьников в классе, и их принадлежности к одной группе – обучающимся с нарушениями слухового анализатора с сохранённой интеллектуальной сферой.

Дети, у которых патология слуха сочетается с умственной отсталостью, по окончании обучения в начальных классах переходят в среднее звено, продолжая получение образования по стандарту и ФАОП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Однако образовательный процесс при этом в обязательном порядке ориентирован на преодоление речевого недоразвития, обусловленного патологией слуха, что, в частности, особенно явно прослеживается через направленность коррекционных курсов.

Итак, уровень ООО предстаёт как исключительно цензовый.

Важно отметить, что на уровне ООО в структуре школы не выделяется, как это было ранее, 1-го и 2-го отделений. Дифференцированный подход в обучении прослеживается именно через варианты ФАОП, а не через организационную форму получения образования.

Считаем важным подчеркнуть, что подготовке ФАОП предшествовала многоплановая интенсивная деятельность учёных (в частности, сотрудников Института коррекционной педагогики Российской академии образования под руководством директора учреждения Т.А. Соловьевой) по разработке адаптированных программ, имевших статус примерных, а также последующая апробация этих документов в образовательных организациях, расположенных в разных регионах России [1].

Применительно к уровню ООО были определены специфические по своей направленности коррекционные курсы, ориентированные на выявление и удовлетворение специальных потребностей разных микрогрупп обучающихся с ОВЗ, в т.ч. с нарушенным слухом [2]. В числе таких сурдопедагогических курсов «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи»

и «Развитие учебно-познавательной деятельности» – с общим объёмом 5 часов в неделю, что составляет 50 % времени от внеурочной деятельности.

Следует указать, что тот или иной вариант ФАОП для каждого из рассмотренных уровней образования может быть реализован в любой организации: как в общеобразовательной (массовой), так и в специальной (коррекционной). В соответствии с государственной политикой в сфере образования важным является обеспечение обучающимся возможности получения образования в учреждении «шаговой доступности», т.е. непосредственно по месту жительства. На практике это предполагает возможность функционирования в структуре общеобразовательных (массовых) школ не только инклюзивных, но и специальных классов, в т.ч. для учеников с нарушениями слуха – разных микрогрупп, осваивающих различные варианты ФАОП. Такая образовательная модель может быть маркирована как социальная инклюзия. При этом её реализация, прежде всего в части осуществления учебного процесса, организации и проведения коррекционных курсов возлагается на педагогических работников сурдопедагогического профиля. Несомненным достоинством такого рода организации образовательного процесса является возможность обеспечения регулярного взаимодействия обучающегося с нарушенным слухом с его слышащими сверстниками и взрослыми. Одновременно с этим не исключён риск, выражающийся в функционировании специального класса в изоляции от других школьных коллективов. Этот вопрос требует особого внимания со стороны педагогического коллектива и администрации массовой общеобразовательной организации, участвующей в реализации того или иного варианта ФАОП.

Резюмируя, отметим следующее. Вне зависимости от выбранной для обучающегося с нарушенным слухом образовательной модели и, соответственно, варианта ФАОП, он должен располагать возможностью получения качественного и доступного образования, регулярного взаимодействия не только со сверстниками с аналогичным нарушением, но и со слышащими детьми и взрослыми. Это является непременным условием адаптации учащихся с нарушенным слухом к современным социокультурным реалиям, их интеграции в систему социальных отношений.

Список литературы

1. Соловьева Т. А. Программирование результатов основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 7–12.

2. Проектирование содержания коррекционной работы на уровне основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / О. Ю. Синевич, Л. В. Тимошенко, Е. А. Чернявская и др. // Мать и дитя в Кузбассе. – 2021. – № 4 (87). – С. 53–57.

УДК 159.922.7+159.9

И. А. Шевченко

*кандидат психологических наук, кабинет нейропсихологической помощи «Кортекс»,
irinanebogatykh@yandex.ru, Красногорск, Россия*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ И РИСКИ ОНЛАЙН-ФОРМАТА В ДЕТСКОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье поднимается важная тема доступности нейропсихологического сопровождения для каждого ребенка, нуждающегося в нем, вне зависимости от места его проживания. Обсуждаются преимущества и риски дистанционной работы с детьми. Приводятся результаты исследования, которые качественно и количественно оценивают эффект такого формата коррекционных занятий в динамике на примере двух разных вариантов онлайн-работы. Обсуждается важность детального изучения удаленной нейропсихологической работы с детьми в ближайшей перспективе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-формат, нейропсихологическая коррекция, трудности обучения, эффективность, анализ случая.

I. A. Shevchenko

*Candidate of Psychological Sciences, office of neuropsychological care "Cortex",
irinanebogatykh@yandex.ru, Krasnogorsk, Russia*

EFFICIENCY AND RISKS OF ONLINE FORMAT IN CHILDREN'S NEUROPSYCHOLOGICAL PRACTICE

The article raises an important theme of accessibility of neuropsychological support for every child who needs it, regardless of their location. The advantages and risks of online work with children are discussed. The results of the study are given, which qualitatively and quantifiably evaluate the effects of such form of remedial work in the dynamics of two different options of online support. The importance of a more detailed study of remote neuropsychological work with children in the near future is also discussed.

Keywords: distance learning, online format, neuropsychological remediation, learning difficulties, efficiency, case study analysis.

В больших городах нашей страны детская нейропсихологическая помощь (к сожалению, на данный момент в большинстве своём на коммерческой основе) является доступным способом помощи ребёнку с трудностями в обучении и развитии. При этом большинство родителей, живущих в небольших населённых пунктах, не имеют такой возможности ни на платной, ни на бесплатной основе в силу отсутствия таких специалистов в местах их проживания.

Согласно статистике отдела исследований Statista, число учащихся в 1-4 классах школ в России составляет 7,46 млн детей [5]. Рособнадзор сообщает, что примерно 30-35% российских школьников не владеют даже базовыми знаниями по тем или иным предметам [4], что составляет примерно 2,2 млн детей, являющихся потенциальными клиентами нейропсихолога. При этом в городах-миллионниках, где оказывается нейропсихологическая помощь, проживает суммарно всего четверть всего населения России [8]. Это значит, что примерно 1,65 млн детей, проживающих за пределами городов-миллионников, нуждаются в помощи нейропсихолога. При этом многие семьи не могут себе позволить приезжать в крупные города на длительные коррекционные курсы, которые предлагают нейропсихологические центры. Помимо этого, существует ещё одна большая группа населения, нуждающаяся в нейропсихологической помощи - русскоязычные семьи, проживающие за рубежом, которые также не могут получить такого рода помощь в силу её отсутствия.

Работа в условиях пандемии и самоизоляции внесла свои коррективы в привычный ход вещей. Нейропсихологическое сопровождение пришлось переводить в онлайн формат, и это стало спасением для тех, кто не мог работать с нейропсихологом в силу физического отсутствия такого специалиста в их населённом пункте. Пандемия стала неким катализатором к расширению границ работы специалистов, в том числе оказывающих нейропсихологическую помощь [1; 10; 11]. При этом многие специалисты продолжают спорить об эффективности онлайн формата в нейропсихологической психологической практике. Остановимся на преимуществах и рисках такой работы.

Преимущества такого формата работы:

- У родителей есть возможность выбора специалиста вне зависимости от его места проживания.
- Активное участие и включённость родителей в коррекционном процессе, что всегда является позитивным фактором динамики ребёнка.
- Есть несколько вариантов работы онлайн, поэтому даже для тех детей, которым, на первый взгляд, этот формат не подходит, можно подобрать тот вариант работы, который подойдёт и будет давать результаты.
- Ребёнок находится в привычной и знакомой для него обстановке.
- Не тратится время на дорогу.
- Дети сейчас (к сожалению, но факт) ориентируются в гаджетах намного лучше взрослых, поэтому в такого рода взаимодействиях они себя чувствуют, как «рыба в воде».
- В связи с особенностями работы через «монитор» опосредованно идёт работа с пространственными представлениями – ребёнок должен расположить гаджет так, чтобы специалисту было видно его полностью, или только какую-то часть (например, только ноги), ему нуж-

но сообразить, как самому расположиться в комнате определённым образом; отрабатываются понятия ближе/дальше/выше/ниже, и т.д.

Существуют и **риски** нейропсихологической работы онлайн:

- Остаются сомнения в систематичности, а точнее ежедневности выполнения качественных домашних занятий родителя и ребёнка на протяжении всего курса. Но эта проблема решается достаточно легко. Специалисту хорошо видно ежедневно занимающихся дома детей по их динамике и результатам. Достаточно проговорить с родителями до начала коррекционного процесса условия работы, при которых, допустим, специалист полностью прекращает работу с ребёнком вследствие нерегулярных занятий дома в течение какого-то заранее оговоренного периода.

- Некомпетентность родителей в виду отсутствия специальной подготовки. Важный пункт, но здесь тоже имеется решение. Родитель присутствует на каждом занятии, записывает, при необходимости снимает на видео. Специалист в деталях объясняет, как выполнять то или иное упражнение. Конечно, проконтролировать то, как родитель занимается с ребёнком дома без специалиста, невозможно, но мы всегда сможем это скорректировать на следующих встречах в онлайн формате.

- Интернет-провайдер, который в самый неожиданный момент может «вмешаться» в работу.

- Родителям придётся приобрести некоторые используемые в занятиях материалы (например, мячи, ленты и т.д.), хотя многое уже есть у них дома, и это легко адаптируется к работе.

- Должна быть возможность при необходимости распечатать материал, который высылает специалист в процессе работы, или подготовить необходимый инвентарь к следующему занятию.

За время работы в онлайн формате стало понятно, что этот вариант подходит не для всех детей. Сложности работы могут быть обусловлены возрастом ребёнка, тяжестью его нарушений, его эмоциональным состоянием и так далее. Таким образом возникла ещё одна разновидность дистанционной работы с ребёнком, и на данный момент для коррекционных занятий мной используется одна из двух альтернатив:

1. Онлайн встречи с ребёнком в заранее оговоренные день и время.

2. Работа с ребёнком без привязки ко дню и времени занятия.

– специалист составляет письменный подробный план занятия, снимает при необходимости видео выполнения упражнений, отправляет маме;

– мама с ребёнком в удобное для них время выполняют эти задания, также снимая их на видео, и отправляют специалисту для получения обратной связи.

Впервые в моей практике онлайн формат работы был запущен в феврале 2019 года, а к периоду начала карантина (апрель 2020) процесс работы был уже отлажен.

К сожалению, в силу того, что я работаю самостоятельно и провожу коррекционные занятия всего 2 раза в неделю, а коррекционный курс одного ребёнка длится от одного года и более, на данный момент нет достаточной выборки, чтобы провести полноценное исследование эффективности онлайн работы на большой группе детей.

Однако на данный момент имеются следующие любопытные данные (рис.1).



Рис. 1. Сравнительные данные эффективности нейрокоррекционной онлайн работы

С апреля 2020 года по июнь 2022 года коррекционную работу в онлайн формате под моим руководством завершили 20 детей в возрасте от 4 до 12 лет. Из них:

– стойкую положительную динамику (на основании обратной связи родителей, учителей/воспитателей, медицинских обследований и данных повторного контрольного нейропсихологического обследования) имеют 10 человек, родители полностью удовлетворены результатами работы;

– ребёнок имеет положительную динамику на основании данных повторного контрольного нейропсихологического обследования, при этом родители не видят достаточного прогресса ребёнка и считают, что результат мог бы быть лучше – 2 ребёнка;

– нет явного прогресса ни на основании данных повторного контрольного нейропсихологического обследования, ни согласно обратной связи от родителей, учителей/воспитателей – 8 человек (при этом пятеро детей прервали коррекционную работу в течение 1-4-х месяцев после её начала, трое детей прошли годичный коррекционный курс).

Стоит отметить, что одним из основополагающих принципов работы с ребёнком является комплексный подход. Все 8 детей (без исключения) из последней группы имели эмоциональные нарушения, требовавшие серьёзной длительной работы с детским психотерапевтом. Более того, согласно моим наблюдениям, требовалась психологическая работа и с родителями этих детей. Четверо семей были на консультации у специалиста, однако никто из них не остался в длительной терапии.

Исходя из выше представленных данных, на сегодняшний день мы не можем делать вывод, что эффективность коррекционной работы зависит от её формата (онлайн): при невыполнении родителями рекомендаций специалиста те же самые результаты мы бы получили и при очной работе с ребёнком. Требуются дальнейшие более глубокие исследования этого вопроса.

Как уже упоминалось выше, в дистанционной работе с ребёнком мной активно внедряются два формата: привязанные ко дню и времени онлайн занятия и занятия в удобном для ребёнка и родителей графике. Для наглядности привожу две истории успешной эффективной интеграции коррекционной онлайн работы в одном и во втором формате.

История Хуго. Онлайн занятия в заранее оговоренные день и время.

Мальчик 5 лет, проживающий в Германии в русско-немецкой семье, говорит на трёх языках (немецкий, русский, английский), языки не путает. Жалобы родителей до начала коррекционной работы были следующими: «Хуго забывает, сколько ему лет, дату рождения, номер дома. Очень плохо считает в уме, по пальцам. Долго застревает на одной картинке, примере или задании, не может запомнить буквы и цифры. Иногда игнорирует вопросы и просьбы. В 6 лет в Германии дети идут в школу. Хуго не заинтересован в учёбе, не хочет учиться, быстро устаёт и отвлекается. Рисует и делает задания только если его уговорить или пообещать сладкое. Часто находит в конце тетради ответ и бездумно списывает. Картинки старается раскрасить побыстрее, а не аккуратно. Читать учиться не хочет, отвлекается, пытается отгадать слово, говорит лишние буквы, путает порядок. Когда читает слово, прочитав конец, забывает начало. Плохо запоминает стихи. Не ест овощи ни в каком виде, отказывается пробовать новую еду».

Исследуя уровень сформированности высших психических функций (ВПФ) ребёнка, я, прежде всего, провела нейропсихологическое обследование с использованием проб, предложенных А. Р. Лурия [6], адаптированных для детской популяции Ж. М. Глозман и др. [2; 3], для выявления трудностей обучения и поведения, обусловленных функциональной незрелостью (задержкой в развитии) определенных мозговых структур.

Шкала Коннерса [9] помогала выявить наличие или отсутствие, а также степень выраженности дефицита внимания и гиперактивности.

Для выявления особенностей перинатального и раннего развития ребёнка, его проблем в семье и детском коллективе при первичной диагностике ребёнка также использовался опросник раннего развития ребёнка (для родителей) [2]. Благодаря этому удалось выявить социально-биологические факторы риска возникновения имеющихся нарушений у ребёнка.

Для определения профиля латеральной организации ребёнка я применила опросник М. Аннет и пробы «часы», «подзорная труба» [7].

Также был произведён анализ медицинских документов ребёнка.

Коррекционные занятия проходили с мальчиком в онлайн формате 2 раза в неделю (всего 85 занятий). Мама присутствовала на каждом занятии, активно включалась в процесс и помо-

гала в работе. В остальные дни мама с ребёнком занимались дома самостоятельно, выполняя все рекомендации специалиста.

В конце курса была проведена повторная нейропсихологическая диагностика. Динамика была отмечена во всех обозначенных сферах (см. рис. 2).



Рис. 2. Сравнительные данные нейропсихологического исследования ребёнка до курса коррекции и после 85 занятий с ним

Родители также отметили значительные успехи мальчика: «Сейчас он знает названия всех цифр на трёх языках, понимает понятия «плюс», «минус», «меньше», «больше»; решает в уме примеры до 20 и иногда более, разбирается в деньгах. Научился собирать сложные наборы Лего самостоятельно по инструкции (возраст наборов 16 лет и более). Выполняет задания очень быстро, эффективно и самостоятельно. Если чего-то не знает, то всегда спрашивает и применяет новые знания.

Также у Хуго улучшились крупная моторика и координация. Он очень быстро запоминает хореографию на танцах. Научился хорошо кататься на коньках, с прыжками и пируэтами и занимается фигурным катанием. Хуго, помимо других имеющихся трудностей, с огромным трудом давались задания, связанные с ползанием, прыжками, бегом, умением поймать/кинуть предмет и т.д. Особенно непросто было, если нужно было выполнять задания «назад» (спиной). Спустя 8 месяцев после начала коррекции Хуго впервые встал на лёд, а уже через 2-3 месяца тренеры перевели его в профессиональную группу, увидев большой потенциал. Недавно Хуго сдал экзамен по плаванию, где проплыл 200 метров за 8 минут, достал предмет с двухметровой глубины и прыгнул с пятиметровой вышки. И вообще движения стали намного более скоординированными.

Хуго стал очень взрослым и самостоятельным. Следит за своими вещами, прибирает дома, помогает готовить, сам организывает свой досуг, придумывает игры и занятия себе и младшим брату и сестре. У него добавилась эмпатия. Он меня жалеет, когда я устаю, помогает намного больше, младшим детям больше уступает. Хуго стал более интересным собеседником, может подробно рассказать, как прошёл его день. Исчезли проблемы с дисциплиной на уроках английского, Хуго хорошо себя ведёт и концентрируется на том, что говорит учитель. Сам учится, может тренировать коньки (один) минут по 20.

А ещё – он раньше не ел овощи и вообще новую еду не пробовал, а сейчас всё пробует и многие овощи ест!

И если ещё год назад мой сын не был готов ко школе, то в этом году я со спокойной совестью отправляю его в первый класс».

История Ильи. Дистанционная работа без привязки ко времени.

В ноябре 2019 года ко мне на диагностику обратилась мама Ильи (8 лет и 8 месяцев) со следующими жалобами: «Неусидчивый, невнимательный, импульсивный, высокая хаотичная активность. Онанизм, терпит «по-большому». Плохая обучаемость, плохое поведение в школе, протестность».

Мальчик имеет диагнозы, поставленные детским неврологом: СДВГ, энкопрез, нарушение поведения, протестный тип. Ребёнок также наблюдается у детского психиатра, диагноз: «F92.9. Смешанное расстройство поведения и эмоций неуточнённое».

Илья начал заниматься с психотерапевтом для коррекции поведения и проработки эмоционально-личностных проблем. Сеансы длились около месяца, затем по решению родителей был сделан длительный перерыв на 10 месяцев. Затем сессии с ребёнком были возобновлены. При этом мама на протяжении года продолжала собственную индивидуальную работу с психологом.

Коррекционная работа с ребёнком началась с очных нейропсихологических занятий. Работа протекала непросто в связи с ярко выраженным негативизмом мальчика и нестабильностью его эмоционального фона. Особой положительной динамики отмечено не было. Домашние задания, рекомендованные к выполнению дома с родителями, тоже выполнялись со скандалами и отказом ребёнка заниматься.

В связи с пандемией и самоизоляцией мы были вынуждены перевести наши занятия в онлайн формат. Работать стало ещё тяжелее, так как истерики, негативизм и отказ от занятий никуда не исчезли, но при этом у ребёнка появилась возможность убежать из комнаты и прятаться. В связи с тем, что мы были зависимы от времени занятия, в которое очень часто Илья не мог собраться, пришлось искать другие варианты работы. Таким образом мы пришли к следующему:

- специалист составляет письменный подробный план занятия, снимает при необходимости видео выполнения упражнений, отправляет маме;
- мама с ребёнком в удобное для них время выполняют эти задания, также снимая их на видео, и отправляют специалисту для получения обратной связи.

Такие задания мама получала 2 раза в неделю, впоследствии мы перешли на режим «раз в неделю», затем «раз в две недели» с увеличением объёма заданий. Такая работа требовала, безусловно, большой самодисциплины и ответственности мамы. По предоставленным мамой видеозаписям, первые такие занятия мало чем отличались от предыдущих очных и онлайн занятий со специалистом, но постепенно стала очевидна положительная динамика работы. Ребёнок начал выполнять задания с меньшим количеством криков и истерик, а затем они и вовсе постепенно исчезли, и появлялись лишь в редких случаях. Благодаря более спокойному эмоциональному фону стали явно видны результаты коррекционной работы.

Спустя 58 занятий с ребёнком (из них 28 занятий в дистанционном формате без привязки ко времени) с мальчиком была проведена повторная нейропсихологическая диагностика. Динамика была отмечена во всех обозначенных сферах (см. рис. 3).



Рис. 3. Сравнительные данные нейропсихологического исследования ребёнка до курса коррекции и после 58 занятий с ним

Мама также отметила серьёзные успехи мальчика. С её слов:

– На уроке ребёнок стал более усидчив, не срывает их, жалоб по поведению гораздо меньше, стало лучше с таблицей умножения.

– Хорошо занимается на дополнительных занятиях (логопед, дефектолог, психолог) его хвалят.

– В играх с ребятами стал более тихий, сосредоточенный. Меньше импульсивности, хотя всё-таки «расходится» порой. Больше стал рассуждать в общении о жизни, а не узких интересах типа компьютерных игр. Стал выражать сочувствие.

– Может поддержать беседу, не убегает. Любит говорить со взрослыми. Задаёт вопросы, рассуждает. Стало проще что-то объяснить - понимает и запоминает.

– Научился завязывать шнурки. Немного вышивает.

– Стал ответственнее: помнит, что куда положил, сам ищет/собирает свои вещи, кормит животных, лучше держит в голове просьбы и выполняет поручения – «хватает» на дольше.

– Хочет делать многое сам: уроки, собираться куда-то.

– Не теряет психическое равновесие, не бросает, когда что-то не получается. За исключением уроков.

– Стал более заинтересованным. Ходит с папой на рыбалку - раньше это давалось с трудом: ребёнок бегал вокруг, мешал, вмешивался.

– С энтузиазмом стал ходить в бассейн, на мотокросс, на лыжи.

– Стал выносливее, не устаёт, как раньше. Быстрее делает уроки в больших, чем в прошлом году, объёмах.

Таким образом, и по результатам повторной нейропсихологической диагностики, и по субъективной оценке мамы, в результате удалённой формы работы мы достигли хороших результатов и заметного прогресса. Процесс коррекции не является завершённым, работа с мальчиком будет продолжена.

Выводы и перспективы. Как мы видим, в обоих описанных случаях – дети, которые не смогли бы получить квалифицированную нейропсихологическую помощь в случае отсутствия дистанционных возможностей.

Онлайн формат нейропсихологической работы с ребёнком – важный этап в развитии науки, позволяющий решить серьёзную задачу: охватить те многочисленные группы детей, у которых нет возможности заниматься со специалистом в месте их проживания или вследствие других причин.

Данная статья не претендует на исчерпывающий анализ новой и недостаточно изученной на данный момент формы работы. Полученные положительные результаты подчёркивают важность более тщательного изучения удалённой нейропсихологической работы с детьми в ближайшей перспективе, изучив их на достаточной выборке детей.

Список литературы

1. Глозман Ж. М. Цифровые коммуникации в нейропсихологии. – URL: <https://istina.msu.ru/profile/GlozmanJannaMarkovna/> (дата обращения: 12.01.2023).

2. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.

3. Глозман Ж. М., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. – М.: Смысл, 2013. – 166 с.

4. Каждый третий школьник в России [Электронный ресурс]. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru> (дата обращения: 15.08.2022).

5. Количество учащихся, обучающихся... Statista, «Образование в России» [Электронный ресурс]. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.c8a29528-630de741-cecea283-74722d776562/https://www.statista.com/statistics/1130004/number-of-school-students-russia/ (дата обращения: 15.08.2022).

6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 504 с.

7. Хомская Е. Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

8. Численность населения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13282> (дата обращения: 15.08.2022).

9. *Conners C. K. Conners' Rating Scales Revised: Technical Manual.* North Tonawanda. – N. Y.: Multi-Health Systems, 1997. – 26 p.

10. *Glozman J. M.* Digital Communication in Neuropsychology // *Lurian Journal*. – 2022. – No. 3 (1). – P. 1–14.

11. *Shevchenko I. A.* Possibilities of Remote Neuropsychological Work with Children: a Case Analysis // *Lurian Journal*. – 2021. – No. 2(4). – P. 64–80.

УДК 159.9

В. В. Савчиц

студ. 4 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Дошкольная дефектология» Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

В статье рассматриваются ценность высокого уровня словарного запаса в жизни ребенка, важность использования в коррекционно-развивающей работе театрализованных игр для развития, обогащения и уточнения лексики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: речь, словарный запас, дети с общим недоразвитием речи, театрализованная игра.

V. V. Savchits

4th year student, direction "Special (defectological) education", profile "Preschool defectology" of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

THE ROLE OF THEATRICAL PLAY IN THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

The article considers the value of a high level of vocabulary in a child's life, the importance of using theatrical games in correctional and developmental work for the development, enrichment and refinement of the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment of level III.

Keywords: speech, vocabulary, children with general speech underdevelopment, theatrical play.

В числе различных речевых отклонений, группа детей с общим недоразвитием речи считается самой многочисленной. Под общим недоразвитием речи понимается системное нарушение или недостаточное развитие речевой деятельности, связанное с неправильным ошибочным формированием звуковой и смысловой сторон речи.

Речевое развитие включает в себя множество компонентов, одним из которых является словарь. Вопросом о развитии словаря детей дошкольного возраста занимались разные отечественные педагоги, такие как: Л.С. Выгодский, А.М. Бородич, Н.В. Серебрякова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева и многие другие. По мнению представленных авторов словарный запас слов начинает формироваться с раннего дошкольного и возраста, и имеет свойство пополняться и уточняться в течение всей жизни.

Под термином словарный запас в психологии понимается «общий объем слов, которые знает и понимает человек, использует в письменной и устной речи» [1].

Для качественного и полноценного процесса интеграции в общество ребенка и приспособления в нем, у дошкольника должна быть сформирована широкая и компетентная в разных сферах лексика, которую он сможет свободно и интенсивно использовать в своей повседневной жизни. За счёт высокого уровня словарного умения дети могут без особых затруднений налаживать контакт с незнакомыми людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками. Помимо этого, с помощью слова ребёнок научается выражать свои чувства и идеи, договариваться и получать желаемое.

В трудах «Методика развития речи детей» словарный запас подразделяется на активный и пассивный [2].

Под активным словарём Бородич А.М. понимает способность употребления в устной и письменной речи тех слов, значение которых человек чётко и ясно понимает. Пассивный словарь трактуется как знание слов без использования их в речи разных видов.

Для того чтобы активизировать лексику ребёнка, необходимо научить детей осознанно и по назначению употреблять слова в собственной речи.

Ткаченко Т.А. в лексической стороне речи выделяет следующие виды словарей: номинативный (существительный), предикативный (глагольный) и атрибутивный (прилагательный). Опираясь на данные группы необходимо описать специфику словарного состава детей, имеющих общее недоразвитие речи 3 уровня. Дети данной категории употребляют в свободной речи глаголы тех действий, которые ребёнок выполняет или наблюдает ежедневно (идти, спать, кушать, играть); дети не знают множество слов имён существительных: названий ягод, рыб, птиц, деревьев, частей тела и др., ошибаются в применении их по смыслу, затрудняются в обобщении одним словом комплекса предметов; а также наблюдается недостаточное количество слов, обозначающих признаки и качества предметов (дети не в полном объёме описывают какие-либо предметы и явления, затрудняются в отгадывании загаданных слов).

Речевое и интеллектуальное развитие человека происходит на основе различных видов деятельности, в процессе которых постигаются новые умения и навыки. Каждая возрастная ступень человека сопровождается основным родом занятий, и в дошкольном возрасте такой деятельностью является игра.

В советском энциклопедическом словаре игра рассматривается как «вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе» [3].

Для развития речи используют различного виды игр: дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, а также театрализованная игра, что представляют собой «деятельность, моделирующая биосоциальные отношения, внешне подчиненные сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; в этой деятельности принятие образа овеществлено и выражается различными символическими средствами» [4]

Изучая методическую литературу важно отметить, что театрализованная игра по классификации Новоселовой С.Л. относится к группе специально-организованных игр, возникающих по побуждению и чутким руководством взрослого человека. В ходе проведения игры дети находятся в состоянии спокойствия и ощущают раскованность. Принимаемая на себя роль ставит перед ребенком задачу самоконтроля, вследствие чего дошкольник проговаривает реплики героя точно и ясно.

В соответствии с мнением и работами Артемовой Л.В. театрализованную игру можно разделить на две группы, основываясь на средствах выразительности: режиссерская театрализация и игра-драматизация.

Режиссёрская игра – это игра, в которой роль на себя берут игровые предметы, а ребёнок является «кукловодом», благодаря такой игре дети могут быть более уверены в себе за счет наличия кукол и ширмы.

Игра-драматизация – характеризуется исполнением роли в лице самого ребёнка.

Во время театрально-игровой деятельности дети активно участвуют в различных ролевых ситуациях, употребляя новые слова и выражения, которые узнали из литературного творчества (сказок, стихотворений, потешек). Предшествующим этапом театрализованной игры является подготовительный, который способствует глубокому пониманию детского произведения, в него входят следующие виды работ:

1. Выразительное прочтение произведения педагогом (на данном этапе задача педагога состоит не только в выразительном проникновенном прочтении, но и в анализировании внутреннего состояния ребёнка, понимании его чувств и переживаний);

2. Организованная беседа, нацеленная на разъяснение смысла, новых непонятных слов и фраз (необходимо выделить интересные, сложные выражения, убедиться, что ребёнок их понимает, если понимания нет, то следует объяснить термины с опорой на наглядность);

3. Рассматриваете иллюстраций, фильмов и мультфильмов, что позволяет наглядно подкрепить образы (настоящий шаг помогает закрепить изучение слова и фразы, а также установить последовательность событий);

4. Пересказ литературного творчества с соблюдением последовательности и логического смысла;

5. Непосредственное проигрывание литературного сюжета в виде театрализованной игры.

Литературное произведения, например, сказка содержит множество ярких образов, сюжетов и персонажей, которые вызывают интерес у ребёнка, благодаря чему все шаги подготовительного этапа и сама театрализованная игра становится запоминающимся событием в жизни ребенка, а как нам известно, каждое эмоционально окрашенное действие остаётся и закрепляется в памяти дошкольника.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что театрализованная игра находится в числе эффективных коррекционных средств для развития словарного запаса ребёнка.

Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999 – 672 с.
2. *Бородич А. М.* Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.
4. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: учеб. пособие для вузов, по направлению «Педагогика»: доп. УМО вузов РФ / Ф. И. Алибаева и др.; под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечканова. – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.

УДК 376.356-053-453''00/.07

Н. Н. Попова

*доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, dozn.n.p@yandex.ru,
Новосибирск, Россия*

О. Л. Дюкова

*директор, Коррекционная школа-интернат № 12, a_olga_72@mail.ru,
Искитим, Новосибирская область, Россия*

Е. В. Краснослободцева

*учитель-дефектолог, Коррекционная школа-интернат № 12, krasnoslobodceva-elena@mail.ru,
Искитим, Новосибирская область, Россия*

Е. А. Кваст

*воспитатель, Коррекционная школа-интернат № 12, eukvast-1972@yandex.ru,
Искитим, Новосибирская область, Россия*

А. Ю. Капранова

*студ. кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет,
anastasia.kapranova2012@yandex.ru, Новосибирск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТАКТИЛЬНО-ВИБРАЦИОННЫХ ОЩУЩЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье рассматривается проблема развития тактильно-вибрационных ощущений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в контексте музыкально-ритмических занятий.

Ключевые слова: тактильно-вибрационные ощущения, диагностика, верботональный метод, дети с нарушением слуха.

N. N. Popova

Associate Professor of Department of Correctional Pedagogy and Psychology at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, dozn.n.p@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

O. L. Dyukova

Director, Correctional boarding school No. 12, a_olga_72@mail.ru, Iskitim, Novosibirsk Region, Russia

E. V. Krasnoslobodtseva

Teacher-defectologist, Correctional boarding school No. 12, krasnoslobodceva-elena@mail.ru, Iskitim, Novosibirsk Region, Russia

E. A. Kvast

Educator, Correctional boarding school No. 12, eukvast-1972@yandex.ru, Iskitim, Novosibirskoy Region, Russia

A. Yu. Kapranova

Student of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, anastasia.kapranowa2012@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF TACTILE-VIBRATION FEELINGS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article deals with the problem of the development of tactile and vibrational sensations in children of senior preschool age with hearing impairment in the context of musical and rhythmic classes.

Keywords: tactile-vibrational sensations, diagnostics, verbotonal method, children with hearing loss.

Для детей с нарушением слуха вибрационные ощущения играют важную роль. С их помощью дети могут узнавать местонахождения предмета, направление его движения, его свойства. С помощью осязания происходит дополнение знаний о предмете, которые ребенок с нарушением слуха получает с помощью зрения.

Развитие тактильно-вибрационной чувствительности необходимо для овладения устной речью и правильного понимания речи. Это важно для того, чтобы ребенок мог налаживать коммуникации за стенами специализированного учреждения, со слышащими сверстниками [1].

Большую трудность в идентификации вибраций испытывают дети раннего и дошкольного возраста. Из-за поздно наступившей предметной деятельности дети значительно позже начинают взаимодействовать с предметами и изучать их свойства, в том числе и вибрацию предметов. Поэтому тактильно-вибрационные ощущения для детей раннего возраста приобретают смысл только если ребенка обучать пониманию этих ощущений.

Развитие тактильно-вибрационных ощущений имеют большое значение в формировании устной речи, понимания речи и правильного произношения у детей с нарушением слуха. Тактильность играет роль в постановке звуков речи. При поднесении ко рту тыльной стороны ладони ребенка, можно дать ему информацию о том, какой воздушный поток дает тот или иной звук. Разные звуки дают разные по интенсивности, силе и температуре воздушные потоки [2].

Дети с нарушением слуха не могут воспринимать музыку в единстве с выразительными и изобразительными средствами, однако их восприятию доступны ритм и темп. Исследование тактильно-вибрационной чувствительности у людей с нарушением слуха – малоизученный процесс, однако существует несколько известных методик диагностики тактильно-вибрационных ощущений.

Первые исследования уровня развития вибрационных ощущений проводились с использованием камертонов с различным количеством колебаний в секунду. Точность вибрационных ощущений измерялось временем, в продолжении которого человек чувствовал вибрацию. Минусом такой диагностики являлся ограниченный диапазон частот камертонов, что не позволяло дать точные данные для анализа.

С изобретением генераторов электрических колебаний стало возможным более точное исследование вибрационных ощущений. Это происходило потому что генератор производит широкий диапазон частот при постоянной силе звука.

При диагностике вибрационной чувствительности человек показывает не только сам факт способности чувствовать вибрацию, но и способность различать различие интенсивности вибрации, их отличий по частоте и силе.

В наши дни особую популярность имеет верботональный метод. На сегодняшний день этот метод применяется во многих специализированных учреждениях по всему миру. Этот метод предложил академик П. Губерина (1950), который был лингвистом, специализировавшимся на речевой коммуникации и проблемах восприятия речи [2].

Верботональный метод позволяет не только диагностировать состояние тактильно-вибрационного аппарата, но и помогает в реабилитации коммуникативной функции детей с нарушением слуха.

До появления верботонального метода детей с нарушением слуха реабилитировали посредством сохранных анализаторов, например – с помощью дактильной речи. Академик Губерина пошел обратным путем: вместо замены слуха ребенка другими средствами коммуникации, он решил научить ребенка слушать.

Цель верботонального тестирования – определить чувствительность ребёнка к речи и проверить способности ребенка понимать речь. Также на основе тестирования можно планировать реабилитацию и прогнозы.

Некоторые дети с врожденной глухотой могут не реагировать на верботональный тест без предварительных занятий. Их реабилитация начинается со стандартной аудиометрии. Верботональные занятия проходят с помощью вибратора, который стимулирует тактильные, проприоцептивные и вестибулярные ощущения.

Академик Губерина говорил, что при разговоре человек воспроизводит и воспринимает речь одновременно, без времени, затраченного на анализ и синтез сообщения и подготовки ответа. Если происходит отклонение процесса восприятия, изменяется и речь.

Академик Губерина объяснял этот процесс как схему в виде «Коммуникативного кольца»: «эмиссия» (сообщение говорящего) – «трансмиссия» (поступление информации в кору головного мозга) – «перцепция» (анализ и синтез информации) – «репродукция» (ответ на сообщение). Во время верботональных занятий дети с нарушенным слухом обучаются воспроизводить речевой ритм, работают над интонацией, обучаются слушать и говорить одновременно. Дети, работают над качеством звука.

Детям предлагают сценки с речевыми ситуациями, в ходе которых у них развивается осмысленность речи. Для наглядности и легкости понимания детей обучают имитировать телом ритмические модели речи.

Академик Губерина писал о том, что если восприятие речи в норме, то формирование речи не будет являться проблемой. Если же перцепция ослаблена, то и эмиссия будет деформироваться. У человека с нарушением слуха искажен или отсутствует трансмиссия и перцепция [2].

Нами были адаптированы и подготовлены три методики по диагностике уровня тактильно-вибрационной чувствительности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Первая методика (по П. Губерина) направлена на установление уровня развития тактильно-вибрационной чувствительности с помощью рецепторов, расположенных на теле при отсутствии объекта вибрации в поле зрения детей [2]. Отличие вибраций различных по темпу и ритму. Диагностика проводится индивидуально. Для проведения методики требуются большая колонка, аудиофайлы с вибрацией с разными ритмом и темпом.

Ребенок встает в центре комнаты спиной к колонке. Перед диагностикой ребенку по очереди включают вибрации с различными темпами и ритмами и предлагают движения под каждую вибрацию. Движения необходимы для того, чтобы ребенок показывал не только факт смены вибрации, но и ее характер. Движения могут быть разными. Ребенок может придумать их сам.

В ходе проведения диагностики дети быстро понимали цель работы и относились к занятию как к игре. Все испытуемые продемонстрировали высокий уровень вибрационной чувствительности.

Вторая методика (по Е. З. Яхниной) направлена на узнавание ритма и вибрации речи, с помощью прикладывания ладони ребенка к шее говорящего. Диагностика проводится на ковре в группе [4]. Дети садятся в круг. Для проведения методики требуются карточки глобального

чтения с указанием фраз и словосочетаний. Педагог читает текст с одной карточки, прислонив к шее руку ребенка. Эта методика оказалась для детей достаточно сложной, несмотря на то, что они поняли задание. Детям было сложно точно определить фразу или словосочетание, но они почти всегда определяли количество слов.

Третья методика (по А.В. Талашкину) направлена на запоминание и повтор ритма вибрации музыкального инструмента [3]. Для проведения методики требуются музыкальный инструмент с большим корпусом (гитара, пианино и т. д.). Педагог играет на инструменте простую короткую мелодию. Ребенок прослушивает ее, положив руки на инструмент, запоминает и повторяет мелодию возможным способом.

Данная методика вызвала у детей наибольший интерес как инструментом, так и заданием. Говорящие дети напевали разные слова, у детей неговорящих, по подражанию говорящим, наблюдалось напевание звуков.

Проведенная диагностика показала достаточно высокий уровень развития тактильно-вибрационных ощущений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Тактильно-вибрационная чувствительность имеет значение для ребенка только при условии специального обучения ребенка этой деятельности: помогает ребенку со слуховой деривацией овладеть устной речью как средством коммуникации, разрушает невидимую стену между миром глухих и слышащих глухих, даёт шанс ребенку вырасти полноценным членом общества.

Список литературы

1. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева и др. – М.: Педагогика, 1971. – 447 с.
2. Руленкова Л. И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить: на основе верботонального метода. – М.: Парадигма, 2011. – 190 с.
3. Талашкин А. В. Декоративно-оформительские практики в колоколотейном искусстве Сибири XVII – середины XX веков: дис. ... канд. искусствоведения. – Барнаул, 2022. – 27 с.
4. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031600 «Сурдопедагогика» / под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Владос, 2003. – 271 с.

УДК 316.422.44

А. О. Пустовских

студ. 1 курса магистратуры, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение в цифровой среде» Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, my.bamn.work.email@lict.ru, Новосибирск

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЖИЗНЬ ПОДРОСТКОВ

Статья освещает проблему быстрого развития цифровых технологий и возможность или невозможность определенной группой лиц освоить взаимодействия в новом цифровом мире. Существование множества барьеров затрудняет интеграцию всего населения в цифровой век и препятствует инклюзивным социальным процессам. Также работа посвящена проблеме взаимодействия подростков и эпохи цифровизации. Влияние цифровой среды на сознание молодых людей, организации их образования, досуга, общения и личной жизни. Положительное и отрицательное влияние интернета на подростка и его психическое и физическое развитие.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая эпоха, передовые технологии, социум, инклюзивные процессы, возможность, цифровая изоляция, интернет, подростковый возраст, современное поколение, влияние, развитие, информация, образование.

A. O. Pustovskikh

1st year master's student, direction "Psychological and Pedagogical Education", master's program "Psychological and Pedagogical Support in the Digital Environment", Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, my.bamn.work.email@ict.ru, Novosibirsk

DIGITALIZATION AND ITS IMPACT ON THE LIFE OF ADOLESCENTS

This article highlights the problem of rapid development of digital technologies and the possibility or impossibility of a certain group of people to master interactions in the new digital world. The existence of many barriers makes it difficult for the entire population to integrate into the digital age and hinders inclusive social processes. The work is also devoted to the problem of interaction between adolescents and the era of digitalization. The influence of the digital environment on the consciousness of young people, the organization of their education, leisure, communication and personal life. The positive and negative impact of the Internet on a teenager and his mental and physical development.

Keywords: digitalization, digital age, advanced technologies, society, inclusive processes, opportunity, digital isolation, Internet, adolescence, modern generation, influence, development, information, education.

Цифровизация сегодня представляет собой процесс, влекущий весомые последствия для общества, и стремительно меняющий способы коммуникации, работы, обучения, способы приобретения товара, досуг и многое другое. Основная часть изменений заключается в использовании нового цифрового оборудования, программного обеспечения и сети интернет, которые стремительно разрабатываются и внедряются в повседневную жизнь общества. Данные технологии можно сравнить с ранее предложенными изобретениями такими как паровой двигатель, электричество, двигатель внутреннего сгорания – это привело к тому, что ученые называют данный период «третьей промышленной революцией».

Анализируя цифровую эпоху и используемые технологии не стоит делать упор на абстрактные теории, которые за частую не затрагивают второстепенные технологии, действительно влияющие на повседневную жизнь. Необходимо сделать упор на изучение повседневных процессов, которые зачастую игнорируются исследователями, когда идет речь о использовании передовых технологий [7].

Стоит обратить внимание на процесс объединения аналоговых технологий с цифровыми технологиями. То, что ранее требовало использование различных технологий, сегодня возможно с использованием только одной. Это дает огромные возможности для социума, для разработки новых повседневных практик, но, с другой стороны, создает проблемы.

Какой бы изначально ни была цель цифровизации во многих отношениях она является двигателем развития инклюзивных процессов в обществе. В то же время развитие основных технологий не только открывает доступ к новому образу жизни, но и создает новые формы исключения из цифрового мира и, таким образом, препятствует инклюзивным социальным процессам. Один из примеров изоляции в цифровом мире является телефон, который с одной стороны изменил доступность в контексте нарушения зрения (мелкие буквы), с другой стороны создал доступ для общения людям с нарушениями слуха посредством текстовых сообщений. Таким образом, цифровая изоляция является центральным компонентом новых барьеров для нетрудоспособности, возникающих в обществе.

Цифровая изоляция и барьеры для недееспособности – две ключевые теоретические точки зрения, с помощью которых можно понять социальные и культурные процессы, лежащие в основе цифрового разрыва. «Цифровой разрыв» описывает неравномерное распределение цифровых технологий в обществе. Существуют следующие типы барьеров:

- Стоимость цифровых услуг;
- Доступность обучению использованию новых технологий;
- Учет особых потребностей, инклюзивность исполнения дизайна.

Общество быстро меняется, и технологические решения, такие как смартфоны, интернет и искусственный интеллект, являются центральными частями этих изменений. Цифровое неравенство помогает нам понять неравномерное распределение цифровых технологий в обществе, но понимание самого цифрового неравенства должно развиваться в связи с новыми процессами цифровизации. Вместо того, чтобы вступать в цифровую эпоху с увеличивающимся цифровым разрывом, становится возможным изучить, как цифровые технологии могут способ-

ствовать социальной интеграции, а также сделать новый образ жизни доступным для большей части населения [5; 6; 8].

Во все сферы общественной жизни человека повсеместно внедряются цифровые технологии, что существенно увеличивает объем поступающей информации, которая в свою очередь постоянно обновляется или изменяется вовсе. Главным потребителем информационного потока является молодое поколение (подростковый возраст). В данном возрастном периоде возрастает интерес к окружающей действительности, к самоопределению в обществе, к смене интересов и социального окружения.

Для современного поколения детей телевиденье, радио, печатные издания потеряли функции официального источника информации им на смену пришли компьютер, смартфон, интернет и многие другие предметы цифровизации. Они охватили огромную аудиторию зрителей и слушателей, разделив их по самым разнообразным вкусам, интересам и потребностям.

Можно выделить несколько направлений реализации информационного потока, разделенного на тематические блоки, где в качестве потребителей можно наблюдать подростков:

– Образовательная и познавательная информация. Данная категория позволяет подрастающему поколению расширять или заменять знания, полученные в процессе образовательной деятельности;

– Научно-популярная информация популяризирует достижения человечества, отмечает важность наследия и культуры;

– Общественно-политическая информация освещает события о жизни государства, общества и молодежи;

– Религиозная информация просвещает молодых людей в разнообразии духовного пути, помогает в сфере духовных исканий и поиске истинных ценностей;

– Развлекательная информация или развлекательный контент включает в себя фрагменты познавательной деятельности посредством игры и исключительно развлекательную информацию.

Стоит отметить, что последнее направление наиболее воздействует на восприятие подростков, чем другие направления, поскольку объем информации развлекательного содержания ничем не ограничивается и часто лишен нравственности, эстетичности и интеллектуальной значимости. Развлекательная информация может быть востребована как средство отдыха, замещения (отключение от дискомфорта) или как приоритетный источник знания (представления о нормах, стандартах и ценностях).

Интернет уже давно является неотъемлемой частью жизни людей и используется как главный источник информации. Молодые люди в свою очередь пользуются интернетом не просто как средством расширения круга общения, а в большей степени заменяют им живое общение, упрощая речь и замыкая эмоциями и чувствами внутри себя. Как часто потребляемый ресурс интернет становится причиной возникновения психических отклонений, связанных с развитием зависимости от него [1; 2].

Рассмотрим **положительное и отрицательное влияние** интернета на детей подросткового возраста.

Положительное влияние:

- Неограниченный доступ к огромному объёму информации;
- Повышает уровень знаний, открывает новые возможности;
- Расширяет пространство общения, преодолевая расстояния и границы;
- Развивает скорость печати, координацию, рефлексы и внимание;
- За счет развлекательного контента позволяет организовать досуг.

Отрицательное влияние:

- Распространение отрицательно воздействующих идей и интересов;
- Использование анонимности для асоциального поведения;
- Информационное насилие (преследование личности);
- Развитие интернет-зависимости.

Говоря об интернет-зависимости, можно выделить следующие последствия:

- Психологические. Возникновение социальных фобий, увлечение порнографическими сайтами, нарушение вербальной коммуникации, изменение характера потребностей и т. д.;
- Социальные. Снижение интересов к семье и живому общению со сверстниками, желание отделиться от окружающего мира, погружение в киберпространство.

– Физиологические. Нарушение зрения, заболевания опорно-двигательного аппарата, нарушение сна и т. д.

Таким образом, [3; 4] можно сделать вывод, что подростку в период цифровизации и быстрого нарастания темпа жизни очень сложно находится на грани между интернет-зависимостью и гармоничным развитием. Гранью в данном случае выступает образовательный процесс, учитывающий тенденции цифровой эпохи и помогающий молодому поколению находить баланс между реальным и виртуальным миром.

Список литературы

1. Агеев А. И., Аверьянов М. А., Евтушенко С. Н., Кочетова Е. Ю. Цифровое общество: архитектура, принципы, видение // Экономические стратегии. – 2017. – № 1. – С. 25–30.
2. Войскунский А. Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. – 2016. – № 1. – С. 36–49.
3. Леньков С. И., Рубцова Н. Е. Действие в киберпространстве // Мир психологии. – 2020. – № 2 (102). – С. 231–244.
4. Малаева П. Ю., Ерохина Е. В. Цифровизация в современном мире // Инновационная экономика и современный менеджмент. – 2021. – № 1 (32). – С. 4–7.
5. Мейнцер А. Психологические аспекты цифровизации. – URL: https://club.cnews.ru/blogs/entry/psihologicheskie_aspekty_tsifrovizatsii (дата обращения: 14.01.2023).
6. Панов В. И. Информационная среда в контексте экопсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // Психология личностно–профессионального развития: современные вызовы и риски: материалы XII Междунар. науч.-практ. конференции / под ред. Л. М. Митиной. – М.: Перо, 2016. – С. 23–27.
7. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, № 4 (40). – С. 360–366.
8. Тихомиров О. К. Актуальные проблемы современной психологии мышления // Психологические исследования творческой деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М.: Наука, 1975. – С. 35–44.

СОДЕРЖАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Омельченко Е. А., Чурекова Т. М. Самопроектирование студентами вуза индивидуального образовательного пространства.....	3
Лукашенко Н. С. Активность педагога в информационно-образовательной среде школы как показатель его профессионального развития	5
Золотовицкая Ю. Ю., Мамадакова К. К., Балашева А. А. Формирование благоприятной психолого-педагогической среды в условиях межнационального образовательного пространства через институционализацию уклада образовательной организации	8
Лю Вэйжань, Рулиене Л. Н. Инклюзивное образование в вузах Китая.....	11
Батенева Е. В. Профессионально-педагогическая культура будущего воспитателя: технологический аспект	15
Орлова Р. А., Финаева А. А. Профессиональное становление и саморазвитие молодого педагога.....	17
И Аньжань. Мастер-класс «Приемы самостоятельной работы с учебником “Практический разговорный китайский язык” и с помощью монографии “Методика преподавания практического китайского языка в вузах”»	19
Леденева Е. И. Выставочная деятельность по декоративно-прикладному искусству народов Сибири в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов ...	21
Мурзатаева А. К., Мирза Н. В. Результаты опроса работодателей по поводу удовлетворенности подготовкой будущих специальных педагогов в процессе дуального обучения	24
Сизёва Н. И. Партнеры дошкольной образовательной организации: опыт взаимодействия.....	28
Балабекян Е. С. Психологическое сопровождение семьи в период подготовки ребенка к школе	31
Герьянская Н. О., Пустохина Е. Ф., Рахлеева Ю. И. Функциональные состояния работников образования, планирование работы учителя.....	34
Владимирова С. Г. За что ставить отметки? (на примере работы с образовательными платформами Ismart, Учи.ру, Яндекс-учебник)	37
Турок А. В. Научно-исследовательская работа студентов Института детства НГПУ: успехи, направления работы, перспективы развития	40

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андриенко Е. В. Ребенок в цифровом пространстве: риски и перспективы.....	43
Молокова А. В. Аспектный анализ развития информационно-образовательной среды школы в условиях цифровой трансформации образования.....	45
Авдеева В. В., Денисова С. А., Мусатова О. В. Особенности формирования функциональной грамотности в начальной школе	49
Герьянская Н. О., Никитина Н. Б., Пустохина Е. Ф. Развитие социальной уверенности у детей старшего дошкольного возраста.....	53
Денисова С. А., Телеганова М. В. Нужны ли в современной начальной школе домашние задания?	56
Лобкова Д. Д., Маргарян С. Л., Рюмина Т. В. Здоровьесберегающие технологии как средство формирования навыков здорового образа жизни у обучающихся начальных классов	59

Репьюк А. Д., Чеснокова Г. С. Формирование социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста	63
Макаревич Т. Н. Школьный театр как элемент коррекции деструктивного поведения детей младшего школьного возраста	66
Подзорова С. В. Методика формирования учебно-логических умений у младших школьников в процессе освоения орфографии	68
Попова Е. В. Формирование функциональной грамотности учащихся начальной школы при работе с УМК «Английский язык» авторов И. Н. Верещагиной, О. В. Афанасьевой	70
Ромашова А. А., Бродовская З. В. Мотивация к обучению как одно из условий формирования естественно-научной грамотности младших школьников	72
Чесноков В. А., Федотов С. В., Абрамова В. В. Феномен идентификации личности в патриотическом воспитании современной молодежи	75
Сизикова Т. Э. Л. С. Выготский – постнекласик: основы для образования.....	78
Чуб Е. В., Долинская О. В. Активизация учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках окружающего мира.....	81

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аксенникова И. В. Применение активных методов обучения на уроках в коррекционной школе	85
Астахова Я. Ю. Формирование грамматической категории рода в речи детей с расстройствами аутистического спектра.....	89
Барышникова С. М., Чупина Л. А. Игровое сопровождение дошкольников с ТНР как основное условие логопедической работы	92
Белоногов А. О. Патриотическое воспитание как основа формирования духовно-нравственного воспитания детей с ООП.....	96
Волошина Т. В., Вертинская Н. В. Проблема позитивных социальных эмоций у детей с задержкой психического развития	100
Грузинова Т. П., Ковригина Л. В. К вопросу о механизмах развития процесса восприятия и понимания смысловой стороны высказывания у детей с нарушениями речи	103
Кайралапова М. Е., Траулько Е. В. Развитие коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами	105
Кобылина Н. В. Понимание и поддержка обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР)	107
Косарева Л. А. Здоровьесберегающие технологии в практике учителя-логопеда с детьми с ООП	110
Кучерова Е. А. Особенности формирования первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с нарушением интеллекта	114
Лошкарева Л. А. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью в сочетании с детским аутизмом.....	116
Маженова Д. Д. Использование технологии уровневой дифференциации на уроках русского языка в начальных классах для детей с особыми образовательными потребностями.....	120
Малова Ю. С. Эффективность массажных воздействий в коррекции звукопроизношения при стертой дизартрии у старших дошкольников	125
Малова Ю. С., Климова Т. В. Дифференциальная диагностика дизартрии и диспраксии у детей как способ создания эффективной коррекционной программы	130
Манина А. А. Методические ориентиры слепых и слабовидящих обучающихся на учебных занятиях английского языка.....	134

Петровская Т. В. Особенности формирования учебной мотивации у школьников с легкой степенью умственной отсталости.....	136
Разживина Н. С. Особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра	140
Ряписова А. Г., Кривошеева И. Ф. Создание инклюзивной образовательной среды в дошкольной организации	142
Сенкевич В. С. Современные подходы к диагностике и коррекции расстройств аутистического спектра у детей.....	145
Тлектесова Д. Е. Аутизм в современном обществе	147
Томилова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра (на примере регионального центра аутизма)	150
Траулько Е. В. Особенности развития произвольного внимания у обучающихся с нарушениями слуха	152
Тюленёва Т. Н. Использование игровых технологий как средство развития индивидуальных коммуникативных компетенций обучающихся с умственной отсталостью	154
Четверикова Т. Ю. Особенности федеральных адаптированных образовательных программ для обучающихся с нарушениями слуха.....	157
Шевченко И. А. Эффективность и риски онлайн-формата в детской нейропсихологической практике	159
Савчиц В. В. Роль театрализованной игры в развитии лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	166
Попова Н. Н. , Дюкова О. Л. , Краснослободцева Е. В. , Кваст Е. А. , Капранова А. Ю. Особенности развития тактильно-вибрационных ощущений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха	168
Пустовских А. О. Цифровизация и ее влияние на жизнь подростков.....	171

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА**

Материалы X Международной научно-практической конференции
(г. Новосибирск, 21–22 февраля 2023 г.)

*В оформлении обложки использована репродукция картины
М. Фредерика «Сбор яблок»*

*В авторской редакции
Компьютерная верстка – И. Т. Ильюк*

Подписано в печать 15.05.2023. Формат бумаги 60×84/8.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 15,5. Усл. печ. л. 20,0. Тираж 500 экз.

Заказ № 49.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел.: 8 (383) 244-06-62, www.rio.nspru.ru
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»

ISBN 978-5-00104-948-7



9 785001 049487