

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА

Сборник материалов IX Международной
научно-практической конференции
(Новосибирск, 17–18 февраля 2022 г.)

Под редакцией
Г. С. Чесноковой

Новосибирск 2022

УДК 37.0 (082)+376(082)
ББК 74.00я43+74.3я43
С568

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

Рецензенты:

Андриенко Елена Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор. заведующая кафедрой педагогики
и психологии Института физико-математического и информационно-экономического
образования, Новосибирский государственный педагогический университет;
Морозова Ольга Петровна,
профессор кафедры социальной психологии и педагогического
образования, Алтайский государственный университет

Редколлегия:

Агавелян Рубен Оганесович, доктор психологических наук,
профессор директор Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;
Кузь Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» ;
Ковригина Лариса Валентиновна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;
Волошина Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»;
Бродовская Зинаида Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ».

С568 **Современные** направления психолого-педагогического сопровождения детства : сборник материалов IX Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 17–18 февраля 2022 г.) / под редакцией Г. С. Чесноковой ; Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2022. – 165 с. – Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-00104-770-4

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 и студентов.

УДК 37.0 (082)+376(082)
ББК 74.00я43+74.3я43

ISBN 978-5-00104-770-4

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022

ВВЕДЕНИЕ

ИНСТИТУТУ ДЕТСТВА – 10 ЛЕТ

13 января 2011 года в связи с оптимизацией структуры ГОУ ВПО НГПУ и во исполнение решения Учёного совета НГПУ № 68 (от 24 февраля 2010 года) путём объединения факультета педагогики и психологии детства и факультета начальных классов был организован институт детства.

Развитие Института детства происходило в соответствии с теми стандартами образования, которые действовали на территории России. За последние годы произошла смена четырех образовательных стандартов.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения (ГОС ВПО 2) утверждались с 2000 года. Это были стандарты подготовки специалистов, т. к. высшее образование имело один уровень – специалитет. В них впервые в российской системе высшего профессионального образования появились разделы: «Требования к уровню подготовки абитуриента», «Общие требования к основной образовательной программе», «Требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы». В это время в НГПУ еще отдельно функционировали факультет педагогики и психологии детства и факультет начальных классов, где подготовка специалистов осуществлялась по специальностям: 050703.050303 Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью Иностранный (английский) язык, 050715 Логопедия, 050713 Сурдопедагогика, 050708.050711.65 Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью Социальная педагогика, 050715.65 Логопедия, специализация: Ранняя логопедическая диагностика и коррекция, 050717 Специальная дошкольная педагогика и психология, специализация: Коррекционная и психолого-педагогическая помощь детям в раннем возрасте, 050714.65 Олигофренопедагогика, Специализация Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития, 050713.65. Сурдопедагогика, специализация: Логопедическая работа с детьми, имеющими нарушения слуха и др.

В связи с необходимостью вхождения России в болонский процесс, на государственном уровне начался переход в системе высшего образования от ГОС ВПО 2 к федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО 3). Он происходил в 2009 году. В новых на тот момент ФГОС ВПО реализовывался модульный принцип построения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), была введена система зачетных единиц. С этого времени наряду со специалитетом, бакалавриат и магистратура рассматриваются как самостоятельные уровни высшего профессионального образования. Кроме того, на государственном уровне впервые выделены компетенции для описания результатов освоения ОПОП. В этот период Институтом детства реализовывались следующие направления и профили подготовки: 050100.62 Педагогическое образование, профили подготовки: Дошкольное образование и Иностранный (английский) язык, Дошкольное образование, Начальное образование; 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профили: Психология и педагогика начального образования, Психология и педагогика дошкольного образования, 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование, профили: Логопедия, Сурдопедагогика, Дошкольная дефектология, Олигофренопедагогика; 050700.62 Педагогика, профили: Игровые технологии в дошкольном образовании, Детская практическая психология, Речевое дошкольное образование и др. Каждый из них, имея свои специфические особенности, ориентировал наш коллектив на формирование определенных компетенций обучающихся.

Переход от ФГОС ВПО 3 к ФГОС ВО 3+, происходивший в 2015 году, привел к разработке в Институте детства программ обучения в аспирантуре по направлению 37.06.01 Психологические науки, направленность «Коррекционная психология», программ подготовки магистров. Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность: Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности, Коррекционно-педагогическое сопровождение обучения и воспитания детей с нарушением слуха и речи, Организация и содержание специальной психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья; 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность: Детская практическая психология; 44.04.01 Педагогическое образование, направлен-

ность: Начальное образование, Дошкольное образование, Научно-методическое обеспечение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Профессорско-преподавательский состав Института разрабатывал и реализовывал программы академического и прикладного бакалавриата. Этот период характеризовался довольно большой свободой вузов в самостоятельном формировании ОПОП, в выборе содержания, форм, методов обучения.

В 2019 году мы перешли на реализацию ФГОС ВО 3++. Их существенным отличием от стандартов предыдущих поколений стало то, что в основе перечня компетенций были профессиональные стандарты, действующие в соответствующей профессиональной сфере. В соответствии с требованием времени у нас разработаны и реализуются новые программы подготовки магистров: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность: Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста, Психолого-педагогическое сопровождение в цифровой среде.

Наши студенты под руководством преподавателей второй год успешно сдают Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования, что позволяет подтвердить успешность осуществления в Институте детства учебной работы на федеральном уровне.

Поступая в педагогический университет, будущий студент планирует приобрести новые знания и освоить профессию педагога. Для этого необходимо постараться выбрать правильную цель и разработать стратегию поступления. Определить какие направления выбрать и уточнить вступительные испытания, чтобы подготовиться к ЕГЭ.

Выбрав направления Института детства студент начинает строить свою карьеру, это первая ступенька в получении профессиональных знаний и необходимых навыков, первоначального опыта работы с детьми разного возраста и с детьми с ограниченными возможностями. Некоторые на практике знакомятся с руководителями образовательных учреждений проявляют себя и на старших курсах устраиваются на работу и реализуют свои карьерные амбиции.

В настоящее время учиться интересно. Современный окружающий мир богат разнообразием информации и важно научиться правильно ориентироваться в её потоке, уметь анализировать и правильно использовать. Цифровая среда позволяет быть мобильным и использовать разнообразные способы получения научной достоверной информации. Участие в семинарах, конференциях, конкурсах и олимпиадах повышает профессиональный уровень будущего педагога. Написание выпускной квалификационной работы может выступать как своеобразный научно-исследовательский проект или стартап на базе технопарка как по самостоятельно предложенной теме так и по заявкам работодателя.

Университетская жизнь – это не только учеба. В университете можно найти себя. Студенческий актив, музыкальный, танцевальный и спортивный клуб, профсоюзная организация студентов это позволит реализовать свои способности, приобрести новых друзей и расширить круг знакомых, которые могут быть полезными. Особое место в институте детства занимает волонтерское движение. Благотворительная акция «Яблоко. Апельсин», является предновогодним мероприятием по сбору фруктов и денежных средств для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. В рамках этой акции волонтеры при содействии ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и кафедры коррекционной педагогики и психологии собирают и доставляют новогодние подарки.

С уверенностью можно сказать, что студенты Института детства это конкурентоспособный потенциал молодых педагогических специалистов.

Агавелян Рубен Оганесович,

д-р психол. наук, проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет

Омельченко Елизавета Александровна,

канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет

Климова Татьяна Васильевна,

доцент кафедры логопедии и детской речи
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет

ЧАСТЬ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

УДК 316.6+316.7

Е. В. Андриенко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования лидерских качеств детей и молодых людей в системе российского образования. Автор анализирует лидерство как социально-психологический феномен в контексте реализации идиографического и номотетического подходов. Актуализация педагогических вопросов развития лидерства в общем образовании базируется на теории черт и ситуационной теории с учетом некоторых традиционных для России дидактических и воспитательных практик.

Ключевые слова: лидерство, формирование лидерских качеств, воспитание, общее образование, идиографический подход, проектная деятельность.

E. V. Andrienko

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of Physical-Mathematical, Information and Technological Education,
Novosibirsk State Pedagogical University, eva_andrienko@rambler.ru, Novosibirsk*

FORMATION OF PERSONAL LEADERSHIP QUALITIES IN THE PROCESS OF EDUCATION AND TRAINING

The article deals with the problem of the formation of leadership qualities of children and young people in the Russian education system. The author analyzes leadership as a socio-psychological phenomenon in the context of the implementation of idiographic and nomotetic approaches. The actualization of pedagogical issues of leadership development in general education is based on the theory of traits and situational theory, taking into account some didactic and educational practices that are traditional for Russia.

Keywords: leadership, formation of leadership qualities, upbringing, general education, idiographic approach, project activity.

В современном обществе актуализация лидерства связана с решением проблемы конкурентоспособности в условиях постоянно растущей и неизбежной состязательности, с которой повсеместно сталкиваются дети и молодые люди во всех сферах жизнедеятельности. Конкуренция, как фактор развития рыночного общества, обуславливает необходимость формирования определенных личностных особенностей, позволяющих преодолеть трудности и опереться на свои преимущества в том или ином виде деятельности. Несмотря на то, что многие дети негативно относятся к вынужденной состязательности, она широко распространена на всех уровнях реализации современного образования, отражаясь прежде всего в популярности рейтинговых оценок по различным параметрам подведения итогов образовательной деятельности.

Увлеченность интернетом способствует активному *развитию индивидуализма*, в связи с чем утрачиваются или обесцениваются многие социальные навыки и качества личности. С одной стороны, широкие возможности индивидуализации позволяют решать новые задачи, создавать уникальные творческие проекты и реализовывать личностные цели. С другой – современные дети и молодые люди, проводя значительное количество времени в виртуальной реальности, снижают возможности развития некоторых лидерских качеств, формирующихся в процессе реального взаимодействия субъектов отношений и деятельности.

Поэтому в XXI веке вопрос о развитии лидерства не только не утрачивает своей актуальности, но обостряется в связи с воздействием новых, в том числе социокультурных факторов, влияющих на личность. Любой педагогический процесс, реализуемый в социальной группе, предполагает те или иные аспекты организаторской деятельности и управления, осуществляемые не только учителем, но и самими обучающимися. Причем некоторые из них демонстрируют такие возможности с первых дней обучения. В то же время есть дети и молодые люди, которые становятся лидерами именно в процессе обучения и воспитания.

Проблема лидерства как социально-психологического феномена рассматривалась в науке в течение длительного времени, причем изучались различные аспекты его развития, проявления и функционирования. Чаще всего лидерство анализировалось в контексте взаимоотношений: человек – группа – общество, т.е. актуализировалась проблематика влияния, управления, авторитета, власти [1]. Что касается лидерских качеств, которые свойственны определенному человеку и детерминируют его поведение, поступки, взгляды и отношения, то они исследуются с позиций противоположных друг другу идиографического и номотетического методологических подходов.

А. Фернхем и П. Хейвен (в своей теории развития социального поведения личности) акцентировали существенные различия идиографического и номотетического подходов, определяющих возможности психологии как науки. Если идиографический подход связан с описанием, изучением, анализом и характеристикой индивидуальных особенностей конкретной личности, то номотетический подход направлен на выявление общих закономерностей, свойственных большинству исследуемых [3]. Ученые, критикуя теории личностных черт, изучаемых с идиографических позиций, отмечали несомненный научный приоритет номотетического подхода. Одновременно, они указывали на практическую необходимость использования именно идиографического подхода при условии решения реальных задач развития личности, особенно в процессе обучения и воспитания [3].

Лидерские качества развиваются с детского возраста обычно под влиянием родителей, учителей, а также примеров поведения референтных взрослых. Р. Чалдини рассматривал лидерство как влияние [4], которое может изменить взгляды и поведение других субъектов, непосредственно или опосредованно связанных с лидером, что в эпоху интернета имеет огромное значение. Активные дети, проявляющие инициативу, уверенность в своих силах, способность организовать совместную деятельность и умение взаимодействовать с другими, как правило, проявляют свои качества с первых дней обучения в школе. В то же время многие обучающиеся не раскрывают свои способности из-за застенчивости или других причин, обуславливающих особенности социального поведения в той или иной ситуации.

Вопрос о формировании и развитии лидерских качеств личности обсуждался в педагогике и социальной психологии с учетом двух основных контекстов анализа, связанных с осмыслением природы данного феномена. Первый контекст определяет совокупность черт личности, которые характеризуют лидера. Большинство исследователей этого направления делают акцент на характерологических качествах, проявляющихся при взаимодействии человека с другими субъектами. Поэтому такие качества как: коммуникативность, направленность на окружающих, эмпатия, уверенность в своих силах, организаторские способности и толерантность по отношению к преодолению трудностей, выступают в качестве важнейших для проявления лидерской позиции.

Одновременно эти черты значимы и для самой личности, вне зависимости от того, стремится ли она к лидерству или нет. Лидерство представляет собой социально-психологический феномен, связанный с социальной группой и определяющийся её развитием, функционированием, особенностями, целями, отношениями и спецификой совместной деятельности. Поэтому второй контекст анализа сущности лидерства обуславливается ситуационными теориями, характеризующими сущность такой ситуации, при которой тот или иной член группы становится лидером. Каждый человек может быть лидером в определенной ситуации, для чего необходимо менять характер деятельности или способы её организации.

В педагогике и детской психологии много раз описан прием создания ситуации успеха для обучаемого/воспитываемого в целях повышения его самооценки, уверенности и веры в свои возможности. Этот же прием способствует формированию некоторых лидерских качеств при условии его обоснованной и продуманной реализации. Поскольку социальные ситуации весьма часто могут меняться, а возможности проявить себя в качестве лидера имеет каждый член группы, особенно если педагогические работники заинтересованы в этом.

Для педагогов знание о лидерстве как функции ситуации организации совместной деятельности является очень важным, особенно с учетом работы классных руководителей, обеспечивающих воспитательную работу в школьном классе. Как правило, в детских социальных группах независимо от учителя выявляются свои лидеры, которые могут сохранять свои позиции в течение длительного времени. Педагогические задачи, нацеленные на формирование лидерских качеств, должны предполагать создание таких ситуаций, при которых каждый обучающийся будет иметь возможность их проявить. Поэтому моделирование различных условий жизнедеятельности школьного класса выступает важным организационно-педагогическим условием эффективности данного процесса.

В работе современного классного руководителя весьма сложно создавать такие ситуации, поскольку каждый обучающийся имеет свои особенности, интересы и личностные качества. Тем не менее, учитывать интеллектуальные, экспрессивные, художественные, инструментальные, социальные, коммуникативные и другие способности школьников вполне реально, причем как при организации воспитательной работы, так и в процессе разработки и реализации авторской методики обучения.

Один из выдающихся отечественных педагогов – А. С. Макаренко, который вошел в историю образования благодаря обоснованной теории формирования коллектива (как высокоорганизованной группы воспитанников), при описании опыта своей работы в знаменитой «Педагогической поэме» предложил интересные методы и приемы воспитательной работы, способствующие формированию лидерских качеств у каждого воспитанника [2]. Несмотря на то, что педагог работал в первой четверти XX века, многие практические идеи, реализованные им, могут быть полезны и в профессиональной деятельности современного классного руководителя, осуществляющего воспитательную работу.

Например, идея так называемого «сводного отряда» – особой группы детей, которая создается на короткое время для решения какой-то конкретной задачи. При этом в каждом отряде назначается ответственный, обладающий особыми полномочиями. Для А. С. Макаренко было важно, чтобы каждый воспитанник смог побывать в роли такого своеобразного лидера, тем более, что в процессе совместной деятельности решалось огромное количество важных задач, а значит потребность в сводных отрядах была высока. Разумное, продуманное и обоснованное делегирование ответственности и полномочий позволяет педагогу не только решить поставленную задачу, но и развить определенные лидерские качества у своих воспитанников.

В современном образовании весьма популярна проектная деятельность, обеспечивающая исследовательскую направленность обучения, поиск и решение проблемы на основе творческого мышления и активной предметной и социальной вовлеченности обучающихся для достижения конкретного результата. Несомненно, успешная проектная деятельность весьма эффективно способствует развитию лидерских качеств, а также самостоятельности, независимости и результативности работы.

Г.М. Шарафутдинова, раскрывая особенности проектной деятельности в контексте её влияния на развитие школьников, отмечала следующие особенности, которые выделяли сами обучающиеся как наиболее значимые для своего личностного роста: необходимость доделывать все до конца; распределять правильно время; рассматривать тему с разных точек зрения; анализировать собственные действия; достигать поставленной цели; общаться в микрогруппе, помогать друг другу; научиться отстаивать свою точку зрения [5]. Очевидно, что все эти особенности работы с проектом во многом определяют и возможности для развития лидерских качеств личности, способствующих принятию организаторских решений.

В целом, формирование лидерских качеств личности в процессе воспитания и обучения является одной из сложнейших педагогических задач, решаемых в системе общего образования не только для повышения его эффективности, но, прежде всего, для самого воспитанника с целью успешной адаптации, социализации и самоактуализации в стремительно меняющихся условиях современного мира.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 264 с.
2. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ. – 190 с.
3. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

4. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.

5. Шарафутдинова Г. М. Проектная деятельность как средство развития личности [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 02.02.2022).

УДК 373.3/.5+37.0

А. В. Молокова

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

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

В соответствии с приоритетами государственной политики в сфере образования в Новосибирской области реализуется непрерывное сопровождение профессионального развития педагогических работников, которое имеет такую специфику, как создание и развитие единой региональной системы научно-методического сопровождения деятельности муниципальных методических объединений (далее ММО).

Ключевые слова: методические объединения, научно-методическое сопровождение.

A. V. Molokova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific and Methodological Work and Digitalization, Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators, amolokova@mail.ru, Novosibirsk

IMPROVEMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF ACTIVITIES OF METHODOLOGICAL ASSOCIATIONS

In accordance with the priorities of the state policy in the field of education in the Novosibirsk region, continuous support is being provided for the professional development of teachers, which has such specifics as the creation and development of a unified regional system of scientific and methodological support for the activities of municipal methodological associations (hereinafter MMO).

Keywords: methodological associations, scientific and methodological support.

Стартовый анализ ситуации в регионе показал, что ММО минимально необходимых 30 видов созданы далеко не во всех муниципалитетах. При этом приоритетную роль в организации и содержании методической работы осуществляют не избранные членами ММО лидеры, а кураторы из числа сотрудников вариативно представленных в регионе муниципальных методических служб, зачастую не работающие в образовательных организациях и одновременно сопровождающие ММО различных видов. Поскольку подобная ситуация была зафиксирована и применительно к функционированию разных видов ММО, Министерством образования Новосибирской области было принято управленческое решение о разработке методологии, концепции и содержания *структурно-функциональной модели единого научно-методического сопровождения ММО педагогических работников* [1; 2]. Разработка Модели была поручена ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО (далее институт), региональному оператору реализации научно-методического сопровождения ММО. Подразделения института обеспечивают научно-методическими рекомендациями работников образования, являющихся целевой аудиторией для освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки, разрабатываемых и реализуемых профессорско-преподавательским составом, а также осуществляют консалтинг, организуют методические события и прочее. Согласно разработанной Модели, всеми подразделениями института, включенными в процесс научно-методической работы, осуществляется взаимодействие с субъектами Модели. Прежде всего, речь идет о взаимодействии с Министерством образования Новосибирской области в части принятия единой методической темы и отчетности о реализации утвержденной дорожной карты сопровождения. Ключевое значение имеет сотрудничество с руководителями ММО в части обеспечения непрерывного профессионального развития в рамках единой темы. Важное перспективное на-

правление – работа с институциональными методическими объединениями педагогов, работниками образования персонально для реагирования на профессиональные дефициты и с целью диссеминации передового педагогического опыта. В качестве единой методической темы была избрана *функциональная грамотность обучающихся, ее формирование и оценка* [3].

Взаимодействие с руководителями ММО для обеспечения непрерывного профессионального развития в рамках единой темы осуществляется преимущественно через реализацию вертикальной связи: специалисты подразделений института – руководители ММО – руководители методических объединений образовательных организаций (далее МО ОО) – педагоги. Для проведения анализа используются Google-формы, опросники, изучение артефактов, анкетирование и включенное наблюдение.

Поскольку старт системного научно-методического сопровождения деятельности ММО совпал с периодом ограничений, вызванных пандемией, многие организационно-педагогические решения предполагали использование дистанционных технологий и электронного обучения. Ключевые события дорожной карты: стажировки руководителей ММО, консалтинг, подготовка, публикация и распространение методических рекомендаций, проведение сессий, организация обратной связи о реализации вертикали взаимодействия на региональном и муниципальном уровнях, — реализовывались в онлайн формате. Использовались все возможности информационно-образовательной среды региона, института и муниципалитетов, в том числе: система дистанционного образования Moodle, Zoom, Google-формы.

Обратная связь с руководителями ММО осуществляется через:

- специально созданные целевые ресурсы на платформе Moodle;
- в сетевых сообществах на портале НООС;
- посредством установления личного контакта (личное общение, телефонная связь, электронная почта);
- в ходе заполнения руководителями ММО созданных подразделениями Google-таблиц.

В системе дистанционного образования (СДО) института отдельными подразделениями создан информационный ресурс, в котором выставляется актуальная информация (объявления, нормативная документация и т.д., видеозаписи вебинаров, семинаров и других образовательных событий, информация о согласовании планов работы). Обратная связь осуществляется через рассылки, форумы, через задания, которые формулируются по актуальным запросам. Кроме того осуществляется рассылка информации по Муниципалитетам. Кафедры управления образованием, социально-гуманитарных дисциплин активно используют чаты в социальных сетях, считая такой способ связи наиболее оперативным.

Однако большими возможностями для хранения и систематизации информации о взаимодействии с руководителями ММО обладают специально созданные модули дистанционной поддержки в СДО НИПКиПРО. Например, <https://sdo.nipkipro.ru/course/view.php?id=718> для руководителей ММО учителей информатики. Оперативная связь осуществляется через чат в модуле поддержки, онлайн-вебинары, связь по телефону и электронной почте.

Количество руководителей ММО, с которыми взаимодействует отдельное подразделение, существенно различается. Например, кафедра начального образования и кафедра политехнического технологического образования выстраивают методическую горизонталь с одним видом ММО, что означает при наличии ММО в каждом муниципалитете Новосибирской области, необходимость установления и поддержания контактов с 42 руководителями ММО. Кафедра естественнонаучного образования осуществляет научно-методическое сопровождение 4-х видов ММО. Соответственно, количество руководителей возрастает в 4 раза.

Особое место в структуре научно-методического сопровождения ММО занимает Управление цифрового образования института, которое работает с руководителями и членами ММО, ответственными за цифровизацию в муниципалитетах. Это 49 руководителей и методистов ММЦ, методистов управлений образования и педагогов отдельных школ, выполняющих особые задачи в части решения задач цифровизации образования, сопровождение проведения компьютерной оценки функциональной грамотности обучающихся.

Наибольший эффект для профессионального развития руководителей ММО в течение года обеспечили индивидуальные *стажировки* у специалистов института. Тематика стажировок касалась двух аспектов приоритетного развития руководителей ММО: проектирования системы работы районного методического объединения по формированию и оценке функциональной грамотности младших школьников и отдельных аспектов ее формирования. Кроме того под-

разделениями института были разработаны и реализованы целевые ДПП повышения квалификации для руководителей ММО.

В соответствии с разработанной моделью научно-методического сопровождения деятельности ММО все подразделения института совместно провели *цикл сессий*: установочную, методическую и проектировочную. Сессии представляют собой профессиональные коллаборации, нацеленные на погружение их участников в проблему, деятельность по обсуждению и решению методических задач, выработку консолидированного мнения и определение перспектив дальнейшего профессионального развития как руководителей ММО, так и их членов, являющихся благополучателями результатов сессионных встреч.

Установочная сессия для руководителей ММО нацеливает педагогов на стратегическую цель и тактические задачи. Научным куратором проводится обзор методических ресурсов, конкретизируются форма, содержание, сроки и процедурные особенности предоставления обратной связи. Речь идет о сущности понятия «функциональная грамотность», шести ее видах и особенностях их формирования педагогами, входящими в состав конкретного ММО. Цель *методической сессии* состоит в: диссеминации на региональном уровне лучших практик методической работы в муниципальных системах образования в части организации, анализа и интерпретации результатов педагогической диагностики сформированности функциональной грамотности обучающихся; освещении наиболее актуальных методических вопросов. *Проектировочная сессия* посвящена проектированию отдельных форм методической работы в муниципалитетах. Методическими продуктами проектировочной сессии для руководителей ММО стали: проекты сценарии заседаний ММО; конспекты образовательных мероприятий с детьми по формированию предпосылок функциональной грамотности; листы оценки (критерии, показатели) образовательного мероприятия по формированию предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста; положения о профессиональных конкурсах для педагогов по формированию предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста; анимированные презентации с рекомендациями о формировании функциональной грамотности обучающихся; видеосюжеты практикумов по решению задач мягкого мониторинга; положения о творческих событиях в ОО с разработанным блоком «Виды функциональной грамотности»; банк ресурсов по формированию функциональной грамотности в рамках воспитательной работы; разработки кейсовых заданий по ФГ, интерактивные онлайн-олимпиады и игры по развитию ФГ при обучении информатике и проч.

Результаты научно-методического сопровождения ММО в течение первого года реализации разработанной модели таковы:

- разработан порядок создания и деятельности ММО, критерии оценки методической работы;
- создана актуальная база руководителей ММО и ссылок на методические ресурсы муниципалитетов;
- установлены персональные связи с руководителями ММО большинства муниципалитетов;
- проведён цикл сессий. Всего 45 сессионных заседаний;
- разработаны концепции и содержание 14 ДПП ПК;
- проведены целевые вебинары в рамках проекта «Интерактивное министерство» с учётом единой методической темы;
- руководители ММО вовлечены в активную проектировочную и экспертную деятельность (стажировки 112 руководителей ММО в подразделениях института);
- создан актуальный видеоконтент и методические материалы (16 опубликованных методических рекомендаций) [4 и др.];
- руководители ММО включены в реализацию других актуальных региональных проектов, в экспертную деятельность, конкурсное движение;
- актуализированы возможности СДО института для обеспечения информационного взаимодействия с руководителями ММО;
- разработана методика составления диагностических заданий и методических рекомендаций для проведения мягкого мониторинга функциональной грамотности в 5-х, 8-х классах, с учётом специфики данного вида деятельности;
- предложена методика проектирования учебного, внеурочного и внеклассного занятия и его анализа с позиции формирования функциональной грамотности;
- создана и продолжает развиваться среда профессионального взаимодействия специалистов института и руководителей ММО.

При этом были зафиксированы и *проблемы*:

- внезапная ротация руководителей ММО и затруднения в передаче информации об утверждении нового руководителя ММО региональному оператору;
- необходимость взаимодействия удаленно, затрудняющая эффективность коммуникации;
- низкая активность отдельных руководителей ММО;
- недостаточная готовность руководителей ММО к предварительной работе с документами и материалами, представленными специалистами института;
- низкий уровень ИТ-компетентности отдельных руководителей ММО;
- противоречия и разногласия внутри муниципалитета между руководителями ММО и кураторами из числа сотрудников ММС;
- нерегулярность обратной связи из-за перегруженности руководителей ММО;
- формальный подход к назначению руководителей ММО в муниципалитетах;
- необходимость погружения руководителей ММО не только в содержательные и методические вопросы формирования ФГ обучающихся, но и в особенности андрагогики, формирования компетенций командной работы.

Несмотря на затруднения и проблемы, выделенные всеми подразделениями института, намечены перспективы дальнейшего развития научно-методического сопровождения ММО. Во-первых, планируется продолжать организацию вертикального и горизонтального взаимодействия с муниципалитетами в лице руководителей ММО и кураторов из числа сотрудников ММС в рамках единой методической темы «Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся». Во-вторых, намечено проведение трех единых сессий для руководителей ММО с целью выявления особенностей методической работы в муниципалитетах, диссеминации передового опыта горизонтального взаимодействия и развития профессионального мастерства педагогических работников, дальнейшего проектирования методической работы. В-третьих, необходимо реализовывать ДПП стажировок и повышения квалификации руководителей ММО и их заместителей с целью полного охвата в каждом из видов ММО. В-четвертых, требуется выявление методических дефицитов руководителей ММО и проведение диагностики эффективности методической работы на региональном и муниципальном уровнях. В-пятых, планируется продолжить разработку и публикацию методических рекомендаций для руководителей ММО и статей о процессе научно-методического сопровождения ММО.

Кроме того, предполагается:

- актуализация баз руководителей ММО по всем их видам;
- развитие способов и средств связи между региональным оператором и руководителями ММО;
- уточнение особенностей формирования функциональной грамотности обучающихся педагогами, входящими в отдельные виды ММО (учителя-дефектологи, работники ДОУ и проч.);
- разработка и апробация алгоритмов создания учебных заданий, направленных на формирование функциональной грамотности;
- проведение конкурсов лучших практик методической работы и подготовка сборников передового опыта;
- дальнейшее освоение специалистами института и трансляция руководителям ММО стратегий эффективной коммуникации;
- развитие менеджерских и методических компетенций руководителей ММО;
- актуализация ресурсных возможностей сетевых сообществ на платформе НООС;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций для руководителей ММО;
- расширение спектра форм интерактивного взаимодействия с руководителями ММО и участия сотрудников института в заседаниях ММО.

Вывод. Таким образом, реализация в Новосибирской области Модели единого научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений педагогических работников позволяет сделать промежуточные выводы о возможности обеспечения непрерывного профессионального развития работников образования. Результативной оказалась реализация вертикального и горизонтального взаимодействия субъектов Модели с использованием дистанционных технологий и электронного обучения при организации методических событий и освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, прежде всего индивидуальных стажировок. Определение единой методической темы, проведение установочной, методической и проектировочной сессий, организация обратной связи и коллективно-распределенного проектирования – наиболее успешные региональные

практики, нацеленные на улучшение качества общего образования через профессиональное развитие педагогических работников.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования НСО № 1813 от 23.07.2021 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edunso.ru/node/7688> (дата обращения: 27.01.2022).
2. Приказ Министерства образования НСО № 1918 от 07.12.2021 [Электронный ресурс]. – URL: <https://nirkipro.ru/download/1614-4-1733/> (дата обращения: 27.01.2022).
3. Молокова А. В. Муниципальное методическое объединение учителей: организация и обеспечение эффективной деятельности // Непрерывное образование в контексте будущего: сб. науч. статей по материалам IV Междунар. науч.-практ. конференции. – М., 2021. – С. 386–392.
4. Молокова А. В. Формирование глобальных компетенций младших школьников в фокусе внимания руководителей методических объединений [Электронный ресурс] // Электронная газета «Интерактивное образование». – 2021. – № 97. – URL: <http://www.io.nios.ru/articles2/117/3/formirovanie-globalnyh-kompetencyi-mladshih-shkolnikov-v-fokuse-vnimaniya> (дата обращения: 27.01.2022).

УДК 378

Е. А. Омельченко

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

Т. М. Чурекова

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

ТРАНСФОРМАЦИЯ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «СТРАТЕГИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье показано, что сущность понятия «стратегия» в педагогике изменялась на протяжении последних сорока лет. Так, в 90-х годах XX века ее понимали в основном как общее направление, план действий на перспективу. В первом десятилетии XXI века акцент в этом понимании стал смещаться на действующего субъекта, движущегося к достижению поставленной им цели. Во втором десятилетии XXI века эта тенденция усилилась, что привело к рассмотрению стратегий педагогов, обучающихся, индивидуальных познавательных стратегий субъектов образования.

Ключевые слова: стратегия, образовательная стратегия, познавательная стратегия, профессиональная подготовка.

E. A. Omelchenko

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

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

TRANSFORMATION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF “STRATEGY” IN MODERN PEDAGOGY

The article shows that the essence of the concept of “strategy” in pedagogy has changed over the past forty years. So, in the 90s of the XX century, it was understood mainly as a general direction, an action plan for the future. In the first decade of the XXI century, the emphasis in this understanding began to shift to the actor moving towards achieving his goal. In the second decade of the XXI century, this trend intensified, which led to the consideration of the strategies of teachers, students, individual cognitive strategies.

Keywords: strategy, educational strategy, cognitive strategy, professional training.

«Термин «стратегия» заимствован из сферы военного искусства и происходит от греческого “strategia” (stratos – войско + ago – веду). ... Это искусство планирования, руководства, общий план действий, видение своих целей и средств их достижения» [4, с. 18].

Понятие «стратегия» в педагогической науке стало активно использоваться, начиная с 90-х годов XX века. В настоящее время сложился целый спектр подходов к его пониманию, позволяющий ученым в зависимости от целей и контекста исследования рассматривать названное понятие как: план – систему последовательных действий; позицию – определенное положение во внешней среде относительно значимых параметров деятельности; перспективу; принцип поведения; конкретное направление развития, определяющее выбор методов деятельности.

В силу объекта и предмета педагогики, в ней существует акцент на стратегиях образования, которые в самом общем понимании часто считают выбранным направлением деятельности, функционирование в рамках которого должно привести образование к достижению поставленных целей.

Очевидно утверждение, что к одной и той же цели образования можно двигаться по разным траекториям, используя определенные стратегии образования. Проведенный нами анализ соответствующих публикаций, позволяет сделать вывод, что в первом десятилетии XXI века началась трансформация понимания сущности рассматриваемого в статье термина. Так, например: «Стратегия – устойчивая, рефлексивная линия поведения индивида по достижению поставленной цели, опирающаяся на субъективную оценку ситуации в определенной временной перспективе» [7, с. 230].

Сопоставление сущности понимания в педагогике стратегии в конце XX века и первом десятилетии XXI века позволило заметить переход от обезличенного, внешнего по отношению к человеку взгляда на это понятие к движению самого субъекта к поставленной им цели. В этом контексте выделены виды стратегий в зависимости от степени реализации личностью намерения достижения цели: совокупность ориентаций в дальнейшем, воплощающихся в поведении; система рационально обоснованных решений; система действий (по Е. Н. Заборовой, М. В. Озеровой [1]).

В рамках этих представлений постепенно, наряду со стратегиями образования (от глобальных, которые можно применять в мировом масштабе до национальных, реализуемых в конкретном государстве, региональных и тех, что действуют в определенном населенном пункте), стали создаваться и воплощаться в жизнь образовательные стратегии. «Образовательная стратегия – долгосрочный план, в процессе построения и выбора которого происходит сопряжение и согласование индивидуальных способностей и интересов с интересами и требованиями общества» [6, с. 39].

Во втором десятилетии XXI века произошло значительное усиление внимания к акценту на субъекте, создающем и реализующем стратегию. Существенным стало то, что массив образовательных стратегий начали считать состоящим из образовательных стратегий педагогов и образовательных стратегий обучающихся. Они отличаются по структуре и содержанию в зависимости от уровня образования, на котором действуют субъекты. Мы в своих исследованиях [2; 3] проектировали стратегию моделирования становления культуры самовыражения студентов.

Далее в статье обратим внимание на профессиональную подготовку студентов вуза. Мы считаем, что сложившиеся здесь в настоящее время образовательные стратегии можно разделить на образовательные стратегии, разрабатываемые преподавателями для студентов, и образовательные стратегии, создаваемые обучающимися (для себя лично или для других студентов).

В отношении первой группы стратегий важно, что на их основе обучающиеся постепенно становятся способны вырабатывать собственные индивидуальные стратегии учения, т. е. «осознанные рефлексивные модели образовательного поведения, сформированные под влиянием совокупности образовательных, профессиональных и социальных ориентаций» [1, с. 106].

Учитывая, что образовательные стратегии, разрабатываемые преподавателями для студентов, разнообразны и многочисленны, с одной стороны, обучающиеся получают возможности выбора наиболее подходящих им самим вариантов. С другой стороны, велика вероятность возникновения сложностей ориентации в этом многообразии и качественном освоении необходимых стратегий.

Среди образовательных стратегий, создаваемых обучающимися, значимое место, на наш взгляд, занимают познавательные стратегии, которые «строятся на основе мыслительных операций, проявляются во внешних действиях, определяют способности, формируют стиль

деятельности, являются проекцией высших психических функций» [2, с. 18]. В современной профессиональной подготовке такие стратегии студент формирует, исходя из собственных предпочтений, склонностей, целей учебной деятельности, которые он сам себе определил. При этом обучающийся находится во взаимодействии с преподавателями, другими студентами и может перенимать из их опыта и использовать подходящие для него элементы познавательных стратегий, а элементы его познавательных стратегий могут перенимать и использовать другие студенты или преподаватели.

Говоря об элементах познавательных стратегий, мы придерживаемся следующего определения: «Познавательная стратегия – комплексная динамическая организация познавательных процессов, которая относительно познавательной деятельности состоит из: репрезентации цели и критериев ее достижения; операций по достижению результата; коррекции процесса деятельности; фиксации результатов» [2, с. 28].

В ходе профессиональной подготовки обучающиеся учатся не только у преподавателей, но и друг у друга. Это приводит к тому, что познавательные стратегии создаются студентами для других студентов. В результате у молодых людей складываются индивидуальные познавательные стратегии, являющиеся «внутренними особенностями познавательных процессов в конкретной деятельности» [4, с. 71].

Для профессиональной подготовки студентов это важно в том смысле, что «обращение ... педагогов к индивидуальным познавательным стратегиям позволяет в системной целостности раскрыть операционально-процессуальные структуры использования познавательных процессов в сочетании с индивидуально значимыми условиями их реализации» [5, с. 105]. Это, в свою очередь, способно обеспечить максимально качественное достижение целей профессиональной подготовки.

Подводя итог изложению материала статьи, обратим внимание на выявленные нами трансформации сущности понятия «стратегия» в педагогике. Первая из них произошла в первом десятилетии XXI века под влиянием повышения внимания к значимости субъектной активности педагогов и обучающихся. Суть изменения состояла в переходе от обезличенного, не ориентированного на человека взгляда на стратегию к выходу на первый план действующего субъекта, который сам ставит цели своего образования и выстраивает свое поведение и деятельность, направленными на ее достижение. Вторая трансформация произошла во втором десятилетии XXI века. Она состояла в большей дифференцированности образовательных стратегий субъектов педагогического процесса и, с одной стороны, акценте не индивидуальных образовательных стратегиях, а с другой – на том, что мир будущего мыслится как пространство взаимодействия людей, совместно решающих возникающие перед ними задачи. Соответственно, акцент переносится на стратегии, которые одни обучающиеся вырабатывают для использования другими обучающимися в ходе совместной деятельности.

Список литературы

1. Заборова Е. Н., Озерова М. В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – Т. 116, № 3. – С. 105–111.
2. Омельченко Е. А. Качественные характеристики становления культуры самовыражения будущих педагогов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 385–389.
3. Омельченко Е. А. Моделирование становления культуры самовыражения как одна из перспективных стратегий образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № 8 (август). – С. 41–53.
4. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников: монография. – М.: Профит Стайл, 2007. – 528 с.
5. Плигин А. А. Психодиагностика проектирования процедурных знаний на основе исследования познавательных стратегий школьников // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 2. – С. 104–119.
6. Толстиков В. А., Извекова Ю. С., Кашина Т. Л. Образовательная стратегия как один из важнейших компонентов жизненной стратегии молодежи // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2019. – № 5. – С. 38–43.
7. Фурсов К. С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 222–241.

УДК 37.022

Е. В. Батенева

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

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ОТВЕТ НА ДИНАМИЧНОСТЬ УСЛОВИЙ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проведен анализ современных зарубежных решений проблемы профессионального развития педагога в контексте нестабильных условий реализации им профессиональной деятельности. Рассмотрены механизмы педагогического влияния на преобразование профессиональной идентичности педагога в европейском образовательном пространстве. Оценена возможность их применения в российской высшей школе.

Ключевые слова: развитие профессиональной идентичности педагога, принцип двойной стимуляции, развитие личности педагога.

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

TRANSFORMATION OF A PROFESSIONAL IDENTITY AS A RESPONSE TO THE DYNAMIC CONDITIONS OF HIS PROFESSIONAL ACTIVITY

The article analyzes modern foreign solution to the problem of teacher's professional development in the context of unstable conditions of his professional activity; the mechanisms of pedagogical influence on the professional identity transformation in the European educational space are considered; the possibility of their application in Russian higher education is evaluated.

Keywords: development of the teacher's professional identity, the principle of double stimulation, the development of the teacher's personality.

Условия профессиональной деятельности современного педагога не отличаются стабильностью и требуют непрерывной актуализации данной деятельности. Такая проблема прослеживается не только в Российской Федерации и целью данной статьи является анализ одного из путей ее решения, предложенного зарубежными коллегами – педагогического содействия преобразованию профессиональной идентичности учителей. Для достижения цели рассмотрим психолого-педагогические статьи последних лет.

Педагогическое содействие преобразованию профессиональной идентичности учителей обеспечивается применением ряда механизмов и средств профессионального развития, дополняющих реализацию компетентностного подхода в подготовке преподавателей [3, 11]. Активизация данных механизмов и средств осуществляется по принципу двойной стимуляции [3], определяющий общность множества современных зарубежных исследований [1-10], которые раскрывают отдельные элементы реализации данного принципа. Двойная стимуляция предполагает синхронизацию ответной реакции педагога на одновременное воздействие двух стимулов [3]: 1) проблемной ситуации, разрешение которой требует активного волевого вмешательства; 2) необходимость выбора, поиска или адаптации средства разрешения проблемной ситуации («cultural artefacts» [3]), его применение.

Практическая реализация рассматриваемого принципа может происходить на базе адаптационных и автономизационных механизмов. Репозиционирование, как адаптационный механизм [11], предполагает приспособление профессионального образа «Я» к новой ситуации. Педагогическое содействие здесь осуществляется путем формирования повествовательного пространства, позволяющего делиться мнениями, впечатлениями (относительно проблемной ситуации) с широкой международной аудиторией педагогов-участников, меняя, при этом, социальные роли и позиции, что создает условия для реконструкции личности [11]. Успешность репозиционирования определяется выбором средства решения проблемы и восприятием культурных различий в качестве возможности обновления профессионального инструментария [11]. Автономизационный механизм, в свою очередь, предполагает, что участник коммуникации занимает выраженную субъектную позицию и педагогическое содействие здесь вклю-

чает создание диалогового пространства [1; 3]. Его отличие от повествовательно пространства заключается в том, что участник имеет целью уже не ознакомление с чужими, но генерацию собственной реакции на проблемную ситуацию, реализацию обновленного образа «Я» и применение актуализированных средств воздействия [3]. Взаимодействие рассмотренных механизмов лежит в основе целенаправленной наработки и синтеза педагогом опыта и знаний из разных областей для решения проблемных ситуаций [4].

Наиболее существенными препятствиями на пути профессионального развития педагога являются излишнее и прогрессирующее информационное многообразие (преимущественно представленное в сети Internet) и стресс, неминуемый в нестабильных условиях деятельности. Данные факторы провоцируют повышение чувствительности педагога к личностно-значимым проблемам, эпизоды неосознаваемой рефлексии, осуществляемой в условиях эмоционального дискомфорта – все это оказывает негативное влияние на установление профессиональной идентичности [7; 8; 9]. Компенсация негативного влияния может быть реализована путем: а) создания специальной контролируемой и регулируемой онлайн-среды [9]; б) освоения рефлексивных практик [7]; в) создания эмоционально-безопасных условий для диалога [8; 10].

В зарубежных исследованиях отмечается, что формирование профессиональной идентичности происходит на ранних этапах карьеры и подавляющее большинство работ рассматривает содействие данному процессу в контексте дополнительного образования практикующих педагогов [1; 5; 6]. Тем не менее, европейский педагогический процесс в высшей школе предполагает изначально высокий уровень целеустремленности и выраженной субъектной позиции студентов [6], чему способствует соответствующая педагогическая работа на предыдущих ступенях образования. Предполагается, что студент уже владеет пониманием цели и назначения получаемой подготовки, соответствующим образом влияет на построение траектории своего профессионального развития, стремится к погружению в профессиональную культуру, опираясь на определенные личностные установки относительно результата формирования профессиональной идентичности [1; 2; 5]. Учитывая, что рассматриваемый образовательный подход внедряется в Российской Федерации сравнительно недавно и достижение аналогичных показателей требует времени, мы не можем утверждать, что рассмотренные механизмы применимы в неизменном виде в нашей стране. Их необходимая трансформация предполагает дополнительную работу вуза по развитию субъектной позиции студента-педагога уже на этапе первичного получения профессионального образования (а не после него).

Подводя итог проведенного исследования, отметим, что проблема преобразования профессиональной идентичности педагога (как ответ на динамичность условий профессиональной деятельности) имеет международный характер. Современное ее решение, предложенное зарубежными коллегами, базируется на применении принципа двойной стимуляции (реализуемой взаимодействием механизмов адаптации и автономизации) для преобразования такой идентичности у практикующих педагогов. В условиях высшего образования в Российской Федерации, использование рассмотренной системы предполагает дополнительную работу со студентами-педагогами, направленную на развитие их субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Батенева Е. В. Педагогические условия становления рефлексивно-оценочного компонента культуры самовыражения бакалавров педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 104–112.
2. Akkerman S. F., Meijer P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity // Teaching and Teacher Education. – 2011. – Vol. 27, Issue 2. – P. 308–319. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013
3. Carson L., Hontvedt M., Lund, A. Student teacher podcasting: Agency and change // Learning, Culture and Social Interaction. – 2021. – Vol. 29. – P. 100514. DOI: 10.1016/j.lcsi.2021.100514
4. Guilfoyle L., McCormack O., Erduran S. The “tipping point” for educational research: The role of pre-service science teachers’ epistemic beliefs in evaluating the professional utility of educational research // Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol. 90. – P. 103033. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103033
5. Henry A., Mollstedt M. The other in the self: Mentoring relationships and adaptive dynamics in preservice teacher identity construction // Learning, Culture and Social Interaction. – 2021. – Vol. 31, Part A. – P. 100568. DOI: doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100568
6. Marschall G., Watson S. Teacher self-efficacy as an aspect of narrative self-schemata // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 109. – P. 103568. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103568

7. Muhonen H., Pakarinen E., Lerkkanen M.-K. Professional vision of Grade 1 teachers experiencing different levels of work-related stress // *Teaching and Teacher Education*. – 2022. – Vol. 110. – P. 103585. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2021.103585

8. Porath S. L. I want to appear like a virtuous teacher: Carnavalesque reflection as an examination of practice // *Learning, Culture and Social Interaction*. – 2019. – Vol. 22. – P. 100321. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100321

9. Prestridge S. Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm // *Computers & Education*. – 2019. – Vol. 129. – P. 143–158. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.11.003

10. Van der Wal M. M., Oolbakkink-Marchand H. W., Schaap H., Meijer P. C. Impact of early career teachers' professional identity tensions // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 80. – P. 59–70. DOI: 10.1016/j.tate.2019.01.001

11. Zen S., Ropo E., Kupila P. International teacher education programme as a narrative space for teacher identity reconstruction // *Teaching and Teacher Education*. – 2022. – Vol. 109. – P. 103527. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103527

УДК 371.14(575.1)

Н. Н. Мусаева

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Бухарский государственный университет, musayeva.bmti@mail.ru, Бухара, Узбекистан

АКТУАЛЬНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье обоснована актуальность дистанционного обучения, обеспечивающего большую доступность образования и самообразования с применением информационных и телекоммуникационных технологий, а также раскрыты теоретические основы дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, принцип интерактивности, принцип стартовых знаний, принцип идентификации, принцип индивидуализации, принцип регламентности обучения, принцип педагогической целесообразности, принцип обеспечения открытости и гибкости обучения.

N. N. Musaeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Bukhara State University, musayeva.bmti@mail.ru, Bukhara, Uzbekistan

RELEVANCE OF DISTANCE LEARNING

The article substantiates the relevance of distance learning, which ensures greater accessibility of education and self-education using information and telecommunication technologies, and also reveals the theoretical foundations of distance learning.

Keywords: distance learning, the principle of interactivity, the principle of starting knowledge, the principle of identification, the principle of individualization, the principle of the regulation of training, the principle of pedagogical expediency, the principle of ensuring the openness and flexibility of training.

Особенности интенсивного научно-технического прогресса требуют формирования умения и навыков самообразования, потребности в непрерывном самостоятельном творческом овладениями знаниями на уровне природных способностей. Представление таких образовательных услуг становится неотъемлемым требованием к современным и перспективным системам образования. Специалисты «Института информатизации образования» ЮНЕСКО считают, что наиболее важным направлением формирования перспективной системы образования является обеспечение большей доступности образования для населения планеты путем широкого использования возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением информационных и телекоммуникационных технологий.

Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии, когда все или большая часть учебных занятий осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий [1], [2].

Дистанционное обучение может быть наиболее актуальным: для лиц, не имеющие возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу

ограниченной пропускной способности этой системы, невозможности совмещения учебы с работой; для лиц, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях; в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей и других специалистов; для лиц, желающие получить образование в зарубежных образовательных учреждениях; для лиц, желающих получить вторую специальность.

Перспективные системы образования должны обеспечить реализацию право личности на получение желаемого образования. Такой формой получения образования может стать дистанционное обучение.

К специфическим принципам дистанционного обучения можно отнести [3, с.133]:

Принцип интерактивности. Этот принцип отражает закономерность дистанционных контактов не только слушателей с преподавателями, но и слушателей между собой. Опыт показывает, что интенсивность обмена информацией между слушателями больше, чем между слушателем и преподавателем.

Принцип стартовых знаний. Для дистанционного обучения необходима предварительная подготовка слушателя и наличие аппаратно-технических средств, иметь компьютер с выходом в Интернет, навыками работы в данной сети.

Принцип индивидуализации. В реальном учебном процессе проводится входной и текущий контроль. На основании их результатов составляются индивидуальные планы обучения, в том числе и выполнения недостающих начальных знаний и умений.

Принцип идентификации. Это необходимость контроля самостоятельности учения, что достигается очной формой контакта, видеоконференцсвязью, использованием различных технических средств.

Принцип регламентности обучения. Характеризуется разработкой и использованием жесткого графика планирования и контроля учебного процесса.

Принцип педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий. При проектировании, создании и организации системы дистанционного обучения необходимо оценить целесообразность применения существующих информационных технологий, чтобы не сделать ошибку преимущественного ориентирования на какое-то средство обучения.

Принцип обеспечения открытости и гибкости обучения. Этот принцип выражается в «мягкости» ограничений по возрасту, уровню начального образования, вступительных контрольных испытаний в виде собеседования, тестирования, экзаменов и т.д. В связи с этим может потребоваться дополнительные усилия со стороны образовательных учреждений при последующем индивидуальном обучении принятого слушателя. Сохраняется информационное инвариантное образование, обеспечивающего возможность перехода из вуза в вуз.

Прогрессивность дистанционного обучения характеризуется тем, что он обеспечивает реализацию одного из важнейших прав личности – право на образование. Этот социальный эффект необходимо учитывать при оценке целесообразности дистанционного обучения.

Список литературы

1. Бородинская Г. П., Пазюк К. Т. Актуальность дистанционного образования в России // Ученые заметки ТОГУ. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 387–389.
2. Мальцев В. Дистанционное обучение — доступное образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.planetaedu.ru/articles/482> (дата обращения: 21.10.2016).
3. Avliyaqov N. X., Musayeva N. N. Pedagogik texnologiya. Darslik. – T.: Tafakkur Bo`stoni, 2012. – 208 s.

УДК 373.5

И. В. Коротнева

заместитель директора по воспитательной работе, Кольцовская школа № 5,
izino100@mail.ru, р. п. Кольцово, Новосибирская область

В ЧЕМ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ?

В статье рассматривается актуальная проблема формирования мотивации будущего педагога. Анализ зарубежного опыта и собственные исследования позволяют автору привести аргументы, доказывающие, что развитие системы образования во многом зависит от государственной политики. Но одним из эффективных способов подготовки педагогических кадров может быть создание специализированных педагогических классов с инновационным подходом к обучению будущих учителей.

Ключевые слова: престиж профессии педагога, развитие образования, педагогический специализированный класс, компетенции.

I. V. Korotneva

Assistant principal for Education Koltsovskaya School No. 5, izino100@mail.ru,
r. p. Koltsovo, Novosibirsk Region

WHAT IS THE POTENTIAL OF DEVELOPMENT PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA?

The article deals with the actual problem of formation of the motivation of the future teacher. The analysis of foreign experience and own research allow the author to give arguments proving that the development of the education system is largely dependent on state policy. But one of the effective ways to train teachers can be the creation of specialized pedagogical classes with an innovative approach to teaching future teachers.

Keywords: prestige of the profession of a teacher, development of education, pedagogical specialized class, competencies.

Сегодня особенно актуальным является вопрос содержания и развития системы непрерывного формирования личности будущего педагога. Ведь желание быть учителем зарождается гораздо раньше выбора вуза. Основу профессиональной ориентации закладывают отношения с учителями в школе, школьные события, первые пробы наставничества. Опрос учащихся 9-11 классов в 2021 году в МБОУ «Кольцовская школа №5» показал, что большинство учеников ценят в своих учителях умение устанавливать конструктивные отношения, общаться с учениками и умение интересно объяснить свой предмет, то есть коммуникативные качества педагога. А выбрать профессию учителя, по мнению учеников, можно за творческую составляющую профессии, перспективы развития и самосовершенствования, возможность проявить разные способности в профессии и радость общения с молодым поколением. Но при этом 85% учеников не видят себя в качестве учителя в будущем и не хотели бы попробовать себя в этой профессии, объясняя это большой нагрузкой, невысоким заработком, а также огромной ответственностью. То есть престижность профессии учителя невысока, хотя ее значение в жизни общества и человека не подлежит сомнению.

Если обратиться к зарубежному успешному опыту профессиональной подготовки педагогов, то можно отметить, что и в Финляндии, и в Сингапуре престижность профессии учителя – во главе угла. Это позволяет осуществлять качественный отбор и развитие будущих педагогов. В Сингапуре на каждую позицию преподавателя обычно претендует от 8 до 10 кандидатов [5], а на педагогические отделения финских университетов самый большой конкурс в стране (10 и более человек на место) [6, с.28]. В Казахстане при реформировании системы образования также на первое место ставят задачу повышения статуса учителя [7]. В России есть понимание того, что необходимо повышать престиж педагогического труда через реформирование системы, но на деле решение этой задачи лежит вне школы и зависит в том числе и от экономических возможностей региона. Престиж труда педагога складывается из престижа образования в обществе в целом, степени развития образовательной среды, оплаты труда, которая в свою очередь зависит от подушевого финансирования образования в конкретном регионе. Так, например, с **1 января 2020 года** в Москве затраты на одного учащегося составляют от 135 до 175 тысяч рублей в год (без учета надбавок и коэффициентов) [3]. А в Нижегородской

области в 2020 году те же нормативы составили от 34 до 70 тысяч рублей [2]. Новосибирская область уступает Нижегородской в полтора-два раза.

При этом средние расходы на образование стран Организации экономического сотрудничества и развития выше российских почти в 2 раза. По расходам на одного учащегося России уступают только Турция и Мексика [1, с.4]. Однако задача подготовки нового поколения компетентных, высокообразованных, конкурентоспособных, педагогов, умеющих эффективно решать практические задачи обучения и воспитания поколения 21 века не может быть отложена. Одним из способов ее решения может быть создание специализированных педагогических классов на базе существующих образовательных учреждений общего образования.

Это позволит обеспечить непрерывность образования будущего педагога, организовать процесс профессиональных проб и адаптации к профессии в условиях родной школы, дополнить обучение практикой. Во всех современных школах в большей или меньшей степени развито самоуправление. Активисты органа самоуправления – это кандидаты на обучение в специализированном педагогическом классе. А педагогический класс может стать «мозговым центром» самоуправления школы.

Еще одна из форм организации педагогических проб – это вожатская деятельность, шефство. Благодаря шефской работе и постоянному контакту с учащимися начальной школы выпускники педагогического класса с большей вероятностью выберут в дальнейшем специальность педагога начальной школы.

В педагогических специализированных классах имеет смысл критически подойти к системе оценки. Необходимо сместить приоритет в сторону метапредметных компетенций. Самоанализ и экспертный анализ развития метапредметных компетенций (и в первую очередь компетенций, необходимых педагогу) должен стать одним из ключевых показателей успешности развития ученика такого класса. В центре внимания могут быть, как в Сингапурской системе развития педагогов, четыре кластера компетенций: «Развитие системы знаний», «Завоевание сердец и умов», «Совместная работа», «Понимание себя и других» [4, с.28].

Опрос учителей МБОУ «Кольцовская школа №5» показал, что 60% педагогов выбрали свою профессию благодаря примеру своего учителя или своих учителей. Поэтому для будущих педагогов так важен подбор учителей по всем предметам, энтузиастов и новаторов, успешных в профессии, владеющих новыми трендовыми технологиями. Ведь тем, кто учится быть педагогом сегодня, необходимо будет учить детей будущего и владеть технологиями завтрашнего дня.

Специализированные педагогические классы могут обеспечить возможность вхождения будущего педагога в профессиональное сообщество за счет коллаборации специализированных классов и заинтересованных образовательных организаций. Открытость спецклассов для сотрудничества между собой, обмена опытом, изучение и внедрение опыта других регионов, повторение успешных технологий формирования будущих педагогов, опробованных ранее – предпочтительный подход в управлении педагогическими специализированными классами. Специализированные классы могут стать развивающей педагогической площадкой, приводящим к творческой самореализации в профессии.

Таким образом, мы должны понимать, что российская система школьного образования обладает достаточно высоким потенциалом для позитивных изменений. Для ее развития необходимо привлекать дополнительное внимание общества, государства. Одним из эффективных способов внедрения изменений изнутри является создание открытой инновационной программы развития специализированных педагогических классов, которые смогут стать «точкой притяжения» общественного внимания, экспериментальной площадкой внедрения инноваций в образовании и основой для взаимодействия заинтересованных сторон.

Список литературы

1. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А. Российское школьное образование в контексте международных сопоставлений. Вып. 29. – М.: Высш. шк. экономики, 2020.
2. Нормативы финансового обеспечения образовательной деятельности в рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в общеобразовательных организациях муниципальных районов, муниципальных округов и городских округов Нижегородской области на одного учащегося в год на 2021 год и на плановый период 2022 и 2023 годов [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/571705087> (дата обращения: 14.12.2021).

3. Правительство Москвы увеличило нормативы финансирования школ и детских садов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mos.ru/mayor/themes/1299/6182050/> (дата обращения: 14.12.2021).

4. Сергиенко А. Ю. Управление педагогическим образованием в Сингапуре // Управление образованием: теория и практика, – 2018. – № 1 (29). – С. 28–35.

5. Федюшина Э. Е. Эксперт: учитель в Сингапуре как драгоценный камень [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedsovet.org/article/ekspert-ucitel-v-singapore-kak-dragocennyj-kamen> (дата обращения: 15.12.2021).

6. Ширшова И. А. Подготовка современного учителя: опыт Финляндии в сфере педагогического образования // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2014. – Т. 27 (66), № 4. – С. 26–35.

7. Нурсултан Назарбаев отметил необходимость повышения престижа профессии педагога [Электронный ресурс]. – URL: https://www.inform.kz/ru/nursultan-nazarbaev-otmetil-neobhodimost-povysheniya-prestizha-professii-pedagoga_a3462397 (дата обращения: 12.12.2021).

УДК 159.922.7+373

Т. Э. Сизикова

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

В. В. Абрамова

аспирант, преподаватель Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, virtual.abramova@yandex.ru, Новосибирск

БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается актуальный вопрос об информационной безопасности цифровой образовательной среды. Интернет является средством, организующим и регулирующим движение информации в образовательной среде, в связи с чем особенно важно обеспечить безопасность его использования участниками образовательного процесса и в первую очередь – детьми. Здесь большое значение имеет не только нормативно-правовое регулирование со стороны государства, но и действия взрослых по обучению детей грамотному использованию гаджетов и пользованию информацией.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая грамотность, информационная безопасность, безопасность образовательной среды, цифровая образовательная среда.

T. E. Sizikova

Candidate of Psychological Science, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, tat@ccru.ru, Novosibirsk

V. V. Abramova

Postgraduate student, teacher of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, virtual.abramova@yandex.ru, Novosibirsk

SAFETY OF CHILDREN IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the topical issue of information security of the digital educational environment. The Internet is a means of organizing and regulating the movement of information in the educational environment, and therefore it is especially important to ensure the safety of its use by participants in the educational process and, first of all, by children. In this regard, not only the regulatory and legal regulation by the state is of great importance, but also the actions of adults to teach children the competent use of gadgets and the use of information.

Keywords: digitalization, digital literacy, information security, security of the educational environment, digital educational environment.

Государственное правовое регулирование создания безопасной цифровой образовательной среды находит свое отражение в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [5]. На основании данного указа разработаны 7 федеральных

проектов, постепенно внедряющихся в нашу жизнь: «Нормативное регулирование цифровой среды», «Информационная инфраструктура», «Кадры для цифровой экономики», «Информационная безопасность», «Цифровые технологии», «Цифровое государственное управление», «Искусственный интеллект». В результате, к настоящему времени принято около 22 законов, касающихся реализации проектов, и в каждом есть пункты, относящиеся к информационной безопасности.

За несколько десятилетий пользования интернетом как свободным, не имеющим границ пространством человечество «выбросило» в него немислимое количество разнообразной информации. Учитывая, что информация обладает свойством влияния на людей, актуальной становится проблема регулирования информации и обучения человека саморегуляции по отношению к информации.

Предлагаемые и реализуемые государством меры призваны регулировать информацию, передаваемую с помощью интернета, что особенно важно в периоды различного рода внешних изоляций и дистанционных форм обучения, а также процветания игровых технологий и расширения сетей коммуникации между людьми, группами, сообществами и т.п.

В настоящее время интернет – неотъемлемое средство, обеспечивающее и организующее движение информации, а также взаимодействие с ней субъектов образовательной среды. Однако проведенные в 2019 году исследования показали низкий уровень компьютерной грамотности у населения России, в связи с чем исследователи выдвинули предложения по повышению цифровой грамотности населения [3]. Эти данные повлияли на разработку проекта, реализуемого в настоящее время – повышение цифровой грамотности в образовательной среде, что, несомненно, должно способствовать более успешной реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», результаты которого за пять лет будут подводиться в 2024 году.

Реализация проекта цифровой грамотности требует от субъектов образовательной среды новых компетенций [1]. Цифровая грамотность – это способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в образовательной, экономической и социальной жизни. Если рассмотреть каждый из перечисленных навыков, то можно выделить те, которые развиваются в социальной среде ребенка непосредственно при общении со взрослым и сверстниками и почти в своем натуральном виде переносятся на оперирование новым средством – интернетом, а есть новые необходимые навыки, обусловленные именно интернетом – это, в первую очередь, безопасность.

Уже начиная с 2010 года вопросы информационной безопасности находятся под государственным контролем. Так, Федеральный закон от 29 декабря 2010 года «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» обозначил наличие информационных угроз для детства [4]. Ответственность образовательной организации по обеспечению информационной безопасности детей закреплена в Федеральном законе «Об Образовании в Российской Федерации», претерпевшего несколько редакций с 2012 по 2021 год.

М. К. Кабардов на первом симпозиуме по культурно-исторической психологии высказал опасения, что принимаемые меры недостаточны для обеспечения информационной безопасности детей и призвал педагогику и психологию к противостоянию «закабалению душ детей» цифровыми технологиями. Он указал на необходимость «разделить технические средства для выполнения определенных заданий и субъекта, который не должен быть объектом для манипуляций информацией, потому что информацией можно навредить». Для этого как ребенка, подростка, так и взрослого, с учетом возрастных особенностей, необходимо обучать грамотному использованию гаджетов и пользованию информацией, сохранению своей личной информации.

Исследования показывают, что именно дети, имеющие хороший уровень компьютерной грамотности, чаще всего обращаются за помощью к взрослым, поэтому взрослым для оказания запрашиваемой помощи необходимо быть еще более грамотными в цифровых технологиях, а именно в вопросах безопасности, нравственности, ценностей [2].

Чем выше цифровая грамотность, тем более важна цифровая безопасность, так как следствиями грамотности могут быть как правовые и нравственные действия, так и не правовые и безнравственные. В связи с этим воспитательный аспект цифровой грамотности является фактически главным, системообразующим фактором в образовательной среде.

К опасностям цифровой среды относятся:

- опасность для физической жизни – информация провоцирующая смерть – убийство или суицид, физическое насилие или мазохизм;
- опасность для психологического состояния ребенка;
- опасность для взаимодействия в социальной среде.

В своем докладе на первом симпозиуме по культурно-исторической психологии Н. Я. Большунова обозначила оппозицию между «пессимистами» и «оптимистами» цифровизации. При этом преимущества цифровизации, выделяемые оптимистами, она считает достаточно спорными, т.к. они не только не разрешают противоречия современной жизни, но и содействуют транспозиции специфических отношений, присущих виртуальной среде, в мир реальных человеческих отношений. Уже сейчас мы встречаемся с ситуацией зависимости подростков и юношей от событий, происходящих в виртуальном мире. Например, рейтинговая самооценка, которая обусловлена количеством кликов, выставленных совершенно незнакомыми людьми за тот или иной пост, или атрофия сочувствия к переживаниям другого, уважения интересов к его индивидуальности, порождаемая анонимностью коммунитаторов и все чаще проявляющаяся в кибербуллинге, киберролинге, киберсталкинге – все это переносится в реальную жизнь. Доминирующей становится мотивация самопрезентации в интернете, атрофируются чувства личной ответственности за интервенцию в сферу смыслов Другого, происходит выхолащивание, оскудение внутреннего мира пользователей интернет-сетей, нарастает отчужденность, беспомощность в реальных коммуникативных отношениях, актуализируется недоверие к подлинным проявлениям реально существующего Другого.

Необходимо учитывать, что психологическое состояние относится ко всем субъектам образовательной среды, только роль взрослого по отношению к ребенку предполагает еще и ответственность взрослого за психологическое состояние ребенка. Родительская наблюдательность, контроль интересующей ребенка информации, душевное общение и прочее – все это составляющие цифровой безопасности ребенка в цифровой образовательной среде.

Чтобы обеспечивать информационную безопасность, цифровая грамотность каждого школьного возрастного периода должна быть направлена на:

- умение выявлять нежелательную информацию в Интернете и избегать ее, при этом необходимо ясное осознание желательной информации, что обеспечивается при непосредственном общении и взаимодействии взрослого и ребенка в образовательной среде;
- умение ставить проблему достоверности информации в Интернете, умение проверить достоверность информации и распознать признаки злоупотребления доверчивостью. Начиная с младшего школьного возраста навыки анализа развиваются в процессе обучения. Умение применить эти навыки к интернет-информации – задача взрослого и в первую очередь педагога. При открытом доступе без внешних ограничений (родительского контроля) у ребенка появляется возможность быть пойманным манипуляциями, внушениями, влияниями информацией, всплывающей на основе ключевых слов, пиратства, сообществ соцсетей, а также моды на темы и способы общения в цифровом информационном пространстве;
- применение правил поведения в соц. сетях и распознавание их целей влияния;
- применение способов распознавания и избегания кибермошенничества;
- применения правил поведения в опасной виртуальной среде киберхулиганства, киберзапугивания;
- распознавание вредоносных программ, которые предоставляют специально воздействующую информацию для решения противоправных задач или изменение психологического состояния, развитие навыков нейтрализации воздействия данных программ;
- выделение полезных ссылок, ресурсов, сервисов в Интернете, для чего требуется педагогическая и психологическая работа взрослого при взаимодействии с ребенком над понятием «полезное» и трансформацией данного понятия в мир ребенка;
- критическое отношение к сообщениям в СМИ (в т.ч. электронных), мобильной (сотовой) связи на основе признаков отличия достоверных сведений от недостоверных; развитие навыков отслеживания фейков и построения адекватного отношения к ним;
- все субъекты образовательной среды должны знать адреса помощи в случае интернет-угрозы и номер всероссийского детского телефона доверия (8-800-250-00-15).

Итак, в настоящее время для того, чтобы говорить о безопасности, необходимо более тщательно исследовать саму опасность. Начинается новый этап в развитии цифровизации – повышение цифровой грамотности, и данный процесс несет в себе ресурс для новых исследований.

Список литературы

1. *Абрамова В. В., Ромм Т. А.* Профессиональная субъектная активность студента педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 40–47.
2. *Волошина Т. В., Сизикова Т. Э.* Контентное мышление как прообраз интернет-технологий 3.0, 4.0 // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 125–134.
3. *Дмитриева Н. Е., Жулина А. Б., Артамонова Р. Е., Титова Э. А.* Оценка цифровой готовности населения России // Материалы XXII Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. – М., 2021. – С. 86–92.
4. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2010 № 436–ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 20.11.2021).
5. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 10.11.2021).

УДК 378+379.8

Р. М. Антропова

доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, slender@ngs.ru, Новосибирск

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-СТАРШЕКУРСНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматривается развитие иноязычной коммуникативной компетенции в условиях вузовского обучения в период пандемии. Технология веб-квестов содержит элементы самостоятельной работы студентов, основой которой является проектная деятельность. Автором подробно анализируются веб-квесты, посвященные охране окружающей среды.

Ключевые слова: веб-квест, иноязычная коммуникативная компетенция, проектная деятельность, самостоятельная работа студентов, охрана окружающей среды.

R. M. Antropova

Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, slender@ngs.ru, Novosibirsk

**DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
COMPETENCE BY STUDENTS OF SENIOR COURSES ON WEB-QUEST
TECHNIQUE AT THE TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY**

In the article the author dwells on the development of a foreign language communicative competence under the condition of higher education in the period of pandemic. The web-quest technique contains elements of students' independent work based on a project work. The author analyses web-quests devoted to environmental protection in detail.

Keywords: a web-quest, a foreign language communicative competence, a project work, independent students' work, protection of the environment.

Последние два учебных года в условиях пандемии преподаватели вынуждены работать в условиях дистанционного формата обучения и искать новые формы работы с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1; 2]. Мы находимся в постоянном поиске ответов на вопросы. Как сделать так, чтобы приобретение знаний превратилось в увлекательный процесс обработки информации, ее структурирования и презентации в виде словесного отчета и слайд-шоу, которые отразят глубину проникновения и осознание темы? Эта сложная задача усложняется многократно, когда речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Для старшекурсников, обучающихся на третьем курсе факультета иностранных языков создание искусственной языковой среды на практических занятиях по курсу «Практика устной и письменной речи» не является проблемой. У них уже накоплен большой словарный запас, и они обладают необходимыми грамматическими и фонетическими знаниями, чтобы свободно вступать в беседу и выражать свою точку зрения. Кроме того,

у них в активе есть этикетные фразы общения, которые помогают вести дискуссию на вежливом цивилизованном уровне.

В настоящей статье речь пойдет о возможности формирования коммуникативной компетенции в современных условиях с применением ИКТ. Коммуникативная компетенция дает умение нашим студентам строить связное речевое высказывание: монологическое, диалогическое, полилогическое. А интернет сегодня является «родной» виртуальной средой для поколения миллениалов, рожденных в 2000-х. Интернет для них – главный источник информации, а не ТВ, радио, газеты, журналы, как двадцать лет назад. Они «проросли пальцами» в смартфонах, «родились с планшетами в руках» и уже не в Советском Союзе. И современные педагогические технологии настолько популярны у двадцатилетних студентов, что их неиспользование менее понятно им, чем их использование. Сегодняшнее занятие без ИКТ – это не современно.

Итак, рассмотрим подробнее педагогическую технологию веб-квестов, которая по сути представляет интернет-проект. По форме веб-квесты могут быть индивидуальными и групповыми. В основе их лежат элементы проблемного обучения, направленные на активизацию поисково-познавательной деятельности и развитие когнитивных навыков и умений учащихся [3]. Суть технологии можно также определить как исследовательски-ориентированная деятельность, в которой вся информация добывается учащимися из интернета. Иными словами, цель веб-квестов – применить умение поиска информации по исследовательской теме и по мере возможностей студентов – прийти к какому-то обобщению набранного материала. Желательно, чтобы было указано несколько путей решения проблемы. Таким образом, через поиск, многообразное и обширное чтение, говорение и осознание (анализ-синтез) студенты погружаются в иноязычную аутентичную среду.

Элементы, составляющие веб-квеста, обязательные для того, чтобы он был технологически завершенным: введение, задание, процесс, ресурсы, обсуждение (оценка результата) и заключение. Последний элемент есть подведение итогов, презентация и защита проекта [5].

Планирование и разработка учебных веб-квестов – ответственное и сложное задание. Для удобства преподавателей рекомендуем воспользоваться англоязычным сайтом профессора Б.Доджа – <http://webquest.org/index.php>: здесь собраны уже существующие в сети веб-квесты, размещены рекомендации по составлению собственных проектов, предоставлена возможность разместить авторский веб-квест. В разделе “Find WebQuests” пользователь может выбрать подходящий веб-квест из более 2,5 тысяч проектов, созданных и собранных в единый онлайн каталог сотрудниками Университета Сан-Диего (США). Для этого необходимо войти в подраздел “Free Text Search”. Другой подраздел, “QuestGarden Search”, предлагает поиск веб-квестов (из более чем 20 000), разработанных и загруженных на сайт преподавателями из разных стран. Если же вам не удалось найти интересный проект в указанных категориях, то поиск можно продолжить в “Google Search” (хотя авторы и указывают на то, что качество всех проектов ими не проверялось). Если же появилась необходимость в создании авторского веб-квеста, то на помощь придет раздел “Create WebQuests”. Здесь вы найдете пошаговые инструкции по составлению каждого проектного этапа, проанализируете примеры веб-квестов, получите оформленные образцы страниц и т.д., что значительно облегчит работу. Раздел “Share WebQuests” предназначен для тех, кто готов поделиться удачными сценариями проектов на английском языке. Для этого, кроме непосредственно плана веб-квеста, необходимо заполнить анкету, ответив на ряд вопросов. Не менее интересен и информативен раздел “Useful Resources”. Здесь расположены ссылки на различные ресурсы, которые могут быть полезны преподавателям, работающим в формате веб-квеста. Например, подраздел “Concepts & Definitions” знакомит пользователя с теоретической базой: статьи, интервью, терминология, дискуссии педагогов из разных стран. Подраздел “Implementation Reports” рассказывает об опыте отдельных учебных групп в применении веб-квестов. Зайдя в подраздел “WebQuest Development”, пользователь найдет ссылки на онлайн ресурсы, которые помогут при создании собственного веб-квеста: статьи, посвященные трудностям в разработке проектов, образцы удачного дизайна, таблицы оценивания студенческих работ и т.д. В подразделе “Complete Workshops” все желающие могут найти инструкции и рекомендации, а также записаться на дистанционные курсы по разработке веб-квестов.

Мы должны упомянуть метапредметность нашей дисциплины – иностранный язык. Он не существует сам по себе, он всегда отражает время, чаяния людей, живущих в этом времени.

Проблема сохранения чистоты среды нашего обитания – злободневная проблема нашего времени. Ее пытаются решать все: от маститых экологов и научно-исследовательских институтов до первоклашек, занятых сбором колпачков от пэт-бутылок. Она касается всех и каждого. Актуальность сохранения окружающей среды была подтверждена на самом высоком политическом уровне недавно завершившимися Валдайским политическим форумом в России, встречей руководителей Джи 8 и Форумом по проблемам экологии в Глазго в Великобритании.

В рамках программы 3 курса ПУПРа предусматривается изучение, на наш взгляд, одной из самых сложных, витальных тем – «Человек и природа». Тема чрезвычайно актуальная для формирования навыков межкультурной коммуникации и становления мировоззрения молодого поколения будущих педагогов. В учебнике В.Д. Аракина [4] данная тема традиционно представлена отрывком из художественного произведения и дискуссионными текстами, разговорными темами и расширенным вокабуляром по теме. К сожалению, в формате бумажного учебника, некоторые тексты утрачивают свою актуальность. Например, текст, открывающий дискуссионную секцию, посвящен Акту о контроле за загрязнением 1974 года в Великобритании. Безусловно, он интересен с лингвистической точки зрения, но с позиций 2021 года он уже скорее относится к истории. Поэтому расширяя рамки изучаемой темы, в качестве домашнего задания мы просим студентов зайти на правительственные сайты и отыскать название правовых документов, регулирующих вопросы защиты окружающей среды в Российской Федерации. Следующий шаг, спускаясь с федерального уровня на региональный. Задание формулируется так: найдите какие правовые документы регулируют охрану окружающей среды на уровне Новосибирской области и областного центра, Новосибирска. Далее, студенты получают задание отобрать интернет-ресурсы – видео-материалы, посвященные теме. Видео – хорошее дополнение к осознанию глобальности проблемы бытия. Съемки с дронов верхового пожара в Якутии, Челябинской области, наводнения в Хабаровском крае и Крыму, разрушительные смерчи в различных регионах нашей страны и мира, изменение климата. Все это картины только что ушедшего лета и осени. Видео-материалы имеют сильнейшее эмоциональное воздействие на учащихся. Они сопровождаются комментариями студентов: сколько человек погибло, сколько поселков, гектаров лесов выгорело, сколько животных исчезли. Следующим этапом мы даем домашнее задание просмотреть дома художественный фильм «The Day After Tomorrow». На следующем занятии студенты должны осветить в своей речи поведение главных героев фильма – альтруистов по натуре, представителей науки, полиции, армии, государства в лице Президента и вице-президента. Художественное произведение является художественным переосмыслением реальности. Оно, как правило, также имеет воздействие на эмоциональную сферу студентов и дает эмоциональный отклик.

Критерии выставления оценок студенты уже знают. Они проговариваются преподавателем заранее. Допустимое количество фонетических, грамматических, лексических ошибок. На последнем этапе студенты получают индивидуальные задания – перечень мини-проектов: экодом, эко-еда, эко-одежда, эко среда большого города, проблемы безопасности окружающей среды на больших предприятиях Новосибирска (например, завод Химконцентратов, ТЭЦ-5), экологические проблемы в Казахстане, проблемы сохранения отдельных видов животных и растений и т.д. Такие проекты всегда интересны студентам, так как направлены на их ближайшее окружение.

Список литературы

1. *Антропова Р. М.* Инфокоммуникация как фактор профессиональной социализации будущего учителя // Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России: материалы междунар. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – С. 212–217.
2. *Антропова Р. М.* Ситуативное использование интернета на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах в педагогическом вузе // Социо-кросс-культурный подход в интегрированном образовательном пространстве системы «школа – вуз»: коллективная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – С. 97–102.
3. *Захарова Е. Н.* Некоторые аспекты использования веб-квестов в преподавании английского языка в вузе [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sgu.ru/default/files/textdocsfiles/2015/03/05/zaharova> (дата обращения: 28.11.2021).
4. Практический курс английского языка. 3 курс / под ред. В. Д. Аракина. – М.: Владос, 2007. – 431 с.
5. *Шульгина Е. М.* Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квестов // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 52–59.

УДК 378+316.6

В. В. Абрамова

специалист по УМР Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, virtual.abramova@yandex.ru, Новосибирск

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается педагогическое общение как ресурс для формирования профессиональной субъектной активности будущего учителя. Представлена программа обучения студентов педагогическому общению.

Ключевые слова: педагогическое общение, профессиональная субъектная активность, профессиональная субъектность, субъектная активность.

V. V. Abramova

Specialist in UMR of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, virtual.abramova@yandex.ru, Novosibirsk

MANIFESTATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The article considers pedagogical communication as a resource for the formation of professional subjective activity of a future teacher. The program of teaching students pedagogical communication is presented.

Keywords: pedagogical communication, professional subjective activity, professional subjectivity, subjective activity.

Становление личности – сложный, противоречивый путь. На каждом возрастном этапе жизнедеятельности человека у него складывается разное отношение к миру, окружающей жизни, семье. Это во многом зависит от уровня сформированности субъектной активности [1].

В ходе профессионального обучения студенты проявляют несколько видов субъектной активности: творческой, социальной [4], досуговой и т.д. Но профессиональной субъектная активность станет тогда, когда будет проявляться в пространстве профессиональной деятельности, будет иметь профессиональные цели и задачи. Именно педагогическое общение является одним из ресурсов для формирования профессиональной субъектности будущего учителя, а будущего педагога как воспитателя особенно.

Профессиональное становление сопряжено с серьезными проблемами, связанными с обменом ценностями духовной культуры личности внутри конкретной социальной группы. С педагогической точки зрения, обмен ценностями осуществляется в процессе общения, имеющего определенную функциональную структуру. Однако даже тогда, когда общение организовано целесообразно, нередко возникают ситуации, в которых взаимодействие студентов нарушается. Кроме того, потребность в общении не всегда реализуется в связи с низкой самооценкой человека, с не владением умениями и навыками общения. Полнее реализовать возможности общения можно путём обучения.

Успешность обучения студентов общению зависит от ряда условий, важнейшими из которых являются следующие:

1. Системное и целенаправленное использование жизненного опыта студентов.
2. Органичное сочетание теоретических и практических форм занятий.
3. Учёт возрастной критической позиции студентов к оценке социокультурных явлений,

максимально полное ориентирование учебного процесса на формирование толерантности как проявление гуманистического, плюралистического отношения к общению.

Задачи:

1. Актуализирующие: развитие в общении типических и индивидуальных сторон личности студента.
2. Социально-познавательные: приобретение студентами индивидуального социального опыта.
3. Социально-нормативные: усвоение студентами норм социально-типических форм и способов поведения.

4. Эмоциональное развитие способности адекватного реагирования на различные состояния индивидуального «Я» [2].

План:

1. Что такое общение и общительность. 1 час
2. От чего зависит успешность общения (умения и навыки общения). 1 час
3. Искусство слушать. 1 час
4. Я познаю себя и других (Индивидуальные особенности личности, проявляющиеся в общении). 1 час
5. Темперамент и общение. 1 час
6. Характер и общение. 1 час
7. Мышление и общение. 1 час
8. Моё профессиональное самоопределение. 1 час

Содержание программы обучения

1. Что такое общение и общительность

Цель: Создание комфортных условий для знакомства и общения, выявление индивидуальных психологических особенностей каждого студента.

Определение общения и общительности. Три формы общения (анонимное, функционально-ролевое, неформальное). Три стороны общения (коммуникация, интеракция, перцепция). Учёт пространства и плоскости при общении. Межличностное пространство или дистанция общения. Условия и правила ведения беседы, дискуссии.

2. От чего зависит успешность общения (умения и навыки общения)

Цель: Развитие навыков и умений общения. Раскрытие роли мимики и жестов в общении. Жесты. Их интерпретация. Игры и упражнения невербального характера. Развитие внеязыковых средств общения. Типичные ошибки общения: ситуационные, социологические, психологические. Их предупреждение.

3. Искусство слушать

Цель: Развитие умения слушать.

Умение слушать в общении как показатель воспитанности личности. Роль привычки в общении. Этапы формирования навыка слушания. Диагностика умения слушать [3]. Коррекция.

4. Я познаю себя и других

Индивидуальные психологические особенности личности, проявляющиеся в общении. Развитие умения эффективно строить отношения с людьми, имеющими ярко выраженные индивидуальные особенности.

Доминантность – недоминантность; мобильность – ригидность; экстраверсия – интроверсия. Рассмотрение стиля общения при яркой выраженности этих черт. Формулировка правил общения с носителями крайних типов. Диагностика данных особенностей у студентов. Роль самовоспитания и общение в психокоррекции крайних типов.

5. Темперамент и общение

Цель: Знакомство с типами темперамента, выработка восприятия и понимания людей с разными типами темперамента.

Определение темперамента. Характеристика типов темперамента. История изучения и описания темперамента и его типов /Гиппократ, Кант, Векслер и др./ Положительные и отрицательные проявления различных типов темперамента в аспекте проблем психологии. Диагностика типов темперамента студентов. Рекомендации по поведению студентов и общения с ними, являющимися носителями разных типов темперамента.

6. Характер и общение. Формирование представления о характере

Цель: Знакомство с типами акцентуации характера; упражнение в определении типов характера и особенностей их проявления. Развитие навыка свободного высказывания своего мнения как путь самовоспитания характера.

Определение характера. Акцентуация характера. К. Монгарт и К. Личко в вопросе об акцентуации характера. Определение своего типа акцентуации. Черты характера привлекательные в общении и отталкивающие. Учет специфики черт характера личностей в общении. Составление рекомендации по самовоспитанию характера.

7. Мышление и общение

Цель: Знакомство с различными типами мышления, изучение особенностей и взаимодействия людей с различными типами мышления. Определение мышления. Характеристика раз-

ных типов мышления. Диагностика. Какой тип мышления лучше? Учет особенностей общения с людьми с разными типами мышления.

8. Мое профессиональное самоопределение

Цель: Помощь студенту в формировании профессиональной направленности.

Трудности выбора профессии. Их обусловленность. Умение оценить себя, свои способности, возможности, соотнести их с профессиональными требованиями. Стадии профессионального самоопределения и возраст. Учет интересов и склонностей при выборе профессии. Диагностика способностей и индивидуальных особенностей личности. Профессиональная консультация.

Таким образом, специально организованное обучение педагогическому общению будет содействовать формированию профессиональной субъектной активности будущего педагога как воспитателя.

Список литературы

1. *Абрамова В. В., Ромм Т. А.* Профессиональная субъектная активность студента педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 40–47.
2. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О.* Эмпатия как фактор готовности к профессионально-педагогической деятельности // Гуманизация образования. – 1995. – № 4. – С. 47–53.
3. *Батенева Е. В.* Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 111–115.
4. *Черникова Ю. С., Винер Ю. В., Чеснокова Г. С.* Формирование социальной активности студента педагогического вуза: факторы и психолого-педагогические условия // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–99.

УДК 378.2

А. А. Вишневая

магистрант 1 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, mira-rina@mail.ru, Новосибирск

СИСТЕМА КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ T-SHAPED

В статье предлагается краткий анализ корпоративного образования на современном этапе, представлена модель формирования профессиональной компетентности педагогов на основе концепции T-Shaped.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, корпоративное обучение, корпоративное образование, концепции T-Shaped.

А. А. Vishnevaya

1st year Master's Student at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, mira-rina@mail.ru, Novosibirsk

CORPORATE TRAINING SYSTEM BASED ON THE T-SHAPED CONCEPT

The article offers a brief analysis of corporate education at the present stage, presents a model for the formation of professional competence of teachers based on the concept of T-Shaped.

Keywords: in-house training, corporate training, corporate education, T-Shaped concepts.

Понятие корпоративное образование тесно связано с корпоративными университетами, которые появились в США и Западной Европе в 1920-1930-х годах XX столетия для обучения сотрудников непосредственно на самом производстве. Это были бизнес-школы и организации, специализировавшиеся на подготовке по узкой профессиональной специальности. Первым корпоративным университетом можно назвать General Motors Engineering and Management Institute, основанный в 1927 году. Однако компания Motorola является первой, которая стала использовать термин «Корпоративный Университет».

Концепция Корпоративного Университета получила дальнейшее развитие в 50-х годах прошлого века, когда был основан Disney University и Management Development Institute компании General Electric. На сегодняшний день в мире насчитывается более 3700 корпоративных университетов.

В России первый корпоративный университет появился в 1999 г., основанный компанией «Вымпелком». Российские корпоративные университеты создавали компании в наиболее динамично развивающихся отраслях, в холдинговых компаниях, вышедших на федеральный уровень («Северсталь», «ЮКОС», «ВымпелКом», «Ростелеком», «Вимм-Билль-Данн», «Норникель»). Сейчас корпоративное обучение на предприятиях в различных областях распределено не равномерно. Так, наибольший процент предприятий наблюдается в топливно-энергетической и металлургической отраслях, меньший – в химической промышленности и машиностроении, наименьший – в легкой, пищевой и лесной промышленности. Но и в образовательных организациях разного уровня сегодня активно внедряют корпоративное образование.

Сначала определим понятие корпорация. Этот термин многозначный и имеет несколько значений. В словаре Ожегова дается следующее определение этого понятия: «Корпорация – объединенная группа, круг лиц одной профессии, одного сословия» [2]. Современная трактовка этого понятия является более глубокой. «Корпорация» трактуется как объединение (общество) или группу лиц, объединённых по профессиональному признаку либо для достижения какой-либо цели.

Термины «корпоративное образование» и «корпоративное обучение» активно внедряются в педагогический лексикон.

Кузнецов В. В. считает, что российское корпоративное образование – это синтез отечественного и зарубежного опыта, опирающегося на принципы отечественной андрагогики (С. И. Змеев и др.) и акмеологии (Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин и др.). Поэтому в данном случае можно абстрагироваться от большинства составляющих понятия «образование» и условно считать его идентичным понятию «обучение».

Корпоративное обучение – это совокупность процессов, удовлетворяющих потребности предпринимательских структур в особых (корпоративных) компонентах компетенции, не передающихся в системе государственного профессионального образования, способствующих адаптации учащихся к изменяющимся условиям внешней и внутрикорпоративной среды [1].

Наряду с терминами «корпоративное образование», «корпоративное обучение» употребляются термины «внутрифирменное обучение».

Никифоров Г. С. дает следующее определение внутрифирменного обучения – это систематическое развитие знаний, навыков и подходов к профессиональной деятельности, необходимых работнику компании для обеспечения должного уровня выполнения его служебных обязанностей и решения проблем, возникающих в процессе его профессиональной деятельности».

Не смотря на многообразие понятий современные трактовки ориентированы на персонал конкретного предприятия и построение системы обучения на решение специфических именно для данной организации проблем.

Так Шаталова Н. И. под системой внутрифирменного обучения персонала понимает комплекс взаимосвязанных структур, процессов, учебных программ, форм и методов обучения, а также материально-технических средств, с помощью которого осуществляется процесс внутрифирменного обучения на предприятии. Структуры – это специалисты или подразделения (участки, группы, сектора, отделы, управления, департаменты), занимающиеся вопросами обучения, а процессы – это этапы организации и проведения внутрифирменного обучения [3].

Проанализировав их значение, пришли к выводу, что все различия касаются скорее полноты и детальности описания корпоративного обучения: наличием или отсутствием упоминания основных характеристик корпоративного обучения, его содержания, инициаторов и организаторов и т. д., то есть данные определения различные по объему представленного понятия.

На наш взгляд, сравнивая понятия корпоративного и внутрифирменного обучения, целесообразнее в образовательных организациях является употребление термина корпоративное обучение, т.к. он имеет ряд преимуществ:

1. Корпоративное обучение имеет более широкое значение если сравнивать с внутрифирменным, а также может быть реализовано при помощи форм и методов.

2. Как было указано выше, оно опирается на принципы андрагогики, поэтому формы корпоративного обучения легко адаптируются для обучения педагогов образовательных организаций.

3. Анализ понятия «корпоративное обучение» позволяет утверждать, что именно этот формат позволяет достигать целей и решения задач образовательной организации, связанных с совершенствованием компетенций и формированием мотивации педагогов.

При организации корпоративного обучения необходимо опираться на дидактические принципы образования взрослых: научность обучения, систематичность и последовательность каждый элемент учебного материала логически связан с другими, последующее опирается на предыдущее; сознательность и активность; сочетание различных методов и средств обучения с интересами и потребностями педагогов, развитие их самоорганизации и самореализации. Эти принципы обсуждаются и формируются вместе с коллективом, корпоративно, исходя из запросов, потребностей каждого педагога и организации в целом, опираясь на данные анкетирования компетенций сотрудников в зависимости от стадии развития организации. Таким образом, основой корпоративного обучения становится умение работать и самостоятельно, и в группе, выстраивать свою индивидуальную траекторию развития в соответствии с общими задачами организации.

Из чего можно сделать вывод, что корпоративное обучение взрослых опирается на принципы андрагогики (С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловкий и др.), и отличается иными методами и формами обучения, педагогическими технологиями.

Формы и технологии корпоративного обучения, применяемые на современном этапе, достаточно широки и значительно отличаются от традиционного обучения.

Традиционными формами корпоративного обучения можно считать: обучение с преподавателем, дистанционное обучение. Чаще всего в роли преподавателя в образовательной организации выступает наставник, то есть происходит прямая передача информации. Основными методами обучения является:

Семинар – это собрание людей для обсуждения заявленной темы;

Тренинг — интенсивный курс обучения, сочетающий краткое изучение теоретического материала и практическую отработку навыков;

Наставничество – передача знаний и профессионального опыта от более от более компетентного сотрудника молодому специалисту;

Деловые игры – моделирование ситуаций, для разрешения которых участникам требуется применить определенные знания и навыки;

На современном этапе происходит снижение прикладной направленности корпоративного обучения: работодателям стали важны не только сугубо профессиональные навыки, но и способность работников к командному взаимодействию, эффективному использованию времени и пр. Также приветствуются способность сотрудников поделиться имеющимися знаниями. Принять, как прежде, хорошего специалиста, который годами будет выполнять работу по своей узкой специальности сегодня это не становится главным показателем. Сейчас необходимы многопрофильные специалисты тогда организация, в рамках конкурентности сможет выделиться, и отвечать основным требованиям.

Таких специалистов можно готовить в рамках организации, для этого необходимо пересмотреть традиционные подходы к корпоративному обучению и сделать акцент на формировании T-shaped сотрудников.

Впервые данный термин ввел в 1991 году в своей статье американец Дэвид Гест. В переводе с английского – T-образные личности. Это название подхватил гендиректор международной дизайнерской компании IDEO Тим Браун. Он провозгласил T-shaped сотрудников двигателями креатива и инноваций. Ведь это не обычные узкие специалисты, а профессиональные интеллектуалы, у которых есть знания из разных сфер.

Согласно этой концепции знания, умения и навыки работников рассматриваются в двух плоскостях:

– Вертикальная — глубина компетенций, знание дисциплин

– Горизонтальная — ширина знаний и умений, кругозор, возможность построения междисциплинарных конструктов.

Вертикаль буквы Т связана с выбираемой профессией напрямую, а горизонталь — с возможностью менять вектор, вплоть до полной смены основной деятельности. Вертикаль — стабильность, горизонталь — свобода.

Также, к горизонтали T-Shaped очень хорошо подходит модель мягких компетенций 4k (soft skills, гибкие навыки).

Концепция T-Shaped предполагает, что к наиболее эффективной деятельности приводит наличие в команде людей с достаточным уровнем знаний для взаимопонимания, взаимопомо-

щи и взаимозаменяемости, а не то, что T-Shaped-специалисты нужны для того, чтобы выполнять обязанности в режиме многозадачности.

Перед тем как приступить к внедрению данной концепции необходимо в коллективе выявить работников T-shaped. Для этого необходимо описать экспертные компетенции и их индикаторы. Данные компетенции представлены в таблице №1 «Поведенческие индикаторы к каждой экспертной компетенции T-shaped сотрудника и уровни их проявления».

Данные компетенции представлены в виде поведенческих индикаторов к каждой экспертной компетенции. Выделяют следующие компетенции: генерация и синтез идей, умение быстро обучаться, адаптивность. Также следует обратить внимание на негативные индикаторы к каждой компетенции.

Генерация и синтез идей характеризуется использованием предыдущего опыта и передовых технологии, для улучшения образовательного процесса на новом месте работы. Подвергается сомнению традиционные подходы, ищет альтернативы, последовательно анализирует данные и ситуации, чтобы увидеть причину и следствие. Реагирует на вызовы инновационными решениями, использует интуицию, экспериментирует

К негативным индикаторам компетенции «генерация и синтез идей» относится заикленность на своих подходах, неумение абстрагироваться, видеть только часть проблем, при этом не видеть всю картину, не выявляет причинно-следственные связи.

Сотрудник, обладающий высоким уровнем компетенции «умение быстро обучаться» рассматривает развитие как ценность, сам испытывает потребность в том, чтобы узнавать новое, нацелен на непрерывное обучение. Стремится приобретать новый опыт, использует его, чтобы профессионально и лично расти. Способен переводить приобретенные знания и навыки в практическую профессиональную деятельность.

К негативным индикаторам компетенции «умение быстро обучаться» можно отнести отвержение обратной связи на результат своей деятельности, не использует в своей работе новые навыки, полученные в ходе обучения, не проявляет желания изучать новые технологии.

Компетенция «адаптивность» характеризуется, как умение регулировать собственное поведение, чтобы эффективно работать в свете новой информации, меняющейся ситуации и окружения. Реагирует на изменения с готовностью изучить новые пути достижения целей в работе и с положительным отношением

К негативным индикаторам «адаптивности» отнесли: жесткое придерживание планов и стратегии, даже при изменении обстоятельств, негативная реакция на происходящие изменения, а также не приспосабливается к новым ситуациям.

Данная модель корпоративного обучения представляет собой системный процесс, который состоит из нескольких этапов, взаимосвязанных между собой:

- анализ потребности в организации обучения и развитии персонала;
- организация обучения, включая разработку индикаторов, разработку программ;
- проведение обучения;
- оценка эффективности обучения.

Для данной модели корпоративного обучения характерны:

- высокий уровень адаптивности и индивидуализации обучения;
- открытость и доступность учебного материала;
- наличие гибких и в меньшей степени формализованных отношений в коллективе;
- востребованность и релевантность формируемых в процессе обучения компетенций;
- постановка акцента на формирование навыков самообразования и саморазвития;
- обращение особого внимания на т.н. «мягкие навыки» (soft skills), позволяющие эффективно регулировать поведение и успешно взаимодействовать с другими людьми.

Формы, методы и технологии, применяемые при данной модели корпоративного обучения, достаточно обширны и отличаются от традиционного обучения. Инструментами корпоративного обучения стали: модульная программа корпоративного развития, внутренний коучинг, обучение вне рабочего места, внутрикorporативный обмен знаниями, внутренние стажировки и ротация, онлайн обучение.

Подводя итог, можно отметить необходимость использования новой, более эффективной системы корпоративного обучения, что будет способствовать конкурентно способности образовательной организации на рынке услуг.

Список литературы

1. Кузнецов В. В. Корпоративное образование: содержание и сущность // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 1 (35). – С. 51–60.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологи, 2006. – 944 с.
3. Шаталова Н. И. Консультирование в управлении человеческими ресурсами. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 221 с.

УДК 159.9+373

К. В. Коломейцева

магистрант 3 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, хену.kolomeitseva@mail.ru, Новосибирск

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ ШКОЛЫ

В статье обобщен теоретический анализ существующего состояния проблемы эмоционального выгорания педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагог, здоровье педагога, профессиональное здоровье, профилактика.

K. V. Kolomeitseva

3rd year Master's Student at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, хену.kolomeitseva@mail.ru, Novosibirsk

BURNOUT SYNDROME AS ONE OF THE PROBLEMS OF THE SCHOOL

The article summarizes the theoretical analysis of the current state of the problem of emotional burnout of teachers.

Keywords: professional burnout, teacher, teacher's health, professional health, prevention.

Исследования по проблеме профессионального выгорания начались еще в 70-х годах XX века. Известно, что недавно Всемирная организация здравоохранения признала синдром профессионального выгорания – заболеванием. А это значит, что теперь все специалисты могут рассчитывать на квалифицированную помощь от специалистов. В современных реалиях нужно знать, что это за недуг и как с ним бороться. Современная российская система образования претерпевает очень много изменений, выражающихся в появлении разных типов учебных заведений, использовании новых программ и пособий, изменении содержания образования, применении новых педагогических технологий и других инноваций, а также разных требований к педагогу, например, сохранять лицо и невозмутимость, необходимость работать с большой аудиторией каждый день, гиперответственность, что конечно же требует от учителя быть постоянно «в форме» и грамотно справляться со всеми трудностями. Следовательно, педагоги тоже попадают в группу риска и подвержены развитию синдрома профессионального выгорания. Так как профессиональные задачи, которые решают педагоги, социально-профессиональная среда, в которой они находятся, в большей степени подвергают их риску профессионального выгорания.

Профессия педагога одновременно выступает как труд, который имеет интеллектуальную и физическую нагрузку, имеет в себе творческие, организаторские, исследовательские деятельности. Психологические, физиологические, гигиенические и другие трудности педагогического труда делают работу в сфере образования значительно сложнее, чем в других сферах. В работе педагога имеет место высокое нервно – эмоциональное напряжение, необходимость принимать оперативные решения, неравномерность нагрузки, высокая вероятность эмоциональных контактов, конфликтов, необходимость выполнения запланированного объема работы в жестко регламентированный период времени; значительная мобилизация функций анализаторов, внимания, памяти и т.п. Деятельность педагога характеризуется отсутствием в течение всей трудовой жизни постоянного режима дня; выраженной гиподинамией, постоянной нагрузкой на голосовой аппарат, распределением внимания одновременно на несколько видов деятель-

ности; постоянном самоконтроле, эмоциональном напряжении, концентрации внимания для достижения высоких педагогических результатов [5, с. 618].

Модернизация системы образования рождает потребность в более качественной работе педагогов. И поэтому, в настоящее время, достаточно остро встала проблема предотвращения или же профилактики синдрома профессионального выгорания педагогов. Многие авторы изучали, прежде всего, психологические аспекты синдрома профессионального выгорания (Х. Фрейденберг, К. Маслач, Г. Роберте, В. В. Бойко, А. Б. Леонова, В. Е. Орел, Т. В. Форманюк и др.). При этом наибольшее число исследований посвящено проблеме профессионального выгорания учителя (О. А. Баронина, Л. М. Митина, А. А. Реан, Т. И. Ронгинская, и др.). В этих исследованиях выявлены следующие основные факторы, которыми обусловлен риск «выгорания» у учителей: высокая ответственность за учеников; самоотверженная помощь отстающим; дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами, с одной стороны, и моральным и материальным вознаграждением – с другой; ролевые конфликты; недисциплинированное поведение «трудных» учащихся; ежедневная психическая перегрузка и др.

Что мы понимаем под термином «профессиональное выгорание педагога»?

В 1974 г. Х. Фрейденберг впервые заявил о таком явлении как «профессиональное истощение». В дальнейшем К. Маслач ввела в научный оборот термин «выгорание», под которым она понимала синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к окружающим.

Безносов С. П. в своих трудах дает такое определение, синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По мере того, как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда [4, с. 618].

При синдроме «выгорания» снижается уровень самооценки, появляется негативное отношение к своей профессии, сознательное ограничение своих возможностей [3, с. 88]. Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации. Выгорание развивается у тех, кто по роду своей деятельности должен много общаться с другими людьми. Установлено, что особенно часто синдром выгорания развивается у специалистов «помогающих» профессий, к которым относятся преподаватели [7, с.75].

Деятельность педагога реализуется в постоянной взаимосвязи с педагогическим коллективом, который оказывает существенное воздействие на ее характер, корректирует и в конечном счете, во многом определяет результат труда педагога. Только при наличии рефлексивных пространств, в которых учитель ощущает свою значимость, может открыто говорить о своих достижениях и проблемах, происходит его становление как профессионала [7]. От здоровья педагога также зависит здоровье подрастающего поколения и успехи в образовательном процессе. Педагог является примером для обучающихся, он должен показывать правильное отношение прежде всего к своему здоровью, ведь от этого зависит успех в его профессиональной деятельности.

Педагог, страдающий от синдрома выгорания, неспособен вести эффективную профессиональную деятельность. Таким образом, профилактика профессионального выгорания приведет не только к сохранению психического и физического здоровья специалистов, увеличению эффективности их профессиональной деятельности, но и оздоровит общество в целом. Результатом профилактических мер для педагогов являются познание самого себя и ориентация на ценности саморазвития, качественное изменение отношений в коллективе, стремление взаимодействовать с установкой на открытость, взаимопомощь, снятие в коллективе конфликтности и раздражительности, управление технологическим процессом в зависимости от профессионального уровня педагогов.

Следовательно, деятельность по профилактике синдрома профессионального выгорания в образовательном процессе способствует сплоченности педагогического коллектива, гармонизации отношений с воспитанниками и их родителями, влияет на повышение профессионально-личностного потенциала, уровня квалификации и профессионализма педагогических кадров. Эффективное использование человеческих ресурсов, сохранение и укрепление профессионального здоровья педагога должно стать приоритетным направлением системы образования.

Список литературы

1. Белоусова Н. А., Мальцев В. П. Здоровье учителей общеобразовательных организаций как социальная проблема качества современного школьного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 27–29.
2. Бродовская З. В. Профессиональный стандарт как основа профессионального развития педагога. // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3(43). – С. 32–38.
3. Водопьянова Н. Е., Серебрякова А. Б., Старченкова Е. С. Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 6. – 1997. – Вып. 7, № 13. – С. 84–90
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 223 с.
5. Ефимова В. М. Формирование культуры здоровья как аспект профессиональной подготовки будущего учителя // Здоровье и образование в XXI веке. – 2008. – № 4. – С. 618–619.
6. Лукьянов В. В. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. – 336 с.
7. Улыбина Е. В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – 2003. – Разд. 2. – С. 75–76.

УДК 373+37.0

С. А. Денисова

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

М. В. Телеганова

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

**РОЛЬ И МЕСТО РОДИТЕЛЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

В статье рассматривается роль родителей в современной школе. Авторы делятся опытом своей работы с родителями, предлагают виды сотрудничества, оригинальные формы мероприятий с участием родителей.

Ключевые слова: сотрудничество, роль родителей, мероприятия, предпочтения.

S. A. Denisova

Director, Gymnasium no. 13 named after E. A. Bykov, g_13@edu54.ru, Novosibirsk

M. V. Teleganova

Primary School Teacher, Gymnasium no. 13 named after E. A. Bykov, teleganow2020@mail.ru, Novosibirsk

**THE ROLE OF PARENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS
IN THE CONDITIONS OF A MODERN SCHOOL**

This article discusses the role of parents in a modern school. The authors share their experience of working with parents, offer a type of cooperation, original forms of events with the participation of parents.

Keywords: cooperation, the role of parents, activities, preferences.

Молодой учитель, придя в школу, часто сталкивается с проблемами поведения не только детей, но и родителей. А ведь найти ту ниточку, что свяжет вас с родителями, это уже половина успеха в обучении. Родители в современной школе часто хотят вступать не просто исполнителями требований учителя, но и быть полноправными участниками учебного процесса. О роли родителей в воспитании и образовании детей писали такие ученые-педагоги, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский. А. С. Макаренко ведущую воспитательную роль отводил личному примеру родителей.

Права родителей в образовании в Российской Федерации регулируются Конституцией, Семейным кодексом, где содержатся базовые права и обязанности по воспитанию детей, Фе-

деральным законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором урегулированы права родителей как законных представителей детей при реализации последними их прав, и иными федеральными законами.

Какие же права имеют родители школьника?

- Право выбора образовательной организации
- Право родителей школьников выбирать форму обучения
- Право родителей в школе получать информацию
- Право родителей участвовать в управлении школой
- Право защищать интересы ребенка

В современной школе родители не только «заказчики образовательных услуг», но и равноправные участники процесса обучения. Отношения у них со школой начинаются задолго до 1 сентября, когда мамы и папы выбирают, где же будет учиться их ребёнок. Многие психологи призывают подойти к этому ответственно, а не в последних числах августа, и не записываться в конкретный класс заодно с соседским мальчиком [2, с. 82].

На 1 родительском собрании было проведено анкетирование со следующими вопросами:

а) Как вы выбирали школу? Ответы:

- по микрорайону –11чел.
- по совету друзей, отзывам в Интернете -12 чел.
- учились старшие дети -2 чел.
- сами ученики этой школы -3 чел.

Вывод: 40% родителей к выбору школы отнеслись серьёзно, сначала послушали отзывы других родителей.

б) Как вы выбирали учителя? Ответы:

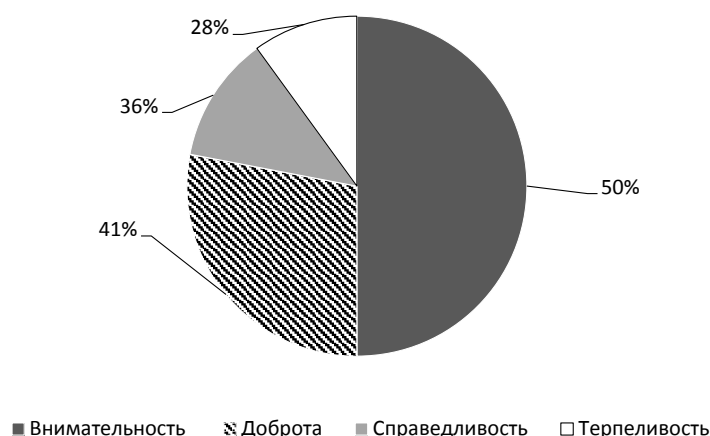
- по рекомендации друзей – 14 чел.
- по отзывам -4 чел.
- не выбирали, к кому записали -12 чел

Вывод: к учителю 60% родителей шли целенаправленно.

в) Что является приоритетом в вашем выборе? Ответ: Чтобы ребенку было комфортно (большинство родителей)

Портрет идеального учителя глазами родителя

Желаемые для родителей качества учителя



В свою очередь учителя также ждут с надеждой семьи учеников, которые будут помогать (или хотя бы не мешать!) учебному процессу.

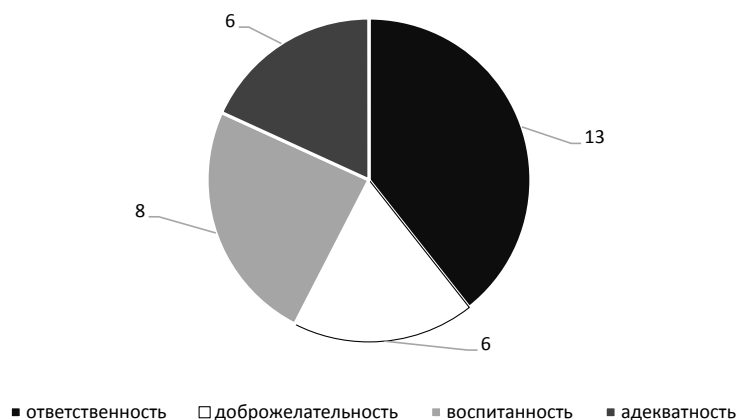
Портрет идеального родителя глазами учителя

Из общения с коллегами был составлен список, какими бывают **современные родители**:

- родитель-«активист» (везде с учителем)
- родитель-«наседка» (гиперопека)
- родитель-критикан (всё не нравится)
- родитель-тиран («5» любой ценой, самоутверждается за счет ребенка)
- родитель-«пофигист»(это расшифровывать не нужно)
- родитель-«карьерист» (понимает, что надо, но ему некогда заниматься своим ребенком)

- родитель-«мотиватор» (дает деньги за хорошую отметку, игрушку и т.д)
- родитель-«развивальщик» (запишет в 10 кружков, вроде, все для ребенка)
- родитель– «просто адекватный» (самый предпочитаемый вариант)

Хотят видеть родителей



Мам и папы часто оценивают своих детей необъективно. На вопрос «Как вы оцениваете способности своего ребенка?», 86% ответили «выше среднего», при этом впоследствии оказалось, что 4 человека пришли с очень слабой подготовкой к школе, 10-со средней.

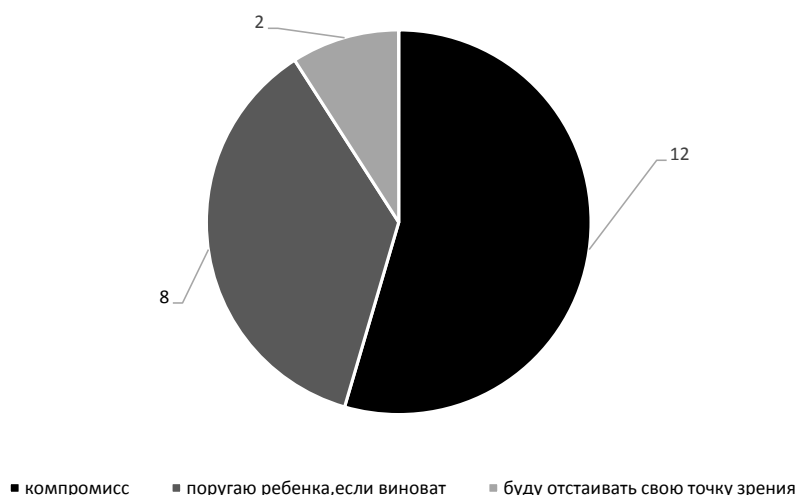
На втором родительском собрании, на вопрос «Считаете ли вы себя ответственным родителем?» 100% ответили «Да» (хотя это не так!).

При этом Чат с учителем все считают полезным, по 10-балльной системе сложность работы учителя оценили в 10 баллов – 81%.

В частную школу хотели бы отдать 8 человек из 22, видя плюсы в малочисленных классах, индивидуальном подходе, полным днем с кружками, и отсутствии д/з. (при этом указали минусы: большая стоимость обучения, различное социальное положение учеников, заносчивость некоторых детей и необъективность выставления отметок.

На вопрос «При конфликте с учителем вы будете отстаивать свою точку зрения или пойдете на компромисс?», большинство выбрало второй ответ.

Разрешение конфликта



Кстати, на вопрос «Приветствуете ли вы перевод «трудных» детей в другой класс? 65% учителей, сказали «Нет».

Родитель – это прежде всего воспитатель. На вопрос «Кто вам более симпатичен: «воспитанный троечник» или «невоспитанный отличник», все наши коллеги выбрали первый вариант!

Родители учеников 1 класса сначала с осторожностью приглядываются к учителю, не знают, что от него ждать. И именно в это время, учитель обязан сформировать родительский коллек-

тив в команду, иначе потом будет поздно, в этом смысле 1 класс-воспитательная база для всей начальной школы.

Какие же идеи вовлечения родителей в воспитательный процесс мы предлагаем?

Это *определенные традиции*, которые мы применяем в своей воспитательной работе.

– прежде всего дни «*Знакомства с семьей*»

– «*день Здоровья*» с выездом всех родителей с детьми на базу Локомотив, где проводится первое мини-собрание на открытом воздухе, а дети знакомятся друг с другом, участвуя в интереснейших конкурсах («Мумия», Бег в мешках», «Перетягивание каната»)

– *день Открытых Дверей* в середине декабря, когда ребята показывают, чему они научились (даю 3 урока, родитель может записаться на 1 урок, чтобы не было столпотворения!)

– кулинарный «*Праздник живота*», где наряду с традиционными заданиями, были и такие: разработайте меню Кашея Бессмертного, Колобка, Снежной Королевы, Дюймовочки, царевны– Несмеяны (вот где проявлялась фантазия родителей и детей), или выложи портрет из фруктов и овощей в духе Джузеппе Арчимбольдо.

– Это *неделя Науки*, которая проходит конце 1 класса в виде веселых опытов в связке родитель-ребенок, во 2 классе –экскурсии в музей, а в 3,4 классе в виде фестиваля проектов

– *Битва Умов* (семейные команды)

– *Новогодний квест* в1 классе, где главные герои-родители

– *Анти-пиратская* вечеринка

Из опыта работы. Нами составлена *Памятка для учителей* (по работе с родителями)

1. Помните, что у родителей дети – самое важное, ценное, что у них есть, и они доверили свое сокровище вам!

2. Стань родителю если не другом, то соратником.

3. Если родителя есть за что поругать, то найдется и за что похвалить!

4. Не позволяй родителям усомниться в твоей профессиональной компетентности, для этого постоянно совершенствуй свои навыки.

5. В начальной школе на учителе лежит особая ответственность: ведь ребёнок во многом видит мир твоими глазами.

6. Готовясь к родительскому собранию, заранее узнайте, что волнует родителей, ответы на какие вопросы они хотят услышать.

7. Не забудьте про своё «личное пространство».

8. В конфликте с родителями, постарайся, проанализировав ситуацию, выбрать решение, удовлетворяющее всех участников. Но лучше помнить о словах В. Сухомлинского «Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя»

И напоследок, хочется сказать родителям: когда придет пора выбирать школу, прочитайте замечательную притчу.

Притча о школе

Родители не знали, как найти для сына лучшую школу. И они поручили это сделать самому старшему в семье — дедушке. Увидев какую-нибудь школу, дед заходил во двор и ждал прерыва, чтобы поговорить с учениками.

Завидев старика в старомодной одежде, дети начинали скакать вокруг него и корчить рожицы.

— Какой смешной старик, — кричали одни.

— Эй, маленький толстяк, — кричали другие.

В школе были и другие дети, которые бегали и резвились, не обращая внимания на старика, который пытался расспросить их об уроках и учителях.

Дед молча поворачивался и уходил.

Наконец он вошел в дворик маленькой школы и устало прислонился к ограде. Зазвенел звонок, и дети высыпали во двор.

— Здравствуйте, дедушка! Может, Вам принести воды? — слышались голоса с одной стороны.

— У нас во дворе есть скамейка, хотите сесть и отдохнуть? — предложили с другой.

— Может, Вам позвать учителя? — спросили другие дети и, увидев кивок, побежали в школу за учителем.

Когда из школы вышел преподаватель, дед поздоровался и сказал:

— Наконец я нашел лучшую школу для моего внука.

— Вы ошибаетесь, бабушка, наша школа не лучшая. Она маленькая и тесная.

Вечером мама мальчика спросила деда:

— Отец, Вы уверены, что не ошиблись с выбором школы? Почему вы думаете, что нашли лучшую школу?

— По ученикам узнают учителей, — ответил дед.

Пусть ваша школа будет самая лучшая!

Список литературы

1. Конституция РФ. – М.: АСТ, 2022. – 96 с.
2. Лутковская В. Е. Школа: всё получится! – М.: Никая, 2019. – 82 с.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1988. – 45 с.
4. Мирошина А. Б. Адаптация родителей к школе. – М.: Феникс, 2020. – 189 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Норматика, 2020. – 256 с.
6. Семейный кодекс РФ. – М.: Омега-Л, 2021. – 63 с.
7. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. – М.: Питер, 2017. – 78 с.

УДК 374+372

Е. В. Кузнецова

заведующая, Детский сад № 28 «Светлячок», gdou28@mail.ru, Иркутская область

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

В статье представлен опыт методического сопровождения системы повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО. Описаны цели, задачи, формы и методы этого процесса.

Ключевые слова: методическое сопровождение, профессиональная компетентность, методы и задачи методического сопровождения.

E. V. Kuznetsova

Head, Kindergarten no. 28 "Svetlyachok", gdou28@mail.ru, Irkutsk Region

METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE SYSTEM OF INCREASING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF GEF TO

The article presents the experience of methodological support of the system for improving the professional competence of preschool teachers. The goals, tasks, forms and methods of this process are described.

Keywords: methodological support, professional competence, methods and tasks of methodological support.

Успешность развития образовательной организации, уровень ее конкурентоспособности зависит от профессионализма педагога. ФГОС ДО ставит акцент на обладание педагогическими работниками основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей.

Обеспечение личностного и профессионального роста в соответствии с потребностями, возможностями, уровнем профессиональной компетентности возможно при организации системы непрерывного самообразования педагогических работников [1; 5].

В нашем учреждении создана модель методического сопровождения кадров, которая направлена на решение следующих задач:

- Выявлять, изучать, оценивать результативность педагогического опыта в ДОО.
- Внедрять новые формы для обобщения, распространения передового педагогического опыта.
- Обеспечивать своевременную методическую подготовку педагогов (повышение квалификации).
- Совершенствовать формы морального и материального стимулирования лучших педагогов.
- Развивать и упрочнять традиции педагогического коллектива.

В структуру модели методического сопровождения входят разноуровневые объединения педагогов, сформированные с учетом их интересов и профессиональных потребностей в саморазвитии. Деление на уровни производится на основе диагностики профессиональной компетентности, которая включает в себя самоанализ педагога и оценку его профессиональной деятельности административной группой [3].

Первый уровень модели представлен творческой группой «Школа молодого педагога» (педагоги со стажем работы менее трех лет) и «Школа педагогического мастерства» (педагоги со стажем более 3 лет, не имеющие квалификационные категории).

Цель «Школы молодого педагога» – создание условий для работы и профессионального роста молодых специалистов, способствующих снижению проблем адаптации и успешному вхождению в профессиональную деятельность педагога.

В систему работы с молодыми педагогическими кадрами входят формы и методы работы, которые в конечном итоге содействуют дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста. От того, как новичка встретит коллектив во главе с руководителем, зависит успешность педагога. Для решения этой задачи запланировано мероприятие – посвящение в педагоги.

Задачи творческой группы:

- изучать нормативно-правовую базу, психолого-педагогическую, методическую литературу по вопросам современного дошкольного образования;
- анализировать ООП ДО, педагогические технологии и методики;
- обеспечивать реализацию потребности молодого педагога в повышении личной и профессиональной компетентности.

В «Школе педагогического мастерства» осуществляется методическое сопровождение в целях систематизации имеющихся знаний, обновления профессиональных знаний, повышения мотивации к достижению позитивных результатов, подготовке к аттестации на квалификационную категорию.

Основные задачи «Школы педагогического мастерства»:

- изучать нормативно-правовую базу, психолого-педагогическую, методическую литературу по вопросам современного дошкольного образования;
- объединять педагогов по творческим интересам;
- повышать стремление к самообразованию, творчество, инициативу;
- оказывать помощь в подготовке к аттестации.

Во второй уровень входят педагоги, показавшие высокие результаты работы, владеющие исследовательскими умениями, готовые к формированию инновационного опыта. Для них создано методическое объединение «Педагогический диалог». Основное содержание работы объединения – проведение исследовательской деятельности, применение в своей деятельности нетрадиционных форм организации детской деятельности (квест-игры, интеллектуальные игры, физкультурно-патриотические мероприятия), организация социально-образовательного партнерства, участие в апробации проектов, транслирование опыта в педагогическом коллективе учреждения.

Третий уровень – объединение педагогов «Педагогическая академия», имеющих не только высшую категорию, но и большой творческий потенциал, высокие результаты в работе. «Педагогическая академия» решает задачи по:

- разработке и реализации совместных со специалистами проектов;
- разработке дополнительных общеразвивающих программ;
- транслированию опыта на муниципальном, региональном уровне, организации персональной выставки;
- участию в реализации мероприятий экспериментальной/инновационной деятельности (базово-опорной, пилотной, инновационной педагогической площадки).

Между объединениями организовано взаимодействие: член одного объединения является одновременно координатором другого:

- сотрудничество между Школой молодого педагога и Школой педагогического мастерства для оказания педагогами-стажистами поддержки молодых специалистов;
- эффективный творческий диалог между 2 и 3 уровнем.

На сегодняшний день в педагогическом коллективе была проведена диагностика по изучению мотивации и уровня профессионального мастерства [2; 4].

По итогам методики «Мотивы выбора педагогической профессии» были получены следующие результаты:

– 58 % педагогов назвали ведущими мотивами выбора педагогической деятельности интерес к дошкольному воспитанию и желание работать в этом направлении, 42 % педагогов имеют стремление посвятить себя воспитанию детей.

По анкетированию «Изучение мотивации профессиональной деятельности» были получены следующие результаты. Подавляющее большинство удовлетворены своей профессией, стремятся достичь определенных позитивных результатов. Значительная часть коллектива имеет оптимальное соотношение трех видов мотивации (наибольшее значение внешней мотивации имеют 19 человек, и внутренней мотивации – 17 человек, менее выражена внешняя отрицательная мотивация – 9 человек). Полученный мотивационный комплекс показывает, что активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов.

По итогам проведения методики «Изучение факторов привлекательности профессии» были получены следующие данные. Для 75% педагогическая профессия является привлекательной, позволяет профессионально самореализовываться и соответствует тем способностям и возможностям, которые педагоги находят у себя. Также важными факторами привлекательности педагоги назвали возможность работать в тесном контакте с людьми (56%) и отсутствие противоречий с их ценностями и убеждениями (54%).

43% считают профессию педагога социально-престижной, признанной в обществе и уважаемой.

Фактор важности профессии для общества оказался самым поляризованным в оценках исследуемых педагогов. 41% отметили профессию как важную, а 33% считают, что общество мало ценит данную область.

Анализ результатов по методике «Выявление способности педагогов к саморазвитию» позволил сделать следующий вывод: 68% педагогов стремятся к саморазвитию, способны «творить себя», совершенствоваться, учиться, постигать, искать и находить. Незначительная часть педагогов – 31% из-за препятствующих факторов и условий испытывают затруднения по формированию системы саморазвития.

Таким образом, по итогам проведенного обследования, можно сделать вывод, что значительная часть педагогов имеют высокую мотивацию к педагогической деятельности, саморазвитию, обладают стремлением достичь позитивных результатов. Но имеется часть педагогов (в которую вошли молодые воспитатели, педагоги, имеющие ДПО по направлению «Образование и педагогика»), которые испытывают затруднения в повышении личной и профессиональной компетенции.

В ходе дальнейшей реализации проекта будет проведена диагностика профессиональной компетентности, которая позволит реализовать индивидуально-дифференцированный подход в методическом сопровождении педагогов.

Пути преодоления рисков: индивидуально-дифференцированный подход к педагогам, имеющим низкую мотивацию, профилактика синдрома выгорания, взаимодействие с педагогическим колледжем, педагогическим университетом по вопросу привлечения молодых специалистов.

Эффективность и результативность деятельности по повышению профессиональной компетентности подтверждается следующими фактами:

- все педагоги прошли КПК;
- большинство педагогов принимают участие в деятельности стажировочных, пилотных площадок;
- более 50 % педагогов имеют высшую или первую квалификационную категорию;
- у педагогов сформирована положительная мотивация к повышению профессиональной компетентности;
- ежегодное участие в конкурсах профессионального мастерства;
- транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности через выступления на научно-практических конференциях, публикации в научно-методических, научно-практических, практико-ориентированных изданиях.

Список литературы

1. Алтыникова Н. В., Чеснокова Г. С. Роль инновационной деятельности педагога в совершенствовании его профессионального опыта // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 4. – С. 19–23.
2. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 80 с.
3. Галета Я. Воспитание воспитателей: Мотивация к профессиональным изменениям // Школьный психолог. – 2012. – № 8. – С. 41–46.
4. Елькина Л. А. Управление ДОУ // Управление профессиональной адаптацией начинающих педагогов. – 2016. – № 3. – С. 41–50.
5. Широких С. В. Зарубежный опыт внедрения компетентного подхода в высшем образовании // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конференции. – Красноярск: КГПУ, 2020. – С. 66–69.

УДК 796.0+37.0

С. Л. Маргарян*доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, Sion margaryan@yandex.ru, Новосибирск***С. А. Струкова***старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, Strukova Strukova @ yandex.ru, Новосибирск***СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФОРМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

В статье рассматриваются формы и методы физического воспитания в семье. Подчеркивается связь физического и нравственного воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, семейные традиции, формы и методы физического воспитания.

S. L. Margaryan*Associate Professor of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Sion margaryan@yandex.ru, Novosibirsk***S. A. Strukova***Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Strukova Strukova @ yandex.ru, Novosibirsk***FAMILY TRADITIONS AS A FORM OF PHYSICAL EDUCATION**

The article reveals the forms and methods of physical education in the family. The connection between physical and moral education is emphasized.

Keywords: physical education, family traditions, forms and methods of physical education.

С самого детства необходима устойчивая основа, для того чтобы сформировать физически здорового ребенка с сильной личностью. Есть заблуждение, что только школа должна заниматься физическим развитием, но это не совсем так. Все родители хотят, чтобы их дети были ловкими, сильными, спортивными. Конечно, школа делает все возможное для полноценного физического развития ребенка, это и физические занятия, кружки и секции, различные выездные мероприятия, но самую большую роль в физическом развитии ребенка играют, семейные традиции и внимание уделяемое ребенку [1]. В настоящее время семья является фундаментальной социальной ячейкой общества, главная цель которой – воспитание детей. Подчеркивая влияние семьи в вопросах воспитания ребенка, ученые отмечают, что в рамках семейного воспитания старшие члены семьи оказывают систематическое целенаправленное воздействие на ребёнка семейного, позволяющее подготовить его к жизни в существующих социальных условиях. Важная составляющая семейного воспитания – физическое воспитание, как процесс формирования потребности в занятиях физическими упражнениями в интересах всесторон-

него развития личности, выработке ценностных ориентаций, убеждений, привычек. Занятия двигательной активностью в современном образе жизни становятся показателем культуры человека, отдельного народа и общества в целом.

Для определения структуры традиций физического воспитания в семье их необходимо рассматривать в следующих аспектах: – как опыт предшествующих поколений (ретрансляция способов поддержания собственно здоровья, особенностей рациона питания, организации двигательного режима и т. д.); – как процесс освоения содержания традиций (чисто этнические, смешанные); – как возникновение новых традиций, так как субъектом традиции является сама семья: в ее прошлом, настоящем и будущем.

Мудрик А. В., определяя в своих исследованиях социализирующие функции семьи (1994), указывает, что семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека. В младенчестве и раннем детстве никакие другие социальные институты, кроме семьи, не могут в полном объеме реализовать данную функцию.

Существующие традиции физического воспитания в семье имеют несколько приоритетных компонентов, что позволяет нам рассмотреть предложенную иерархию функций семейных традиций относительно осуществления процесса физического воспитания в семье [4].

Безусловно, значимым направлением в реализации данных функций является оздоровительное. Забота о сохранении и укреплении здоровья членов семьи реализуется через регулятивную функцию: – систематизация воспитания детей; – стабилизация семейного общения; – постановка социальных задач; – обеспечение оптимального взаимодействия семьи с другими социальными системами. Занятия физкультурой и спортом всей семьей помогают более эффективно использовать свободное время, ориентируя подрастающее поколение на использование оздоровительных компонентов в досуге.

Процесс освоения ценностей физической культуры происходит средствами реализации ценностно-ориентирующей функции: – образец для подражания в деятельности подрастающих поколений; – оценка членами семьи своей деятельности; – полоролевое воспитание; – мотивация поведения [2; 3].

Все эти факторы способствуют отвыканию от социальных и биологических вредных привычек и приобщению к здоровому образу жизни. Следовательно, традиции физического воспитания имеют ярко выраженную значимость в процессе освоения детьми духовных, нравственных ценностей. Регулярные занятия физической культурой и спортом всей семьей способствуют эффективному воспитанию ценных личностных качеств: настойчивости, воли, трудолюбия, коллективизма, коммуникабельности и т. д.

Таким образом, семейные традиции поддержания здорового образа жизни способны выступить и в качестве средства нравственного воспитания при наличии личного примера родителей, воспринимающих заботу о своем физическом, психическом здоровье как норму поведения.

При общей стабильности традиций поддержания здоровья в семье немаловажным компонентом является творческая, открытая для перестройки структура двигательного опыта ребенка.

Информационная функция семейных традиций реализуется посредством передачи информации о законах, целях и порядке деятельности и заключает в себе знания о жизнедеятельности семьи. В рамках традиций физического воспитания это предполагает решение определенного комплекса образовательных и воспитательных задач: – расширение знаний детей о мире и о самом себе; – формирование потребности в самосовершенствовании и самовоспитании; – формирование системы личностных и семейных традиций.

Рассматривая в своих трудах содержание первоначального воспитания, И. А. Сикорский отмечает, что самым могущественным двигателем для развития ребенка является подражание, а наилучшей воспитательной средой — постоянное общение с матерью. Именно через личный пример окружающих близких взрослых ребенок способен избежать «дурного развития чувств». К числу средств, служащих для укрепления положительных «душевных способностей» И. А. Сикорский относит прогулки, подвижные игры и закаливание, которым он отводит значительное место в организации семейной жизни ребенка.

Заключение, в современном мире формирование физического воспитания в семье, играет большую роль, не только в физическом развитии, но и развитии личностных качеств. Семья первая ячейка общества, которая должна дать все необходимые знания и опыт, чтобы ребенок был готов существовать в обществе. Если физическая активность не будет вызывать положительных эмоций, то никто не захочет ей заниматься с нынешней активностью и нехваткой

времени. Необходимо с самого детства приобрести привычку заниматься спортом, чтобы это стало образом жизни.

Список литературы

1. Жигальцова А. В., Ковтун Т. Ю. Роль семьи в формировании физического воспитания у детей // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – Т. 26. – С. 88–91.
2. Маргарян С. Л., Струкова С. А. Силовое троеборье (пауэрлифтинг) как один из составляющих средств физического воспитания студентов вуза // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VII Междунар. науч.-практ. конференции / под ред. Г. С. Чесноковой, В. В. Абрамовой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ. 2020. – С. 83–85.
3. Озерец И. Г., Широких С. В. Правовое регулирование формирования здорового образа жизни в молодёжной среде // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе: материалы всерос. науч.-практ. конференции. – Красноярск: КГПУ, 2017. – С. 50–57.
4. Чесноков В. А. Формирование традиционных семейных ценностей как фактор сохранения государственных ценностей // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конференции / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 82–86.

ЧАСТЬ 2

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 372.3/.4+316.7

Р. А. Беляева

*старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический
университет, bra-56@yandex.ru, Новосибирск*

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДА

В статье рассматривается вопрос воспитания социальной активности детей в трудовой деятельности в системе детского сада. Подчеркивается необходимость целенаправленной, системной работы педагогов дошкольной организации для стимулирования воспитания социальной активности детей.

Ключевые слова: социальная активность, трудовая деятельность, педагогические условия.

R. A. Belyaeva

*Associate Professor of Theory and Methodology of Preschool Education at the Institute
of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Bra-56@yandex.ru, Novosibirsk*

SOCIAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN WORK

In the article discusses question for development of social activity children in work in the system of the kindergarten. Emphasizes the need for targeted, systematic work of teachers of preschool educational organization to stimulate the development of social activity of children.

Keywords: social activity, labor activity, pedagogical conditions.

Показателем общественной ценности личности является ее потребность и сознательное участие в труде на благо других людей.

Труд детей в системе детского сада является важным условием для воспитания социально активной личности. Педагог дошкольной организации в работе с детьми решает сложную задачу – расширять представления детей о разных профессиях и трудовой деятельности взрослых в различных видах труда [4]. Единственный вид производительного труда, доступный детям дошкольного возраста, это – труд в природе. Выращенные цветы, зелень, овощи – осязаемы, наглядны и понятны дошкольникам. Все, что вырастает на грядках, представляет общезначимую ценность для людей, убеждает ребенка в необходимости этого труда и может выступать как побудитель к трудовой деятельности, как мотив деятельности.

В работах Грецовой В. Г., Образцовой Л. Е., Буре Р. С. отмечается, что, первоначально у детей дошкольного возраста в труде преобладают личностные мотивы. К ним можно отнести занимательность самого процесса, желание получить положительную оценку воспитателя, проявить самостоятельность. При этом важно труд детей наполнить определенным смыслом, воспитывать понимание его значения в жизни людей, с этим связывать воспитание желания принимать участие в нем. Мотивы личностного характера ребенка должны постепенно подчиняться сознанию необходимости выполнить общественно значимую работу.

Для детей дошкольного возраста важны положительные результаты в труде. Они достигаются путем накопления знаний и навыков в трудовой деятельности. Это могут быть знания об особенностях развития живых организмов, ухода за ними.

Важной задачей в трудовой деятельности является воспитание у ребенка стремления к достижению цели. Действия и поведение детей должны быть подчинены поставленной цели. Когда ребенком принимается целевая установка, он, как правило, достигает хороших результатов в труде.

В воспитании социально активной личности большую роль играет коллективный труд детей. Группа детского сада является первым «детским обществом» [3, с. 53] Именно в коллективном труде дети спланиваются и наиболее полно чувствуют радость от совместного труда. Детей старшего дошкольного возраста необходимо постепенно подводить к пониманию значимости коллективного труда. Такой вид трудовой деятельности может в полной мере осуществляться на участке детского сада. Под руководством воспитателя дети с удовольствием поливают растения, кормят птиц, участвуют в посадке лука, укропа, посыпают гравием дорожки.

В коллективном труде у детей формируются особые мотивы деятельности. Они связаны с воспитанием чувства ответственности при выполнении трудовых поручений. Дети постоянно наблюдают за деятельностью друг друга, стараются помочь при необходимости, делятся опытом, решают совместно возникающие проблемы.

Коллективный труд способствует развитию у дошкольников таких волевых качеств как целеустремленность, выдержка, настойчивость в доведении дела до конца, в достижении поставленной цели.

Труд в природе формирует у детей гуманные чувства. Дети имеют дело с живой природой, где малейшая небрежность в выполнении обязанностей губительно отражается на результатах. У детей воспитываются добрые чувства к живым существам.

При организации трудовой деятельности у старших дошкольников необходимо обратить особое внимание на развитие положительных эмоций. Такая задача должна быть поставлена не только в процессе руководства трудом детей, но и на всех этапах деятельности. Для старшего дошкольника очень важна оценка воспитателем результатов его труда. Ребенок ожидает похвалы, это стимулирует дальнейшую его работу.

На развитие социальной активности старших дошкольников в труде существенно влияют взаимоотношения, которые складываются между детьми. Труд воспитанников старшей группы детского сада, как во время дежурств, так и при выполнении совместных поручений различного содержания, может организовываться такими способами, которые создают объективные условия для возникновения между ними взаимоотношений сотрудничества, взаимопомощи, взаимной требовательности. В совместной работе необходимо осуществлять детальный анализ выполнения детьми каждого из правил взаимоотношений, акцентировать внимание на эмоциональном состоянии детей, дружно работающих со сверстниками и получающих удовлетворение от этого. Исследования показывают, что правила взаимоотношений различного содержания усваиваются детьми различными темпами. Медленнее других усваиваются правила, регулирующие справедливое распределение частей работы. Такие условия приобретают действенную роль только в том случае, когда педагог на наглядных примерах подводит воспитанников к осознанию зависимостей, имеющихся в совместной работе [5].

В трудовом процессе ребенок способен научиться действовать последовательно, преодолевать возникшие затруднения, планировать и регулировать свою деятельность в соответствии с замыслом. Это позволяет отнести труд в системе детского сада к таким значимым в жизни ребенка видам деятельности, как игра и познание [1].

Современному воспитателю необходимо привлечь к участию в трудовом процессе детей с ОВЗ. Социально-личностное развитие таких детей в системе детского сада осуществляется в различных видах деятельности. В трудовом процессе дети с ОВЗ включены в общение с другими детьми. Общение является мощным источником, определяющим психическое состояние ребенка, его здоровье, активность в деятельности [2].

В дошкольной организации педагогу необходимо выработать некоторые критерии оценки социально активной личности. Такими критериями могут являться инициатива и самостоятельность ребенка в труде, желание приобрести необходимые знания и трудовые умения, бережное отношение к орудиям труда и результатам труда. Особое значение для педагога имеют показатели того, как дошкольник научился согласовывать свои личные и общественные интересы в трудовой деятельности, как относится к цели труда, проявляет волю и настойчивость в достижении результата.

Список литературы

1. *Беляева Р. А.* Психолого-педагогический аспект в организации трудового воспитания в системе детского сада // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия: тезисы междунар. конгресса. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1995. – С. 79–85.

2. Беляева Р. А. Социально-личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дошкольной образовательной организации // Инклюзивная культура в современном обществе: материалы междунар. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 11–13.

3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – 512 с.

4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В. Ю. Белькович, Н. В. Гребенкина, И. А. Кидьдышева. – М.: Русское слово – учебник, 2014. – 464 с.

5. Черникова Ю. С., Винер Ю. В., Чеснокова Г. С. Формирование социальной активности студента педагогического вуза: факторы и психолого-педагогические условия // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–99.

УДК 372.3/.4

О. А. Быкова

старший воспитатель, Детский сад № 42, oksabykova@mail.ru, Новосибирск

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ «УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В МКДОУ Д/С № 42»

В статье рассматриваются информационно-аналитические условия разработки и реализации модели «Управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в МКДОУ д/с № 42». Представлены цели, задачи, показатели согласно как компонентам управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации, так и компонентам, составляющим информационно-аналитическую систему детского сада.

Ключевые слова: информационно-аналитические условия, управление качеством взаимодействия, педагогический процесс, качество взаимодействия.

О. А. Bykova

Senior educator, Kindergarten no. 42, oksabykova@mail.ru, Novosibirsk

INFORMATION AND ANALYTICAL CONDITIONS REALIZATION OF THE MODEL «MANAGEMENT QUALITY INTERACTION PARTICIPANTS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN MKDOU D/S NO. 42»

The article discusses the information and analytical conditions for the development and implementation of the model "Management quality interaction participants of the pedagogical process in MDOU d/s No. 42, Novosibirsk". The goals, objectives, indicators are presented according to the components of both quality management of interaction between participants in the pedagogical process of a preschool educational organization and the components that make up the information and analytical system of a kindergarten.

Keywords: information and analytical conditions, quality management interaction, pedagogical process, quality of interaction.

Образование детей дошкольного возраста регулируется актуальным законодательством, в котором говорится о создании, обеспечении и реализации оптимальных условий достижения качества образования. Актуализация гарантирования качества образования вызывает интерес к изучению учеными и педагогами-практиками понятия «качество дошкольного образования», его составляющих элементов: условий повышения качества дошкольного образования; субъектов, влияющих на качество дошкольного образования; управления качеством дошкольного образования; вариантов оценки качества дошкольного образования.

Несмотря на пристальное внимание исследователей в теоретическом и практикоориентированном направлениях к качеству образования дошкольников, отсутствует серьезное, систематичное изучение такого его компонента, как управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса.

Анализ источников, освещающих взаимодействие субъектов педагогического процесса, подходы к управлению качеством дошкольного образования, позволили нам разработать и успешно осуществить внедрение модели «Управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в МКДОУ д/с № 42» (далее – модель), которая включает в себя

восемь блоков условий: информационно-аналитические, нормативно-правовые, целевые, мотивационные, проектировочные (прогнозирование и планирование), организационные, деятельностные, контрольно-диагностические [1].

В основе определения успешности реализации модели нами выделены компоненты качества взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) – это качество потенциала цели взаимодействия; качество процесса взаимодействия; качество результатов взаимодействия [2; 3]. Для их оценки необходимо создание определенных информационно-аналитических условий.

Рассмотрим информационно-аналитические условия разработки и реализации модели «Управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в МКДОУ д/с № 42, г. Новосибирска».

Условие 1. Постановка цели – создание информационно-аналитической системы, направленной на решение задач мониторинга, анализа и прогнозирования эффективности управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО.

Условие 2. Формулирование задач, обеспечивающих достижение цели:

- реализация комплексного мониторинга и оценки, прогнозирования потенциала достижения цели, процесса и результата взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- повышение обоснованности и эффективности принимаемых управленческих решений путем систематической информационно-аналитической поддержки взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- повышение оперативности и результативности управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- совершенствование профессиональной компетентности педагогов, участвующих в мониторинге и оценке взаимодействия участников педагогического процесса.

Условие 3. Разработка и оценка показателей управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО:

- показатели качества потенциала достижения цели взаимодействия – возможная практическая деятельность в роли лидера с точки зрения ее потенциальной эффективности; межличностные взаимоотношения в группе педагогов; качественный состав педагогов (сведения об образовании, наличии квалификационной категории, педагогический стаж); межличностные взаимоотношения детей дошкольного возраста; качественный состав семей воспитанников;

- показатели качества процесса взаимодействия – стиль руководства трудовым коллективом (особенности взаимодействия руководства и коллектива); модель взаимодействия педагога с детьми;

- показатели качества результата взаимодействия – удовлетворенность родителей работой педагога; количество и качество участия субъектов педагогического процесса в конкурсах, семинарах, конференциях и т. д.

Условие 4. Определение диагностического инструментария оценки:

- для выяснения потенциала достижения цели взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- для определения особенностей процесса взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- для анализа результатов взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО.

Условие 5. Разработка и реализация информационно-аналитической системы, включающей в себя:

- участников информационно-аналитической деятельности (руководитель ДОО, педагоги, воспитанники, родители (законные представители) дошкольников);

- установление цепочек, форм и методов взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО (индивидуальная форма: руководитель, старший воспитатель-педагог (ребенок, родитель); педагог-педагог (ребенок, родитель); ребенок-родитель; коллективная форма: руководитель, старший воспитатель-педагог-педагог; педагог-педагог-педагог (дети, родители); дети-родитель);

- определение функций участников педагогического процесса в ДОО;

- общие принципы организации информационно-аналитической деятельности соответствуют общим принципам управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО;

- принципы взаимодействия участников информационно-аналитической деятельности соответствуют принципам качественного взаимодействия участников педагогического процесса ДОО;
- при подборе оценочно-аналитического материала соблюдение принципов практической полезности, доступности, накапливаемой и используемой внутриорганизационной статистики;
- описание этапов информационно-аналитической деятельности (конкретизация цели и задач; определение форм и методов сбора информации; подготовка стимульного материала; проведение диагностики; осуществление анализа и интерпретация полученных результатов; оформление полученных данных);
- определение и реализация управленческого цикла (определение цели, постановка задач; определение участников; знакомство педагогов, осуществляющих оценку, обработку и анализ с методами работы; оценка, обработка и анализ полученной информации руководителем; принятие решения; организация выполнения принятого решения путем реализации всех видов обеспечения; контроль исполнения; корректировка принятого решения).

Условие 6. Повышение профессиональной компетентности педагогов в проведении мониторинга с помощью конкретного диагностического инструментария.

Представленные условия предполагают использование методов непосредственного и опосредованного воздействия участников друг на друга с проявлением как вербальных, так и невербальных средств. Ниже в виде таблицы рассмотрим формы и методы взаимодействия, позволяющие собрать и проанализировать необходимую информацию об участниках взаимодействия педагогического процесса в ДОО, ситуациях и качестве их взаимодействия, что дает возможность определить уровень управления качеством этого взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1

Формы и методы взаимодействия участников педагогического процесса в реализации информационно-аналитических условий разработки и реализации модели «Управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в МКДОУ д/с № 42, г. Новосибирска» (на примере взаимодействия «руководитель, старший воспитатель – педагоги»)

Информационно-аналитические условия	Формы и методы взаимодействия	Влияние на управление качеством взаимодействия
1	2	3
Постановка цели	беседы, «мозговой штурм», «системный оператор», изучение профессионального портфолио педагога	системная направленность реализации задач мониторинга, анализа и прогнозирования эффективности управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО
Формулирование задач	конструктивный диалог, морфологический анализ, изучение личного дела и профессионального портфолио педагога	обоснованно эффективное и оперативное применение управленческих решений на основе комплексного мониторинга и оценки взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, профессиональной компетентности педагогов, участвующих в мониторинге и оценке
Разработка и оценка показателей управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО	коллективное изучение научно-исследовательских работ, наблюдение за непрерывной образовательной деятельностью, конструктивный диалог, изучение профессионального портфолио педагога и анализ личной странички педагога на сайте ДОО, метод трех вопросов	понимание объективной картины качества показателей: потенциала достижения цели, особенностей процесса, результата взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО
Определение диагностического инструментария оценки	коллективное погружение, конструктивный диалог, метод трех вопросов, изучение личного дела и профессионального портфолио педагога, анализ личной странички педагога на сайте ДОО	владение реальной информацией о потенциале достижения цели, особенностях процесса и результате взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО

Окончание табл. 1

1	2	3
Разработка и реализация информационно-аналитической системы	«мозговой штурм», «системный оператор», морфологический анализ, конструктивный диалог, морфологический анализ, изучение личного дела	реализация информационно-аналитической системы, определяющей взаимодействие участников педагогического процесса в ДОО; разработка модели взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО
Повышение профессиональной компетентности педагогов в проведении мониторинга с помощью конкретного диагностического инструментария	методическое сопровождение (курсы повышения квалификации, семинары, консультации и т. п.), наставничество, беседы, метод трех вопросов, мастер-класс, коучинг	качественная оценка потенциала достижения цели, особенностей процесса и результата взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО

Соблюдение представленных условий позволяет избежать рассогласованности цели и задач; определить содержания планирования; раскрыть организацию, мотивацию и контроль субъектов взаимодействия, без чего невозможно осуществлять управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО.

Список литературы

1. Быкова О. А. Модель управления качеством взаимодействия участников образовательной деятельности в ДОУ // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VII Всерос. студенческой науч.-практ. конференции с междунар. участием (Новосибирск, 19–21 декабря 2018 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 42–44.
2. Омельченко Е. А., Быкова О. А. Становление культуры самовыражения в условиях управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 3(55). – С. 17–27
3. Омельченко Е. А., Быкова О. А. Определение уровня качества взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации // Детство, открытое миру: сб. материалов XI Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием (Омск, 23 марта 2021 г.). – Омск: Омск. гос. пед. ун-т., 2021. – С. 161–164.

УДК 373.3/5+159.922.7

Э. Р. Валеева

учитель начальных классов, СОШ № 1 имени А. Н. Ёлгина, valeyeva.elvira.0405@mail.ru,
Теренколь, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ

В статье доказывается актуальность проблемы формирования учебной самостоятельности у младших школьников. Самостоятельность учащихся определяется как одно из важнейших личностных качеств. Успешному развитию самостоятельности младших школьников способствует овладение учащимися формами и способами осуществления самостоятельной работы. Подобраны педагогические условия, способствующие эффективному развитию самостоятельности младших школьников в групповой работе.

Ключевые слова: формирование, навык, самостоятельность, самостоятельная работа, младший школьник, групповая работа.

E. R. Valeeva

*Primary School teacher, Secondary School no. 1 named after A. N. Elgin,
valeeva.elvira.0405@mail.ru, Terenkol, Kazakhstan*

FORMATION OF SKILLS OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY IN YOUNGER STUDENTS IN GROUP WORK

The article proves the relevance of the problem of the formation of educational independence in younger schoolchildren. Students' independence is defined as one of the most important personal qualities. The successful development of independence of younger schoolchildren is facilitated by the mastery of forms and methods of independent work by students. Pedagogical conditions have been selected that contribute to the effective development of independence of younger schoolchildren in group work.

Keywords: formation, skills, independence, independent work, junior student, group work.

Учебная самостоятельность является одной из ключевых компетенций учащегося начальной школы, основывающаяся на общеучебных, рефлексивных умениях и навыках. Поэтому использование методов и приемов, которые направлены на самостоятельное открытие новых знаний, способность формулировать выводы, умозаключения, а также работать с информацией, является актуальным в современном образовательном процессе и требует более детального рассмотрения.

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы обучающихся не нова. Различные её аспекты исследовались И. Я. Лернером [2], П. И. Пидкасистым [3] Н. А. Половниковой [4], М. Н. Скаткиным [5], и др.

Одни ученые определяют «самостоятельную работу» как «метод обучения», а другие как «систему приемов учения». По нашему мнению, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма учебной деятельности обучающегося. Это высшая форма его учебной деятельности, форма самообразования, связанная с работой обучающегося на уроке.

Именно в процессе самостоятельной работы наиболее проявляются личностные качества: самоорганизованность, самоконтроль, самостоятельность, а также целенаправленность и мотивация. В связи с этим нельзя не согласиться с утверждением И. А. Зимней в том, что «самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебной процессе».

На уроках в начальной школе учителя уделяют большое внимание самостоятельной работе с текстом (с книгой), различного рода иллюстрациями, схемами, картами и др. Необходимо же учитывать и исследовательский подход в обучении: ученик должен добывать новые знания, а не получать их в готовом виде. Основная задача учителя заключается в том, чтобы научить обучающихся учиться. В данном случае стоит обратить внимание на групповые формы учения, которые достаточно широко используются в образовательной среде.

В своей педагогической деятельности мы старались вводить самостоятельную учебную деятельность с первого класса. Наша задача состояла в том, чтобы создать все необходимые условия успешной реализации самостоятельной деятельности. Например, подготавливали ребят путем обучения общеучебным умениям и навыкам, использовали различные виды самостоятельной работы (1 – над текстом (план, конспект, таблицы, диаграммы); 2 – над иллюстрациями (составить предложения по опорным словам или полные ответы на вопросы, составить рассказ, дать название картинке); 3 – составить задачи; 4 – работа со словарями, художественной литературой, атласами, практические работы), учитывали заинтересованность ребят в выборе заданий, а также оказывали необходимую помощь в данной работе.

Формировались группы следующими способами:

- 1) более сильные и более слабые; использовались задания различного уровня сложности;
- 2) учитывались пожелания учеников; задания одинакового уровня сложности;
- 3) по два ученика (взаимопроверка);
- 4) по определенному признаку (геометрические фигуры) и др.

По мере того, как обучающиеся перешли в четвертый класс, мы наблюдали тот факт, что самостоятельная учебная деятельность становится для учеников неотъемлемым элементом обучения.

Таким образом, учителю удается сформировать из класса единое учебное сообщество, способное работать организованно, дисциплинированно и творчески, что предопределяет успеш-

ность последующего обучения ребят в школе. По нашему мнению, этого можно достичь лишь при условии, если каждый учащийся научится преодолевать сложности, трудности в процессе получения новых знаний, а в дальнейшем их применять.

Список литературы

1. Калинина Н. В., Прохорова С. Ю. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и развитие: практ. пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 186 с.
3. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефовичус Т. А. Педагогика: учебник. – М.: Академия, 2014. – 624 с.
4. Половникова Н. А. Структура познавательной деятельности учащихся при реализации одного из путей формирования познавательной самостоятельности школьников. – Казань: КГПИ, 2005. – 41 с.
5. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0167/3_0167-59.shtml (дата обращения: 13.12.2021).

УДК 316.6+373.3/.5

Е. Г. Веретко

*учитель начальных классов, Среднеобразовательная школа № 3 «Пеликан»,
veretko1903@gmail.com, Бердск, Новосибирская область*

З. В. Бродовская

*кандидат педагогических наук, доцент Института детства, zina3010@mail.ru,
Новосибирск*

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается влияние игры на развитие межличностных отношений младших школьников. Игра влияет на адаптацию к жизни в обществе и способствует развитию ребенка как личности.

Ключевые слова: младший школьник, межличностные отношения, игра, сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные.

E. G. Veretko

*Primary School Teacher, Secondary school no. 3 "Pelican", veretko1903@gmail.com, Berdsk,
Novosibirsk region*

Z. V. Brodovskaya

*Associate Professor of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
zina3010@mail.ru, Novosibirsk*

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN PLAY ACTIVITIES

The article examines the relevance of the influence of the game on the development of interpersonal relationships of younger schoolchildren. The game influences the adaptation to life in society and contributes to the development of the child as a person.

Keywords: junior high school student, interpersonal relationships, game, story-role, didactic, mobile.

В современном мире – мире глобальной компьютеризации и технизации, где имеется достаточно средств для получения информации (телевидение, радио, газеты, журналы, интернет и др.) люди стали меньше общаться между собой. Это отразилось на взаимоотношениях подрастающего поколения, у них наблюдается дефицит устойчивых отношений, они предпочитают виртуальное общение – реальному.

Особенно трудно входить в контакт младшему школьнику, когда в его жизни наступает новый этап – школа. Именно в этот период необходимо поддержать ребёнка, помочь ему адапти-

роваться в обществе, потому что дружеское общение, эмоциональные контакты очень важны для ребёнка, они создают эмоциональное благополучие в детском коллективе.

В младшем школьном возрасте необходимо активно формировать и развивать способности и навыки общения, учить ребёнка заводить дружбу, строить гармоничные отношения [2]. От того насколько ребёнок обретёт способность общаться, в дальнейшем зависит его отношение к себе, к другим людям, окружающему миру.

В начале обучения у учащихся отсутствует нравственная оценка учащихся своих товарищей, происходит это потому что в первый год обучения школьник познаёт и воспринимает одноклассников «через учителя». Как учитель обращает внимание, как оценивает, хвалит и подчёркивает успехи или неудачи остальных ребят. Связи и отношения начинают складываться в процессе учебной деятельности и совершенствуются в общественной жизни.

Во втором-третьем классе отношения между сверстниками меняются. Изменяется отношение к учёбе, личность учителя становится менее значимой, но отношения между товарищами становятся более тесные. Деловые связи подкрепляются нравственной оценкой поведения каждого из ребят. Учащиеся совместно усваивают знания, участвуют в соревнованиях, играх, олимпиадах, походах.

Особенность межличностных отношений младших школьников заключается в том, что их дружба основана на общих интересах и внешних жизненных обстоятельствах (живут в одном доме, сидят за одной партой, интересуются футболом, играют во дворе и т. д.). В возрасте первого-второго класса дети ещё не способны осознанно выбирать друзей по определённым качествам личности.

Период детства будет счастливым и полноценным, когда устанавливаются позитивные и дружеские отношения со сверстниками.

Принимая участие в общении со сверстниками, ребёнок понимает ценность общения, а также это оказывает положительное влияние, как в физическом, так и в психологическом развитии. Именно такие отношения делают школьную жизнь насыщенной и интересной.

На уроках особое место уделяется активному участию каждого обучающегося, повышению индивидуальности, заинтересованности и ответственности за результаты учебного процесса. Эти задачи успешно реализуются через игровую форму. Поскольку игра в младшем школьном возрасте является основным способом социализации личности, то один из методов улучшения психологического климата – это игровой метод.

Игра для ребёнка на данном этапе необходимое и серьёзное средство, через игру развивается познание, творчество, интеллектуальное и духовное развитие.

Игра – это модель реальной жизни, где перед ребёнком раскрывается мир, в котором дети усваивают систему отношений, развиваются и формируются как личность, она формирует положительные качества для межличностных отношений, является сильным стимулятором активной деятельности детей и подростков. При этом игра является очень важной деятельностью не только в младшем, но и в старшем возрасте [4].

Изучением роли игры в формировании и развитии межличностных отношений занимались многие педагоги. Ярким представителем является Я. Коменский, он считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра – серьёзная умственная деятельность ребенка, в которой развиваются все виды способностей ребенка, расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками.

В. А. Сухомлинский писал, что через игру открывается светлое окно в духовный мир ребенка, вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра для ребёнка – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

По мнению Д. Б. Эльконина, большую ценность представляют собою коллективные игры. В игре с другими детьми у ребенка возникают новые отношения, порождающие новые запросы, более многообразные взаимовлияния. Игра сообща – это не сумма игр трех-четырех детей, а новое образование, сложившееся как результат взаимоотношения детей друг с другом, где они высказывают свои суждения, желания [7].

По своему характеру детские игры разнообразны. В педагогике существует несколько классификаций, в каждой из которых рассматриваются различные функции игры. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции.

Остановимся на классификации игр С.А. Козловой и Т.А. Куликовой.

Творческие: сюжетно – ролевые; театрализованные; игры драматизации; режиссёрские; строительные.

При всём разнообразии творческих игр главной чертой этих игр является включаемость ребёнка в игровой процесс, где дети сами выбирают тему, сюжет, распределяют роли. Основным источником этой игры является окружающий мир, деятельность взрослых и детей, ей присущи такие черты: эмоциональность, увлечённость, самостоятельность, творческая активность детей. [1].

Всё это происходит в условиях тактичного руководства взрослых, где ребёнок входит в детский коллектив, который начинает определенным образом влиять на его развитие.

Дидактические игры: игры с предметами; настольно – печатные; словесные.

Особенностью дидактических игр является то, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей, и такие условия привлекают младших школьников, способствуют включению и общению со сверстниками, развитию взаимодействия и взаимопонимания.

Наличие совместной деятельности объединяет детей, вызывает у них интерес, формирует положительный эмоциональный фон. В такой ситуации у детей возникает естественная потребность в общении друг с другом.

Подвижные игры: по степени подвижности (малой, средней, большой подвижности); по преобладающим движениям; по предметам.

В основном подвижные игры – коллективные, поэтому в процессе игры формируется умение согласовывать свои действия с другими, учитывается мнения товарищей на поведение каждого участника игры.

В зависимости от качества выполнения роли тот или иной участник может заслужить поощрение или, наоборот, неодобрение товарищей; так дети приучаются к деятельности в коллективе.

Игра является наиболее доступным и интересным для ребенка способом переработки знаний и выражения эмоций, занимает особое место в жизни и деятельности, позволяет включиться в общение, развивает творческие способности, облегчает процесс передачи социально – ценных отношений.

Во время игры дети всех возрастов получают не только удовольствие, но и развивают дружеские отношения, умения согласовывать свои мысли, слушать и слышать собеседника. Именно в игровой деятельности ребёнок формируется как личность, налаживаются взаимосвязи и взаимоотношения со сверстниками, формируется работа в команде, усваивает этические и общественные нормы.

Таким образом, игра раскрывает окружающий мир, в ней дети усваивают систему отношений, формируются и развиваются как личность, приобретают способности общения с людьми и воздействия на окружающие объекты реальной действительности.

Список литературы

1. Бродовская З. В. Интерактивное обучение как условие развития коммуникативных навыков у младших школьников // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 133–138.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2016 – 365 с.
3. Захарова О. В. Роль игры в обучении младших школьников // Начальная школа. – 2010. – №10. – С. 15–30.
4. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: Тетра Системс, 2017. – 312 с.
5. Мудрик А. В. Общение школьников. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Минск: Нар. асвета, 1981. – 288 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 2009. – 360 с.

УДК 81.33

О. В. Воронина

учитель начальных классов, Среднеобразовательная школа № 96 с углубленным изучением английского языка, vov72@mail.ru, Новосибирск

ОБЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В МЕССЕНДЖЕРЕ WHATSAPP

В статье рассматриваются некоторые особенности общения школьников в мессенджерах. Автор рассказывает об основных ошибках, которые допускают школьники при онлайн-общении и причинах их возникновения. Сформулированы рекомендации для педагогов и школьников.

Ключевые слова: мессенджеры, культура общения, правила общения, профилактика.

O. V. Voronina

Primary School Teacher, Secondary school no. 96 specializing in English, vov72@mail.ru, Novosibirsk

THE PUPILS COMMUNICATION IN THE MESSENGER "WHATSAAPP"

This article is devoted to some features of pupils communication in messengers. The author says about main mistakes made by pupils when they communicate online and about their reasons. There are also some recommendations for teachers and schoolchildren given.

Keywords: messengers, culture of communication, rules of communication, prevention.

В современном мире школьники с раннего возраста большую часть свободного времени проводят в социальных сетях, предпочитая живому общению переписку в мессенджерах. Вместо имен – ники, нет возраста и пола, нет голоса, вместо лица – аватар. Эмоции заменили десятки смайлов. Дети и подростки с удовольствием просматривают текстовые файлы и мало читают книги. Отказ от живой беседы в пользу виртуального общения не способствует укреплению дружеских отношений, а язык SMS и Интернет-форумов не делают учеников грамотнее.

Мессенджер – приложение для современных смартфонов для обмена мгновенными сообщениями, а также фото-, аудио- и видеоматериалами. По информации ресурса Statista.com топ самых популярных мессенджеров в мире выглядит так: WhatsApp (2 миллиарда пользователей, США), Facebook Messenger (1,3 миллиарда пользователей, США), WeChat (1,2 миллиарда пользователей, Китай), QQ (648 миллионов пользователей, Китай), Telegram (500 миллионов пользователей, Россия). Из лидеров Telegram – единственный мессенджер российского происхождения, созданный Павлом Дуровым. 31,6% опрошенных учеников школы № 96 знают об этом мессенджере, но активно пользуются им пока всего 8,8%, отдавая предпочтение WhatsApp (91,2% учащихся знают о мессенджере, пользуются – 87,8%).

Название приложения WhatsApp образовано от английского приветствия «What's up» в переводе «Что случилось? Что нового?». Появление WhatsApp датируется 24 февраля 2009 г. Основатели: Ян Кум и Брайан Эктон (США).

Можно выделить разные цели использования WhatsApp: общение, учеба, поздравления и другие. Популярность приложения можно объяснить его бесплатностью (оплата только за пользование интернетом), отсутствием рекламы. Особенностью WhatsApp-сообщений является сжатие текста и активное использование различных «смайликов-эмодзи» – графических значков, передающих эмоции. Улыбающийся смайлик иногда служит знаком конца предложения и выражением эмоционального смысла.

Мною были изучены переписки в 9 чатах WhatsApp четвертого класса. Проанализирован официальный чат класса с учителем, который служит для объявлений и решения текущих вопросов и 8 неофициальных, которые возникают и исчезают стихийно без участия взрослых и преследуют целью быстро передать сообщение, пообщаться, поделиться информацией по играм или событиям. В них нередко возникают перепалки, ссоры и разборки.

В результате чего выяснено, что в официальном чате дети стараются соблюдать нормы правописания и общения, остерегаясь замечаний педагога. В других переписках большинство учащихся общаются безграмотно.

Ошибки, которые встречаются в чатах четвероклассников: автозамена, благодаря функции T9, приводит к неправильному написанию текста или к неудобным ситуациям: «посуду помяла» – «посуду помыла»; грамматические ошибки: «шо» – что, «ничо» – ничего; сокращение текста.

Так как объем сообщения ограничен, ученикам необходимо вместить максимум содержания в минимум текста: графические сокращения: «пр» – привет», «чо» – что делаешь,

«кд» – как дела, «щас» – сейчас, «скока» – сколько, «дз» или «домашка» – домашнее задание, «норм» – нормально; пропуски знаков препинания, употребление неполных предложений, вместо «Я буду по вам, ребята, скучать» – «буду скучать». Сокращения частей речи: «еду» короче, чем «уезжаю», использование в сообщениях преимущественно глаголов: Скучаю! Приходи! Поболтаем? Использование более коротких слов (иногда иностранных): «ок»; «го»; «сеть», короче, чем Интернет. Использование разговорных (просторечных) слов и выражений: «ща», «чо», «харе», «чмоки», «звякни». Отсутствие обращений и приветствий. Нарушение этических норм, стремление обидеть словом, оскорбления.

Основными причинами безграмотного онлайн-общения школьников считаю следующие:

– Недостаточное количество времени на общение. В связи с развитием и доступностью Интернета учащиеся постоянно находятся «на связи», они всегда онлайн и общаются в нескольких чатах или через различные приложения одновременно.

– Ученики подвержены чужому влиянию: «пишу, как мои друзья», «я как все».

– Неправильное письмо некоторые считают «прикольным».

Мне понятны опасения педагогов и родителей из-за чрезмерного общения детей в мессенджерах. Нынешнее поколение в будущем может стать неграмотными специалистами с примитивной речью. Дети стали переносить ошибки из интернет-общения в жизнь, начинают сокращать и писать так же на уроках. Речь становится скудной и «бедной», не могут выразить чувства и эмоции в сочинениях, ограничиваются короткими фразами.

Язык онлайн-общения беспокоит врачей и психологов. По причине набора сообщений на мобильном телефоне, уже зафиксированы случаи специфических заболеваний кистей, чаще всего у подростков. Установлено, что если человек отправляет более пяти сообщений за один день, у него происходит формирование условной зависимости от онлайн-общения, что иногда сопровождается боязнью контактов «глаза – в глаза» и даже попыткой бегства от реальности. Если посчитать, то почти каждый из школьников попадает под категорию «онлайн-зависимых», ведь за день отправляет более пяти сообщений, особенно когда общается в групповом чате.

Мною было разработано несколько советов школьникам по общению в мессенджерах:

Послушайте советы, дети, как общаться в интернете.

Не от безделья, для обмена информацией чат создавайте.

Ведите переписку грамотно, ошибок не допускайте.

Общайтесь выразительно, без нецензурных слов и выражений.

Соблюдайте временной режим общения.

Помните: благоприятное время для переписок – с 9 часов утра.

Весь день общаться можно, а в девять вечера вам отдыхать пора.

Ночь, чтобы спать, а не для интернета.

Всегда, ребята, помните про это.

Много в телефонах не сидите,

В мессенджеры долго не глядите.

Будете все правила вы соблюдать -

И глаза не будут уставать.

Уверена, что единственным эффективным способом недопущения негативного влияния на культуру речи школьников является ответственное отношение к русскому языку, стремление работать над ним, повышать качество речи, больше читать. Считаю необходимым ввести в курс русского языка в блок «Развитие речи» темы «Правила общения в сети», в процессе которых на практике учить детей грамотному общению. К таким занятиям мною были подобраны и составлены упражнения.

Считаю, что общение в мессенджерах, а, следовательно, и роль SMS-сообщений будет со временем только возрастать, так как это удобно, практично и дешево, а иногда просто необходимо. Но в любом случае необходимо не забывать, что сила и мощь русского языка зависит от того, как каждый человек владеет неисчерпаемыми богатствами русской речи.

Давайте беречь и сохранять наш прекрасный русский язык!

Список литературы

1. Воронина О. В. Профилактика вредных привычек и формирование ценностного отношения к здоровью обучающихся // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VI Междунар. науч.-практ. конференции (г. Новосибирск, 2–4 апреля 2019 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 325 с.

2. Десять правил общения в мессенджере для второклассника [Электронный ресурс]. – URL: <https://mel.fm/blog/anna-zyryanova/31905-10-pravil-obshcheniya-v-messendzhere-dlya-vtoroklassnika> (дата обращения: 29.11.2021).

3. Колесов В. В. Язык, стиль, норма [Электронный ресурс]. – URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/norma/28_610/ (дата обращения: 29.11.2021).

4. Мессенджеры для классного руководителя: плюсы и минусы [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/messendzhery-dlya-klassnogo-rukovoditelya-plyusy-i-minusy/> (дата обращения: 29.11.2021).

УДК 373.3/.5+371

Т. Н. Вяткина

учитель начальных классов, Среднеобразовательная школа № 129, vyatkina-tanya@mail.ru, Новосибирск

КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается актуальность влияния коллективно-творческой деятельности на формирование межличностных отношений младших школьников. Коллективно-творческая деятельность влияет на адаптацию к жизни в обществе и способствует развитию ребенка как личности.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные навыки, коллективно-творческая деятельность.

T. N. Vyatkina

Primary School Teacher, Secondary School no. 129, vyatkina-tanya@mail.ru, Novosibirsk

COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY AS ONE OF THE CONDITIONS FOR FORMING COMMUNICATION SKILLS OF JUNIOR STUDENTS

The article examines the relevance of the influence of collective creative activity on the formation of interpersonal relationships of younger schoolchildren. Collective creative activity influences the adaptation to life in society and contributes to the development of the child as a person.

Keywords: junior schoolchild, communication skills, collective creative activity.

Технология организации коллективно-творческих дел была разработана И. П. Ивановым в 60-х годах 20-го века, и была продолжением педагогического наследия А. С. Макаренко, его новых педагогических идей: воспитание в труде и коллективе, общественное мнение и самоуправление в коллективе, организация жизнедеятельности воспитанников в атмосфере удовлетворения как общественных, так и личных интересов. По определению И. П. Иванова, коллективные творческие дела – это «постоянная многосторонняя забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях, о далеких друзьях, поиск лучших средств этой заботы, все более четкая организация своей жизни, разнообразных дел на пользу и радость своему коллективу и другим людям — вот что сплачивает воспитателей и воспитанников» [4]. Это значит, что коллективно-творческая деятельность предполагает решение задач образовательной работы с младшими школьниками таких как:

- повышение уровня культуры общения детей и их взаимодействия;
- развитие самостоятельности, творческой активности, способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений;
- формирование ценностного отношения к окружающим.

Следует также отметить роль КТД в адаптации и социализации младших школьников. В процессе игровой творческой деятельности учащиеся усваивают общественные правила, нормы поведения, культуру общения и взаимоотношения, а также развивается самостоятельность, инициативность и творческие способности детей.

По И. П. Иванову технология коллективно-творческих дел представляет широкий спектр деятельности учащихся и включает:

- трудовые дела, способствуют обогащению знаний ребят об окружающем, выработке взглядов на труд как основной источник радостной жизни, воспитанию стремления вносить

свой вклад в улучшение действительности, а также умение и привычку реально, на деле заботиться о близких и далеких людях, работать самостоятельно и творчески на пользу и радость»;

– познавательные дела, обладают богатейшими возможностями для развития у школьников таких качеств личности, как стремление к познанию, непознанного, целеустремленность, настойчивость, наблюдательность и любознательность, пытливость ума, творческое воображение, товарищеская заботливость, душевная щедрость»;

– художественные дела, «позволяют целенаправленно развивать художественно-эстетические вкусы детей и взрослых; укрепляют тягу к духовной культуре, к искусству и потребность открывать прекрасное другим людям; пробуждают желание испробовать себя в творчестве; воспитывают восприимчивость и отзывчивость, благородство души; обогащают внутренний мир человека»;

– спортивные дела, развитие у воспитанников гражданского отношения к спортивно-оздоровительной стороне жизни, к физической культуре, к себе как здоровым и закаленным гражданам общества, готовым к труду и обороне»;

– общественно-политические дела, укрепление гражданского отношения к своей школе;

– организаторские дела, «любое практическое дело — трудовое, познавательное, художественное, спортивное, общественно-политическое — становится коллективным и творческим только в живой совместной организаторской деятельности» [4].

Как показывает школьная практика, разработанная И.П. Ивановым в 60-х годах 20 века технология организации коллективно-творческих дел, универсальна, уникальна и актуальна даже в современной школе 21 века. В своей технологии И.П. Иванов поэтапно разработал и описал конкретные творческие проекты, к примеру: Десант трудовой, Почта, Вечер веселых задач, Вечер-путешествие, Город веселых мастеров, Пресс-конференция, Кукольный театр, Литературно-художественные конкурсы, Турнир знатоков поэзии, Спартакиада народных игр и другие.

Таким образом, исследование вопросов формирования коммуникативных навыков младших школьников представляется актуальной проблемой в развитии современного образования, и введение в школьную практику организации коллективных творческих дел, учащихся является одним из наиболее приемлемых форм работы в данном направлении.

Список литературы

1. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2013. – 624 с.
2. Бордовская З. В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников посредством решения экологических задач // Начальное образование: проблемы и решения. – 2019. – № 1. – С. 413–421.
3. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 4. – С. 90–95.
4. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
5. Шевчук И. В. Сюжетно-ролевая игра как средство социализации личности младшего школьника // Инновационные технологии в образовании и науке. – 2017. – № 1. – С. 354–360.

УДК 372.3/.4+741

К. Р. Даутова

студ. 4 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

ДЕКОРАТИВНОЕ РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируется тенденция снижения развития мелкой моторики кисти руки. В старшем дошкольном возрасте важно развивать мелкую моторику у ребенка, ведь ее развитие является одним из главных условий последующего успешного овладения письмом и подготовки ребенка к школе. Одним из инструментов развития мелкой моторики может выступать декоративное рисование.

Ключевые слова: декоративное рисование, мелкая моторика, дети старшего дошкольного возраста.

K. R. Dautova

Student 4th year, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

DECORATIVE DRAWING AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article analyzes the downward trend in the development of fine motor skills of the hand. At the senior preschool age, it is important to develop fine motor skills in a child, because its development is one of the main conditions for subsequent successful mastery of writing and preparing a child for school. One of the tools for the development of fine motor skills can be decorative drawing.

Keywords: decorative drawing, fine motor skills, older preschool children.

Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи и развития ребенка в целом. Уровень развития движений ребенка определяет уровень его физического и психического развития.

Моторика - совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. В коррекционном плане выделяют: общую моторику, тонкую (или мелкую) ручную моторику и артикуляционную моторику [1].

Общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела [2].

Мелкая моторика – это способность выполнения мелких движений пальцами и руками посредством скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем [2].

В детском саду рисование занимает ведущее место в обучении детей изобразительному искусству и включает три вида: рисование отдельных предметов, сюжетное и декоративное. Каждому из них свойственны специфические задачи, которые определяют программный материал и содержание работы.

Обучение детей рисованию связано с двумя направлениями – это освоение изобразительных и технических навыков, которые тесно взаимосвязаны, и развитие одного вида навыков без другого невозможно. Развитие технических навыков способствует развитию моторики кисти руки, а также позволяет обрести ребенку свободу творчества [4].

Рисование как вид детской деятельности включает в себя разные виды материалов и инструментов и в каждом из них есть свои важные технические особенности которые способствуют развитию руки. Материалы и инструменты используемые в рисовании с детьми дошкольного возраста: карандаши цветные и простые, фломастеры, кисти, краски гуашевые и акварельные, восковые мелки, штампики и различные инструменты для нетрадиционной техники рисования (например ватные палочки) Чем разнообразнее материалы тем интереснее эта деятельность. В зависимости от используемого инструмента у детей по разному координируется рука, что способствует развитию моторики.

Декоративное рисование, как и все виды изобразительного искусства, развивает у ребенка чувство прекрасного. Произведения народного декоративного искусства отличает красочность, яркость. Смелые контрастные цветовые сочетания, особая насыщенность цвета характерны для большинства народных росписей.

В произведениях народных мастеров выделяются два вида узоров: сюжетные и орнаментальные. Сюжетные включают стилизованное изображение птиц, животных. Образы часто имеют символическое значение. Узор – более широкое понятие, чем орнамент. Узор может быть созданным непреднамеренно, например узоры на замерзшем стекле. Орнамент – это преднамеренно созданный узор, элементы которого ритмично повторяются. Основным свойством орнамента является ритм. Ритм – определенная упорядоченность однохарактерных элементов. Ритм орнамента может быть простым и сложным. Простой ритм – повторение одного и того же элемента на равных расстояниях друг от друга. Частным случаем простого ритма является симметричность. Ритм – основа узора, чередуются и элементы узора, и цветовые пятна. Различают простой повтор и чередование элементов по цвету и форме. Таким образом, ритм рассматривается как элемент композиции, своеобразное организующее начало [3].

Орнамент в переводе с латинского – украшение (живописное, графическое или скульптурное). В его узоре сочетаются и повторяются геометрические или изобразительные элементы. Узоры различаются по характеру элементов и по способу организации (композиции). По эле-

ментам различаются узоры геометрические, растительные, анималистические, антропологические, смешанные[3].

Методы обучения декоративной деятельности те же, что при обучении изображению предметов, сюжетов. Однако они имеют свою специфику [3].

Метод наблюдения необходимо использовать в системе работы, когда узоры народных мастеров выполнены по растительным мотивам, включают стилизованные изображения животных, птиц. Гордые петухи и павлины, резвые кони в узорах мастеров при всей их стилизованности выражают характерные черты этих животных. Сочные гроздья рябины, золотой крыжовник, разнотравье летних лугов созданы художниками Хохломы по образу и подобию природы. Поэтому предварительные наблюдения за природой служат основой для понимания, для искреннего эмоционального отклика детей на стилизованное воплощение в произведениях искусства. Такие наблюдения помогают взрослым объяснить, а детям – понять истоки творчества народных художников. Именно в этих наблюдениях закладываются основы поисковой деятельности детей, побуждаемой взрослыми.

Широко применяется и метод обследования, рассматривания образцов народного творчества. При сохранении общей структуры такого обследования содержанием центральной аналитической его части является выделение элементов, композиции, колорита. То есть тех изобразительных признаков, которые составляют содержание осваиваемых детьми изобразительно-выразительных средств данного вида искусства. Последовательность их выделения есть последовательность предстоящего рисования.

Таким образом, выделяются и называются главные элементы узора, их цвет, величина, месторасположение. Затем выделяются и называются другие элементы (по степени их значимости в композиции). Определяется цвет. Старших детей можно спросить, как выполняется этот элемент кистью, как его можно изобразить. Элементы узора можно выделять сухой кистью, тем самым более отчетливо их вычленив и апробируя подходящее изобразительное движение.

Конкретное содержание обследования предмета-образца определяется задачами занятия: чему учат, какое содержание дети осваивают и на каком уровне его освоения находятся дети. Чем более творческие задачи ставит педагог, тем более самостоятельны и активны дети при анализе предмета-образца, тем большее количество (не один) предметов можно рассматривать, так как детям нужно показать вариативность композиций (элементов, колорита).

Особое место по сравнению с предметным и сюжетным изображением занимает в обучении декоративному рисованию образец воспитателя. Образец воспитателя должен быть выполнен в стиле той или иной росписи народного декоративного искусства (стилизованный образец). Размер его в 1,5-2 раза больше, чем детская работа.

Существуют разные виды образца. Образцы для прямого следования, т.е. узор или какой-то один новый элемент либо новая композиция предлагаются для прямого подражания, поскольку дети впервые начинают осваивать эти элементы или композиции. Кроме этого, существуют неоконченные образцы. Например, предлагается узор в квадрате. В середине квадрата изображен какой-то элемент (ромашка в стиле городецкой росписи). Детям предлагается воспроизвести эту часть узора по образцу, а остальную часть узора придумать самим, используя знакомые элементы в стиле той же росписи. Если образец, предлагаемый для прямого следования, входит в структуру информационно-рецептивного метода (детям наглядно дается «готовая» информация, способ действия), то неоконченный образец – в структуру эвристического (частично-поискового) метода, так как часть задачи ребенок решает самостоятельно.

Имеют место в обучении и примерные (вариативные) образцы, в которых представлены разные варианты решения одной и той же задачи. Например, на 2-3 образцах демонстрируется узор, выполненный на круге. Элементы и композиция одинаковые, а цвет элементов, их сочетания разные. Детям предлагается выполнить узор с набором тех же элементов и в той же композиции, что на образцах, а то, что в них представлено по-разному (цветовое решение), сделать по-своему.

При освоении детьми сложных композиций эффективен образец, поэтапно демонстрирующий детям последовательность выполнения узора. Освоение последовательности выполнения узора в декоративном рисовании – задача одна из наиболее сложных. От того, какие элементы и каким цветом будут изображены сначала, а какие потом, зависит аккуратность детского рисунка. Аккуратность же декоративного рисунка в большей мере определяет его общую вы-

разительность. Кроме того, освоение последовательности выполнения узора – это и освоение рациональных, экономных по времени способов изображения.

Общее требование к применению всех стилизованных образцов – это применение их после восприятия подлинных предметов народного творчества и выделение на них элементов, цвета, композиций узоров.

Показ способов изображения элементов, демонстрация способов действия (техники) с кистью широко применяются в обучении декоративному рисунку. Здесь особенно важны показ и усвоение технических приемов работы с кистью. Часто кисть в руках мастеров находится в вертикальном положении, что нелегко дается детям. Требования к показу воспитателем способа действия те же, что и в других видах изобразительной деятельности.

Применение в системе обучения художественного слова, музыки очень полезно. Гармонично сочетаются народное изобразительное искусство и соответствующая деятельность детей с музыкальным и поэтическим фольклором, малыми фольклорными жанрами (потешками, прибаутками), со сказками.

Все эти методы и приемы применяются в контексте занятий в разнообразном сочетании, обусловленном общей целью и задачами обучения и воспитания детей.

Обучая детей декоративному рисованию, педагог должен развивать у них умение видеть взаимосвязь между всеми компонентами узора, цветом, композицией, элементами формы.

В процессе освоения декоративного рисования у детей развивается мелкая моторка кисти руки за счёт повтора элементов узора, ритмичность движений руки при выполнении росписи, выполнения мелких элементов, разнообразия технических приёмов используемых при создании узоров. Дети получают удовольствие от проделанной работы. Кроме того декоративное рисование способствует развитию эстетических чувств, формированию интереса к народным традициям.

Список литературы

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
2. Вераксы Н. Е. Диагностика готовности ребенка к школе. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.
3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 1999. – 344 с.
4. Светлова И. Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. – М.: Эксмо, 2003. – 272 с.

УДК 372.46

Р. Н. Демиденко

*кандидат биологических наук, доцент, профессор ППУ,
r.n.demidenko@gmail.com, Павлодар, Казахстан*

И. А. Демиденко

учитель математики, школа-лицей № 16, demidenko.i.a@gmail.com, Павлодар, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье авторы рассматривают проблему повышения речевой культуры учащихся. Актуальность исследования определяется тем, что необходимо теоретически обосновать и экспериментально проверить условия развития речи младших школьников, что повысит ответственность педагогов и родителей за культуру собственной речи.

Ключевые слова: психолого-педагогические средства, речь, речевое развитие, младший школьник, критерии речевого развития, эксперимент.

R. N. Demidenko

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Professor PPU, r.n.demidenko@gmail.com, Pavlodar, Kazakhstan

I. A. Demidenko

Teacher of Mathematics, School-lyceum no. 16, demidenko.i.a@gmail.com, Pavlodar, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

In this article, the authors consider the problem of improving the speech culture of students. The relevance of the study is determined by the fact that it is necessary to theoretically substantiate and experimentally test the conditions of speech development of younger schoolchildren, which will increase the responsibility of teachers and parents for the culture of their own speech.\

Keywords: psychological and pedagogical means, speech, speech development, junior school-child, criteria for speech development, experiment.

Enhancement of speech culture of students is one of the most urgent challenges facing the modern school. It is known that one of the indicators of the level of human culture, thinking, intelligence is his speech, which must meet the linguistic standards. An actual topic in the modern school nowadays is the development of speech. Work on the correctness of speech is one of the main directions of educational-methodical activities of the teacher to improve speech culture of junior high school students [2, c.12]. This practical language training, regular training and systematic training on the samples and through specific exercises, through the prevention and correction of errors, learning literary forms of speech [1, c. 20].

Exactly in elementary school, children begin to master the norms of oral and written literary language, learn to use the language means in different conditions of communication in accordance with the objectives of speech. In this case the teacher should help the children understand the requirements for the speech, to teach younger pupils the formulation thoughts follow the correct, accuracy, diversity, expressive language means. Analysis of methodological, psychological and educational literature, observation behind educational process showed that the work on speech culture is carried out on the language lessons in a small volume, fragmented. This position is due to the fact that the teacher can not always determine the type of error allowed by the pupil, and thus find the right exercise for its correction. Furthermore, how show the analysis of methodological literature, exist different classifications of errors in the speech of pupils, but there is no single classification that makes it difficult to teachers to work in this direction. Work on the development of speech of pupils in the school is multifaceted. Psychologists and Methodists say that the child learns the native language, first of all, follow the example of speaking of others (D.B. El'konin, R.E. Levin, A.P. Usov, E.I. Tiheeva et al.). Unfortunately, parents in our time due to difficult social conditions, by virtue of employment often forget about this process and the speech development of your child ride. The child spends more time at the computer than in a live environment. The methodological basis of the research were the theory of the development of children's speech (Ushinsky, El Tiheeva, AP Usov, M. Alexeyev, V. Yashin, FA Sokhin, AM Borodzicz and etc.); psychological and pedagogical studies of the speech (El'konin, AN Gvozdev, Vygotsky, and others.)

One of the main tasks of modern school is to prepare the graduate school, which would be able to communicate, to listen and to speak so that he listened, he knew how to evaluate other people's, and of course his speech. It – it is a means of communication, it is necessary first of all to engage the subject in the social environment. The responsibility of the teacher for the culture of their own speech is extremely high. The living word of the teacher is still the main means of teaching in the school, so it is the teacher has the right to demonstrate in front of the correct pronunciation of samples of children. Constantly being in front of a model, the child begins to imitate him involuntarily, spontaneously assimilating thus normal language [3, c.54].

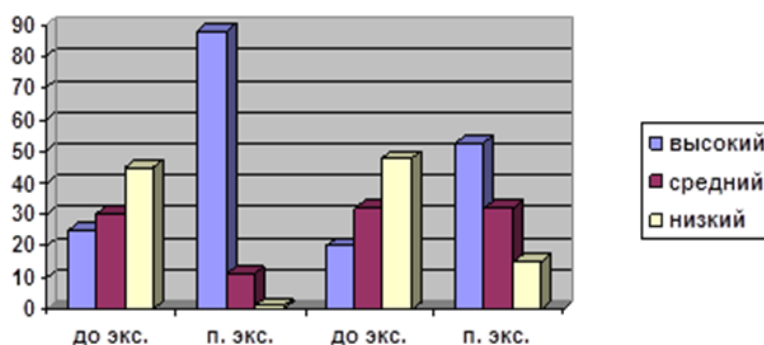
Experimental work was carried out on the basis of 2 classes of secondary school number 16 in Pavlodar, 2 A and 2 B pilot control classes. The task of establishment stage of the study was to identify effective conditions for the development of speech skills in primary school children, when working on compositions-descriptions on the lessons of development speech. Results speech skills development, level analysis showed that they can build a description (consistently and coherently describe) – in the experimental class, 59% in the control class, 55%, to disclose the topic and the

main idea in the book, and to select material according to the theme of the works – in the experimental class 53% in the control class, 45% and 50%, and the adjectives used in the descriptive text – a class experimental 42% in the control class 36%. In the experimental class students' information skills are formed in part – 23% – 35%, while in the control class, 18% – 35% – they are practically not formed. Worst of all children develop the ability to use adjectives in the descriptive text. The low level of development of skills – in control class – 46%.

Thus, these skills are formed at a high level only half the time. In many works it is clear that these skills are formed partially or bad.

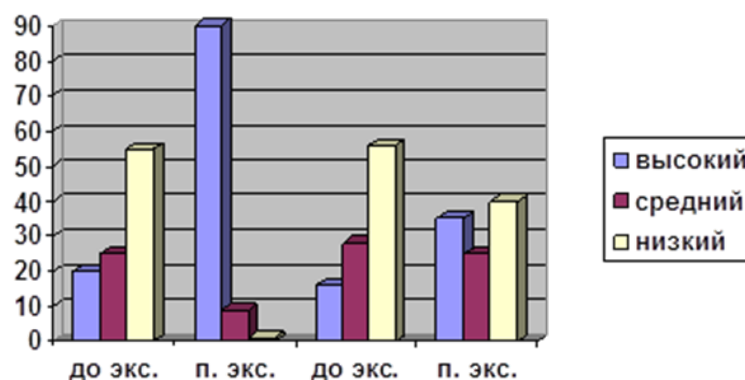
As a result of the development of speech technique was developed when working with experimental writing, which were main types of works on the compositions. These techniques have been tested only in the experimental group. After this operation, the controlling step based on the experiment was conducted and Experimental and control groups.

After statistical data processing, we have the following results. In the control class, there is no significant change. In the experimental class has changed. The results are shown in Figures 1-3.



2 "and" Class 2 "b" class

Figure 1. Dynamics of development of informative speech test



2 "and" Class 2 "b" class

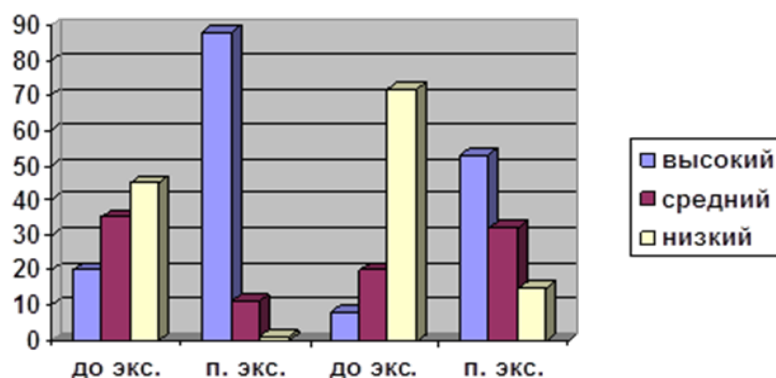
Figure 2. Dynamics of emotional speech test

In the experimental group fixed a higher level when writing essays than in the control group. In the control group, the great majority of pupils did not know how to select material according to the theme of the works.

Pupils are able to build the experimental group description, disclose the topic and the main idea in the book, select the material in accordance with the theme and use adjectives in the descriptive text. At the same time only a few were assisted. The results of the experiment have shown the effectiveness of the training developed in the research approach to the development of speech at work with writing

Having done this work, we can conclude that it is necessary to carry out continuous monitoring of the development of student thinking through systematic diagnosis, ie, studying his writings, just

making amendments in its outlook, style, spelling. Only in this case develops training effect will be maximized.



2 "and" Class 2 "b" class

Figure 3. Dynamics of the activity test

In methodological literature are given different types of exercises that help to remedy the errors of speech of younger pupils. This is considered to be the most effective exercise to edit the text, ie. Data available for the exercise of the second class of pupils and their use of the most productive to correct speech errors typical pupils in the written creative works.

References

1. *Katonova E. M.* The development of language and speech abilities of younger schoolboys // *Pachatkovaya school.* – 2014. – № 6. – P. 20.
2. *Lviv M. R.* This younger students and ways of its development time. – M., 2015.
3. *Lviv M. R.* Method of speech development of younger schoolboys: A guide for primary school teachers. – M., 1995.

УДК 372.3/.4+741

Н. П. Зыкова

воспитатель дошкольного класса, средняя школа № 1, nadejdapetrovna1996@mail.ru, Железинка, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

В статье раскрыта актуальная тема исследования формирования математических представлений у детей дошкольного возраста посредством дидактической игры и упражнений. Рассматривается эффективность применения в образовательном процессе дидактической игры как средства повышения уровня знаний и умений детей дошкольного возраста в непосредственно образовательной деятельности по математическому развитию.

Ключевые слова: игра, игровая деятельности, дидактическая игра, математические представления, математическое развитие, образование, дошкольный возраст, мышление, развитие, познание.

N. P. Zyкова

Educator of the Preschool Class, Secondary School no. 1, nadejdapetrovna1996@mail.ru, Zhelezinka, Kazakhstan

FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH DIDACTIC GAMES AND EXERCISES

The article reveals the current topic of research on the formation of mathematical representations in preschool children through didactic play and exercises. The article considers the

effectiveness of the use of didactic games in the educational process, as a means of improving the level of knowledge and skills of preschool children in direct educational activities for mathematical development.

Keywords: game, play activity, didactic game, mathematical representations, mathematical development, education, preschool age, thinking, development, cognition.

Первостепенная задача каждого учителя заключается в том, чтобы осуществлять работу по формированию разносторонне развитой личности ребенка. Именно развитие не только мышления, но и познавательного интереса у обучающихся лежит в основе данного процесса. Математика же занимает ведущее место в умственном воспитании ребенка, а также в развитии его интеллектуальных способностей.

Как известно, знания детей, заключающиеся в установлении признаков сходства и различия между различного рода объектами окружающего нас мира (форма, цвет, количество, размер, число, величина, часть и целое). Именно эти знания являются предпосылками дальнейшего обучения азам математики. Учителю также необходимо научить детей в этом возрасте устанавливать причинно-следственные связи между предметами и объектами окружающей действительности. Эти задачи напрямую связаны с элементарными математическими представлениями об окружающем нас мире и предполагают детальное рассмотрение уже на ступени дошкольного образования. Ведь именно элементарные математические представления закладывают основы формирования не только математических умений, но и навыков в дальнейшем.

Опираясь на заключения видных ученых: Выготского Л. С., Запорожец А. Н., Эльконина Д. [2], следует помнить, что знакомить детей дошкольного возраста с математикой необходимо именно в игровой форме (через правила игры и увлекательный сюжет).

Также Рубцова Ю. В. упоминает: «Познание геометрических фигур дошкольниками должно происходить, прежде всего, в игре, включая дидактические, игры с правилами, подвижные и др.» [1].

В педагогической деятельности мы уделяли особое внимание овладению детьми необходимых математических представлений и отношений: часть и целое, порядок, количество, число, а также равенство и неравенство, мера и величина и др. При этом и не забывали про формирование таких умений и навыков, как классификация, счет, измерение. Все перечисленное выше непосредственно связано с развитием памяти, словесно-логического мышления, внимания и развитием восприятия (слухового, зрительно-пространственного) [3].

По нашему мнению, дидактическая игра как активная учебная деятельность может быть использована для формирования начальных математических понятий. Ведь играя, дети даже не замечают, как открывают для себя новые знания и овладевают новыми умениями и навыками.

Среди большого количества дидактических игр необходимо выделить следующие группы, которые нашли отражение в нашей педагогической деятельности и достигли большую результативность:

- 1) «Какая цифра исчезла?», «Исправляем ошибку», «Соседи», «Сколько?» (цифры и числа);
- 2) «Где прозвенел колокольчик?», «Путешествие по классу», «Найди меня» (ориентирование в пространстве);
- 3) «Собери меня», «Лишняя», «Угадай» (геометрические фигуры);
- 4) «Круглый-круглый год», «Весёлая неделька», «12 месяцев» (время);
- 5) «Найди пару», «Установи закономерность» (логическое мышление).

Таким образом, вышеперечисленные игры оказывают существенное влияние на развитие внимания, мышления, памяти у детей. Играя в них, ребята учатся находить и аргументировать сходства и различия между предметами, закрепляют количественный счет, последовательность чисел, дней недели, месяцев, определяют положения объектов относительно другого человека, а также себя.

Можно сделать вывод, что дидактические игры, выступая своеобразным «мостом» между игровой и познавательной деятельностью, помогают детям усваивать азы математики, открывать новые знания и формировать необходимые математические умения и навыки.

Список литературы

1. Рубцова Ю. В. Новые подходы к организации процесса познания дошкольниками геометрических фигур // Компетентностный подход: современные аспекты развития образования : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Фроловой, С. Л. Коротковой, М. А. Сморгуневой. – Саратов, 2017. – С. 57–58.

2. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего возраста / тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.02 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-elementarnykh-matematicheskikh-predstavlenii-u-detei-mladshego-vozrasta> (дата обращения: 24.01.2022).

3. *Bateneva E. V.* Arbitrary memory improvement in older preschoolers using didactic games // *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* – 2016. – No. 233. – P. 259–263.

УДК 373.1

Т. В. Казанцева

*учитель начальных классов, Среднеобразовательная школа № 218,
tatiana020612@mail.ru, Новосибирск*

Е. В. Бузунова

*учитель начальных классов, Среднеобразовательная школа № 218,
elizaveta_buzunova@mail.ru, Новосибирск*

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА «GREEN SCHOOL» ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

В статье рассматривается актуальная проблема экологического воспитания через реализацию проекта «Green School» по внеурочной деятельности. Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, которая обеспечит воспитание свободной личности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, экология, воспитание, самосознание, деятельностный подход.

T. V. Kazantseva

Primary School Teacher, Secondary School no. 218, tatiana020612@mail, Novosibirsk

E. V. Buzunova

Primary School Teacher, Secondary School no. 218, elizaveta_buzunova@mail.ru, Novosibirsk

SUPPORT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES DURING THE IMPLEMENTATION OF THE “GREEN SCHOOL” COURSE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION

The article deals with the actual problem of environmental education through the implementation of the “Green School” project on extracurricular activities. A properly organized system of extracurricular activities is the sphere in which it is possible to maximize or form the cognitive needs and abilities of each student, which will ensure the upbringing of a free personality.

Keywords: extracurricular activities, ecology, education, self-awareness, active approach.

Нелегко научить человека думать не только о себе, но и об окружающем мире. Сохранение природы позволяет почувствовать свою значимость, взрослость, способность делать важные, полезные вещи, реально видеть результаты своей деятельности, приносить радость окружающим, творить красоту.

Нам выпала нелегкая судьба принять участие в историческом процессе возрождения нашей Родины. Новая планета должна быть страной не только демократической, но и экологически чистой: без загрязняющих фабричных труб, без варварской эксплуатации лесов и почв, с озерами и реками, не отравленными неочищенными сточными водами. Все мы – дети одного большого царства природы. Как сохранить его для будущих поколений? Как жить с этим в гармонии? Как научиться мыслить экологически и обрести экологическую осведомленность?

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправле-




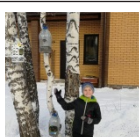
нии и общественно полезной деятельности. В настоящее время в связи с переходом на новые стандарты второго поколения происходит совершенствование внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребенка, которые не всегда удаётся рассмотреть на уроке, развитию у детей интереса к различным видам деятельности, желанию активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом деятельности, умению самостоятельно организовать своё свободное время. Каждый вид внеклассной деятельности: творческой, познавательной, спортивной, трудовой, игровой – обогащает опыт коллективного взаимодействия школьников в определённом аспекте, что в своей совокупности даёт большой воспитательный эффект.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, которая обеспечит воспитание свободной личности. Воспитание детей происходит в любой момент их деятельности. Однако наиболее продуктивно это воспитание осуществлять в свободное от обучения время.

Проект «Green School» по экологическому воспитанию во внеурочной деятельности разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и ООП НОО МАОУ СОШ №218. Школьный экологический проект по внеурочной деятельности рассчитан на учащихся 1-4 классов.

ЦЕЛИ ПРОЕКТА

	Реализация государственной политики в Новосибирске и области, эколого-патриотическое воспитание российской молодежи
	Формирование развитой личности с устойчивой психикой и ярким творческим мышлением, способной всегда осознавать различные последствия своих действий по отношению к окружающей среде и способной жить в относительной гармонии с природой.
	Формирование устойчивой экологической культуры учащихся на основе духовно-нравственного, трудового, личностного развития через совместную деятельность учащихся и учителей
	Формирование у учащихся и родителей представлений, ответственного чувства принадлежности ко всему живому, бережного отношения к окружающей среде и желания заботиться об охране природы

Для реализации экологического проекта мы разработали сборник тестовых заданий, разработали рабочую тетрадь, составили план основных проектных мероприятий, который включает в себя несколько этапов.

Нам, учителям МАОУ СОШ № 218, кажется, что, только заинтересовывая подростков и вовлекая их в активную деятельность, мы можем рассчитывать в будущем на грамотных и компетентных выпускников.

Низкий интерес учеников, на наш взгляд, был обусловлен тем, что у них не было перед глазами конкретных действий, примеров, а не просто слов об «улучшении экологической обстановки».

В экологическом воспитании выделяют несколько аспектов:

- умение видеть экологические проблемы и находить способы их решения;
- развивать систему интеллектуального и практического умения по изучению, оценке, а также для улучшения состояния природой среды;

- воспитывать ценностные ориентации природного характера;
- формировать ценностные ориентации природного характера;
- формировать мотивы, потребности, привычки, целесообразное поведение и деятельность, способность рассуждать по вопросам экологии;
- стремиться к активной практической деятельности по охране природы.



Сборник тестов



Рабочая тетрадь

Ведущая деятельность в экологическом воспитании – учебная деятельность. Главная её функция – это включение обучающихся в систему общественных отношений, в ходе которых необходимо усвоить нормы и ценности, которые лежат в основе любой деятельности коллектива. Познавательная деятельность, являясь основным компонентом учебной деятельности, тесно связана с усвоением обобщающей формы познания, выражающей взаимодействие общества и природы, несущей в себе не только научную информацию, но и ценностные ориентации.

В широком смысле экологическое воспитание несёт за собой многостороннее взаимодействие учащихся, как субъектов деятельности с окружающей средой, в процессе чего они вырастают, как личности-представители особой экосистемы человек-природа– общество, приспособляются к условиям социальной жизни и к новым экологическим условиям природной и социальной среды.

Наряду с процессом социализации человека идёт процесс экологизации личности, формирование его, как носителя нового типа культуры взаимодействия с окружающим миром экологии. В более узком смысле процесс экологического воспитания рассматривается, как целенаправленное воздействие на развитие экологической культуры личности.

Список литературы

1. Буковская Г. В. Формирование экологической культуры школьников. – М.: Педагогика, 1999. – 108 с.
2. Виноградова Н. Ф. Дети, взрослые и мир вокруг. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.
3. Голованова Е. Н. Проектная деятельность как система становления экологической культуры школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://yaroslavl.ecologyandculture.ru/index.php?cnt=89> (дата обращения: 04.01.2022).

УДК 372.3/4

Е. Б. Кузнецова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, kuz5442@yandex.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются важность формирования элементов учебной деятельности у ребенка старшего дошкольного возраста для успешного обучения в школе; пути формирования элементов учебной деятельности у детей в условиях дошкольной организации, возможности принципа интеграции как средства развития элементов учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, принцип интеграции, дети дошкольного возраста.

E. B. Kuznetsova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, kuz5442@yandex.ru, Novosibirsk

FORMATION OF ELEMENTS OF LEARNING ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL ORGANIZATION

The article discusses the importance of the formation of elements of educational activity in a child of senior preschool age for successful schooling. The ways of formation of elements of educational activity in children in the conditions of preschool organization, the possibilities of the principle of integration as a means of developing elements of educational activity are considered.

Keywords: educational activity, principle of integration, preschool children.

Начало обучения ребенка в школе ведет к коренным изменениям в развитии ребенка и его социальном положении. Он стремительно взрослеет, имеет много новых социальных обязанностей, выполнение которых перестает быть лишь его собственным делом и подлежит общественной оценке. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается. Жизненные отношения во многом определяются тем, насколько успешно первоклассник справляется со школьными требованиями.

Этой теме посвящено множество исследований психологов и педагогов: Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. П. Усовой, У. В. Ульенковой, В. В. Репкина, Д. Б. Эльконина и многих других.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования не выделяют в видах детской деятельности, которыми должен овладеть дошкольник, учебную деятельность, но требуют от педагога подготовки ребенка к школе. Таким образом, необходимо формировать у детей элементы учебной деятельности уже начиная с младшего дошкольного возраста [1; 2; 3].

Учебная деятельность имеет огромное значение для будущего школьника, сформированность учебной деятельности определяет степень готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению и адаптации в школе.

Рассмотрим определение учебной деятельности:

С точки зрения ученых Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, учебной является такая деятельность, в ходе которой дети овладевают системой научно-теоретических понятий и опирающихся на них общих способов решения конкретно-практических задач. Знания, умения и навыки ребенок может получать и вне этой деятельности, например, в игре, в труде. Однако только в условиях учебной деятельности возможно усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта.

С. Л. Рубинштейн считает, что учебная деятельность – это первый вид учения, прямо и непосредственно направленный на овладение знаниями и умениями.

Учебная деятельность ребенка дошкольного возраста – это особый вид познавательной деятельности, которая осуществляется в процессе обучения. Формируемая в условиях ДОО учебная деятельность у дошкольников имеет свои отличия от учебной деятельности школьника: она протекает только при участии взрослого, его руководстве и сопровождении. Поэтому важным условием организации учебной деятельности является общение педагога и ребенка по поводу предметного содержания обучения (Леонтьев А. Н.).

В учебной деятельности выделяют: мотив, учебную задачу, планирование, учебные действия, контроль. Частично эти компоненты формируются у дошкольников на занятиях и в других режимных моментах.

Важная сторона учебной деятельности ребенка – мотивы. Учение характеризуется не только наличием или отсутствием прямой учебной цели, но и тем, ради чего учится ребенок, приобретает новые знания. Сначала ребенка эти мотивы легко возникают в ситуациях, связанных с игрой, несложными трудовыми поручениями, продуктивными видами деятельности. Например, помочь Незнайке сосчитать фрукты, помочь найти зайчонку дорогу домой и т.д. В процессе решения игровых задач, которые предлагаются ребенку на интегрированных занятиях, появляется интерес к новой деятельности, возникает активное отношение к тому, с чем знакомят ребенка взрослые, что предлагается усвоить. В младшем возрасте педагог использует игровые мотивы, в старшем возрасте мотивы могут быть интеллектуально-побуждающие.

Вторым компонентом учебной деятельности является учебная задача. В младшем возрасте учебная задача тесно связана с практической деятельностью ребенка, в среднем возрасте ребенок уже может выслушать учебное задание, а затем его выполнять. В младшем возрасте учебная задача завуалирована в игровой ситуации, в сюрпризном моменте. Например, мы сегодня покажем Мишке, как мы умеем считать до пяти. Начиная со среднего возраста дидактическая задача может быть сформулирована перед детьми, нужно научить детей ее слышать и воспринимать как цель своей работы. Необходимо научить ребенка слушать воспитателя и слышать его указание – это важный элемент учебной деятельности.

На занятиях в детском саду педагог учит детей планировать свою деятельность. В младшем дошкольном возрасте дети первоначально действуют по плану и указаниям воспитателя, затем, к концу среднего возраста, начинают планировать свою деятельность сами [4]. Что ты хочешь слепить сегодня на занятии? Как ты это будешь делать? Эти вопросы заставляют ребенка планировать свою деятельность. В конце занятия желательно спросить, что получилось, чтобы ребенок мог сравнить результаты своей работы с тем, что планировалось в начале занятия.

В конце занятия желательно развивать умение оценивать свою деятельность. В младшем возрасте оценку занятия делает воспитатель, хвалит всех детей, в среднем возрасте привлекается ребенок к оценке результатов деятельности (рисунка, поделки), в старшем возрасте детей нужно оценить не только рисунки других детей, но и свой, т.е. развивается способность к рефлексии.

Одним из значимых моментов развития учебной деятельности, как показывают специальные психологические исследования (Л. С. Выгодского, Л. А. Венгер и др.), является произвольность (произвольность поведения, внимания, общения). Следовательно, необходимо начинать формирование произвольности уже в дошкольном возрасте, и прежде всего в старшем дошкольном возрасте, – для успешного формирования учебной деятельности и обучения в школе.

Особую роль в формировании элементов учебной деятельности играет принцип интеграции, который позволяет ребенку лучше увидеть межпредметные связи между предметами и явлениями природы, формировать первые научные понятия через классификацию, сравнение, обобщение. Интеграция в дошкольном образовании предполагает объединение дидактических задач из разных направлений развития ребенка (развивающих, образовательных, воспитательных), разных образовательных областей (познавательной, художественно-эстетической, физической, социально-коммуникативной), разных видов деятельности (речевой, опытно-исследовательской, продуктивной и др.).

Таким образом, элементы учебной деятельности у детей дошкольного возраста формируются через целенаправленное обучение (НОД), совместную деятельность воспитателя с детьми в режимных моментах и свободную деятельность детей в ДОУ.

Список литературы

1. Кузнецова Е. Б. Практико-ориентированные задания как средство формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения в вузе // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 28–31.
2. Кузь Н. А. Научно-методическое сопровождение образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 695–697.
3. Кузь Н. А. Условия проектирования основной образовательной программы дошкольного образования в контексте введения ФГОС ДО // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 52–55.
4. Сизикова Т. Э., Абрамова В. В. Личность и деятельность: неявное противоречие в ФГОС дошкольного образования // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 44–47.

УДК 372.016:82+01/04

А. А. Коваленко

*учитель начальных классов, Гимназия № 16 «Французская»,
Alexandra_kovalenko@list.ru, Новосибирск*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье раскрывается актуальный вопрос развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения. Ступень начальной школы – наиболее благоприятный период раскрытия творческого потенциала у детей, а предмет «Литературное чтение» – самый «удобный» для реализации поставленных задач. Описаны действенные методы и приемы, обоснована их результативность.

Ключевые слова: творческие способности, творчество в начальной школе, развитие творческих способностей, литературное чтение.

A. A. Kovalenko

*Primary School Teacher, Gymnasium no. 16 “French”, Alexandra_kovalenko@list.ru,
Novosibirsk, Russia*

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON LESSONS OF LITERARY READING

The given article reveals the actual issue of development of creative abilities in primary school children on lessons of literary reading. The primary school level is the most favourable period of unleashing the creative abilities of children, and the school subject ‘literary reading’ is the most suitable to accomplish the given objectives. The efficient methods and techniques are described, their effectiveness is justified.

Keywords: creative abilities, creativity in primary school, development of creative abilities, literary reading.

Цель современного образования в России – не только дать знания, но и воспитать всесторонне развитую, самодостаточную, конкурентоспособную личность, человека, который найдет себя в жизни [1]. Несомненно, необходимые для этого качества нужно развивать с самого детства.

Включение детей в творческую деятельность – основной путь их развития. То, насколько ребенку помогали и позволяли раскрыться в детстве, будет сильно сказываться в будущем при поведении в социуме, в общении, в работе. Ведь творчество есть развитие личности. Порой очень талантливые люди не могут проявить себя в силу отсутствия эмоциональной и творческой раскрепощенности, внутренней свободы. Причем все эти факторы не обязательно касаются людей, профессия которых тесно связана с творчеством. Творческая свобода позволяет взрослому не бояться быть неординарным, креативным, умеющим держаться на публике, человеком, который интересен окружающим, а как правило, именно такие люди добиваются больших высот и успехов.

Умение преподавать – это тоже своего рода искусство. Учителю, особенно в начальной школе, приходится играть, творить, импровизировать.

У впервые прибывших первоклассников всегда горят глаза, им интересно всё, что происходит вокруг, ребята с удовольствием вовлекаются в процесс творчества, ведь для них это ново, необычно, привлекательно и удивительно.

Творчество в начальной школе – это детский порыв к доброте и красоте, воплощение их мечтаний, стремление выразить свои чувства, эмоции, волнения и переживания.

Как сказал Сухомлинский В. А.: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» [2, с. 57]. Именно поэтому начальная школа – наиболее благоприятный период раскрытия творческого потенциала у детей, когда учитель может ставить самые высокие цели, имея время и ресурсы для их достижения.

В свою очередь предмет «литературное чтение» – самый «удобный» для реализации поставленных целей и задач, ведь литература есть творчество и искусство.

Через использование различных видов работ на уроках литературного чтения происходит процесс развития творческих способностей младших школьников. Если систематически применять эффективные методы и приемы для развития творческих способностей, то возможно

воспитать творческую личность, развить детское воображение, восприятие, критическое мышление.

«Тайна творчества есть тайна свободы». [1, с. 138]. Эти строки принадлежат философу Николаю Бердяеву.

Слова в статье неспроста. Порой тихие, незаметные ребята оказываются очень талантливыми людьми, но они не могут показать свои способности миру. Важно избавить такого ребенка от эмоциональной зажатости.

При систематической и правильно построенной работе, при постоянной стимуляции и поддержке, ребенок освобождается от комплексов, раскрепощается, обретает уверенность и внутреннюю свободу.

Также используя интересные и нестандартные подходы к преподаванию литературного чтения, мы пробуждаем интерес к чтению книг, которое все меньше присутствует в жизни современных детей, а с внедрением современных цифровых технологий, это является уже глобальной проблемой.

Задача учителя – заметить способности ребенка, поощрить, направить и поддержать.

Ниже приведены некоторые из стратегий, которые помогут развить творческие способности у детей.

Проведение конкурсов

Конкурсы художественной самодеятельности не обязательно должны быть школьного и более высокого уровня. Их легко можно организовать в классе, причем связать с практически любой темой урока. Это могут быть конкурсы чтецов стихотворений, посвященных определенным событиям или поэтам. Целью таких конкурсов является воспитание литературного и художественного вкуса, культуры чтения, поддержка талантливых детей. Учеников, наряду с учителем, можно посадить в качестве членов жюри. Такая роль очень важна для детей, ведь они ощущают свою значимость. При этом развивают речь, учатся толерантности, деликатности. Ведь умение похвалить, и дать совет, не обидев человека, не задев самооценку – это то, чему нужно учиться, и конечно же, с детства. Пример грамотного и объективного оценивания должен показать учитель. Альтернативой конкурсу чтецов может быть состязание ораторского искусства, знатоков пословиц.

Инсценировки

Традиционный, но очень действенный и интересный способ развить творческие способности. Прежде всего это повышает уровень усвоения материала, ведь чтобы подготовиться к будущей роли, необходимо очень серьезно прочитать и разобрать литературное произведение. Данный вид работы способствует формированию навыков дикции, мимики, пластики. Юные актеры вживаются в роль, продумывают, а порой и создают собственными руками из подручных средств костюмы для своего ампула, что является также проявлением творческих способностей.

Пересказы от лица героев

Одним из обязательных видов работы является, конечно же, пересказ. Он развивает память, речь. Но даже эту деятельность можно сделать интереснее, предложив ученикам изложить рассказ не от лица автора, а от лица любого героя данного произведения, что побуждает детей вжиться в роль другого человека, испытать его эмоции и чувства.

Чтение с разной интонацией

детям предлагается прочитать текст или его фрагмент с интонацией, выражающие различные эмоции: грусть, веселье, счастье, слезы, гнев, удивление. Такие виды упражнений способствуют развитию навыков выразительного чтения и речи.

«Круглый стол»

Во время проведения «круглого стола» на уроках, ребятам предлагается к разбору любое произведение. У каждого ребенка есть возможность выступить в роли философа или критика, оценить поступки литературных героев, отстаивая свою точку зрения. Это своего рода урок-дебаты, урок-дискуссия.

«Перепиши произведение»

Задание подразумевает изменение ребёнком концовки или всего содержания произведения под своё видение. Можно поставить более конкретные задачи: переделать сказку на современный лад, «превратить» рассказ в сказку и пр. Такие задания подойдут для 4 класса, но и тут понадобится поддержка и помощь учителя.

Групповая работа

Активные формы обучения способствуют развитию творческих способностей, лидерских качеств. Преимущества групповой работы при правильно созданной благоприятной атмосфере – повышение интереса к предмету, вовлечение большинства учащихся в учебный процесс, развитие умения анализировать, приводить аргументы. К тому же, в групповой работе можно использовать огромное количество стратегий: создание кластеров, постеров, Диаграмму Венна.

Сочинение собственных стихотворений

Конечно, поэтами, наверное, всё-таки рождаются. Но попробовать себя в его роли может каждый. Можно помочь ребятам, натолкнуть их на создание стихотворения при помощи ключевых слов. По предложенным рифмам и ребята составляют строфы, оканчивающиеся на них (зима – дома, снег – человек), практически каждый ребенок можно сочинить простое четверостишие по типу:

«Наступила вновь зима,
Белые стоят дома.
Просто выпал первый снег-
Радуетя человек»!

Зато сколько радости и гордости будет у ученика, ведь это его собственное стихотворение!

Выпуск сборников рассказов и стихотворений, журналов и газет

Чтобы поощрить интерес детей и мотивировать продолжить заниматься творческой деятельностью, стихотворения и рассказы собственного сочинения редактируются, и выпускаются в общем сборнике. В качестве редакторов можно также привлекать детей, владеющих навыками работы за компьютером. Оформить страницы книги (сборника) яркими, красочными иллюстрациями в исполнении детей. Работы можно также опубликовать в школьной или районной газете.

Составление заданий

Хорошим закреплением материала и проявлением таланта является составление детьми кроссвордов, ребусов, тестов, которые в дальнейшем могут быть предложены на уроке в качестве проверки знаний.

Создание фильмов (видеороликов)

Время не стоит на месте. Сейчас даже дошкольники умело владеют компьютерами и смартфонами. Если еще каких-то десять лет назад сложно было представить ученика начальной школы с камерой в руке, то сейчас это не редкость, дети не только снимают, но и монтируют видеоматериал.

Интересным и нетрадиционным заданием будет съемка небольшого фильма или его фрагмента по мотивам одного из литературных произведений программы. Для многих учеников – это то, чем они любят заниматься, но не знают, как применить свои умения с пользой, ведь, как мы привыкли полагать, смартфоны, видеосъемка в школе не совсем уместны. Данным вид работы поможет раскрыть и другие таланты ребят: актерское мастерство, прикладное искусство (при создании декораций и костюмов), живопись и др.

Исследовательская работа

Хорошо развивает творческий потенциал проектная деятельность. Способствует развитию самостоятельности, инициативности, креативного мышления. Выбранная тема и поставленная цель побуждают детей изучать различные источники информации. Ученик сам может выбрать тему, которая ему интересна. Например, «Тайны русского фольклора», «История книги», «Весна в изображении русских поэтов» и другие. Все виды деятельности, о которых писалось выше, готовы к выходу на проект. Ребенок может представить в виде продукта собственные сборники, фильмы, буклеты. Защита проекта позволяет улучшить ораторские способности и умение держаться на публике.

В статье описана лишь часть приемов, которые помогут педагогу вырастить своих воспитанников творческими и креативными.

А креативность — это способность человека принимать творческие решения, понимать и создавать принципиально новые идеи [2]. Иными словами, это человек, мыслящий нестандартно, идущий навстречу всему новому. Такой человек нужен в современном мире.

Результатом работы становится повышенный интерес ребят к урокам литературного чтения, что обязательно отразится на качестве знаний.

Но ученики в классе часто очень отличаются друг от друга и по уровню развития, и по успеваемости, а задача педагога – вовлечение всех учащихся в процесс обучения, и развитие критического мышления у каждого ученика. Нужно мотивировать их на успех, независимо от того, насколько ребенок успевает. Креатив не чужд никому, но его нужно уметь разглядеть и «достать».

Однако, чтобы «зажечь» детей, прежде всего «гореть» должен сам учитель. Как сказал Альберт Эйнштейн: «Творчество заразительно. Передай другому» [5]. Учитель – пример, учитель – вдохновитель. Если учитель живёт творчеством, то вне сомнений, это передастся его воспитанникам. Ученики впитывают и отражают то, что дает им педагог.

Можно прийти к выводу, что применение творческих заданий на уроках литературного чтения позволяет разжечь интерес к предмету, одаренным детям реализовать себя, а замкнутым и застенчивым ребятам помогает раскрыться, разбудить творческий потенциал.

Завершить хочется словами, с которыми можно обратиться, как к ученикам, так и к коллегам: Вложите частичку творчества в каждое ваше начинание, и тогда ваш труд принесет вам удовольствие, а его плоды будут греть душу!

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества. – М.: Правда, 2010. – 610 с.
2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1969. – 288 с.
3. ФГОС Начальное общее образование [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 16.01.2022).
4. 10 изречений о творчестве и вдохновении [Электронный ресурс]. – URL: <https://lifelife.ru/10-inspiring-quotes/> (дата обращения: 20.01.2022).

УДК 373.3/.5+374

П. И. Комова

*магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет,
polinakomova@bk.ru, Новосибирск*

Р. А. Орлова

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

ФОРМИРОВАНИЕ СПЛОЧЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается проблема сплоченности коллектива в начальной школе. Рассматривается метод вычисления сплоченности класса, а также методы и формы формирования сплоченности коллектива в начальной школе.

Ключевые слова: формирование коллектива, сплоченность коллектива, взаимоотношения младших школьников, межличностные отношения младших школьников, общение, коллектив, коллектив младших школьников, благоприятный микроклимат коллектива.

P. I. Komova

Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University, polinakomova@bk.ru, Novosibirsk

R. A. Orlova

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, orlova.ra@yandex.ru, Novosibirsk

FORMATION OF COHESION OF THE TEAM OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

This article raises the problem of team cohesion in elementary school. The method of calculating class cohesion is given, as well as methods and forms of forming team cohesion in elementary school.

Keywords: team formation, team cohesion, relationships of younger schoolchildren, interpersonal relationships of younger schoolchildren, communication, team, team of younger schoolchildren, favorable microclimate of the team.

Проблему формирования коллектива изучают многие педагоги, психологи и социологи. Однако, несмотря на научное обоснование, уровень развития коллектива в образовательных учреждениях достаточно низкий. Это происходит из-за того, что сегодня многие учителя считают своей главной задачей преуспеть в преподавании различных дисциплин, из-за чего сплочение коллектива уходит на второй план. Однако, именно межличностные отношения школьников положительно влияют на успеваемость ребенка в школе, его самооценку, физическую и познавательную активность, характер.

Целью данной статьи является изучение методов и форм формирования сплоченного коллектива.

Научно доказано, что общение является главным условием психического и социального развития человека. Одним из первых и значимых этапов в развитии общения является поступление ребенка в школу, так как характер ведущей деятельности ребенка меняется с игрового на учебный, повышаются социальные требования к уровню самостоятельности и самоорганизации ребенка, его дисциплинированности и усидчивости, коммуникативным умениям и навыкам [4, с. 35]. По мнению В.С. Лазарева сплоченность является некой характеристикой, которая отражает способность ученического коллектива препятствовать внутренним и внешним негативным влияниям, воздействующим на эффективность совместной деятельности [7, с. 2].

Выяснить уровень сплоченности коллектива можно с помощью эксперимента «У кого больше», предложенного в своих трудах Я.Л. Коломенским, из которого видно положение каждого ребёнка в классе, его представления о себе, взаимоотношения в классе в целом.

Умение работать с коллективом является одним из критериев готовности учителя к профессионально – педагогической деятельности [1, с. 147].

В классе, где у каждого из детей свои интересы, воспитание и индивидуальные особенности характера часто происходит разделение на группы. Это неминуемый этап, определяющий ближайшие круги общения. Роль классного руководителя не уничтожать и не игнорировать их, а собрать эти группы в коллектив путём проведения интересных групповых заданий, внеклассных мероприятий, чтобы все ученики взаимодействовали друг с другом.

Изучая вопрос формирования коллектива, стоит обратиться к А.С. Макаренко, который в своих трудах представил методику коллективистского воспитания. По его мнению, коллектив должен пройти три этапа формирования [5, с. 195-196].

Стоит отметить, что развитие коллектива не останавливается даже при достижении заключительного этапа формирования. Когда все дети усвоили правила и требования коллектива и когда отлаженно действуют по правилам, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания, где каждый предъявляет требования к самому себе. Это и есть следующий этап, который не имеет временных рамок и на котором важно всё также следить за механизмом коллектива и корректировать его, чтобы прогресс не пошёл вспять.

Как показывает опыт, в групповых заданиях общий язык находят даже те дети, которые до этого момента вовсе не общались. Дело в том, что ценность групповых заданий заключается в совместном переживании, вызванном решением проблем группой и в формировании собственной точки зрения, научных убеждений.

Сплоченности коллектива нельзя добиться только групповыми заданиями, ведь это долгий и сложный процесс, включающий в себя различные формы и программы по сплочению. Более подходящим средством по формированию сплоченного коллектива является внеурочная деятельность, потому что в ней можно реализовать такие формы работы, которые способствуют ненавязчивому познанию общих целей, а также интересов детей.

К видам внеурочной деятельности относятся: игровая, познавательная, развлекательная, художественная, социальная, трудовая и спортивная [5, с. 182].

Также весомым для сплочения каждой группы, и ученического коллектива в частности, считается накопление позитивных традиций и обычаев. Традиции способствуют выработке общих норм поведения, украшают повседневную жизнь, развивают коллективные переживания.

Так писал и А.С. Макаренко: «Большие традиции в коллективе – это яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению» [2, с. 37]. Традиции могут меняться и обнов-

ляться, поэтому новые задачи, с которыми сталкивается коллектив, новые способы их решения с течением времени становятся более или менее популярными, что способствует появлению новых и стиранию или утрате старых традиций.

Примерными традициями могут стать следующие мероприятия:

«День рождения класса». Цель – осмысление своей сплоченности, неповторимости и важности друг для друга. Проводится в рамках классного часа в начале учебного года в различной форме при участии детей и родителей.

«День рождения – лучший праздник» – поздравление обучающихся с днем рождения, праздник именинников. Проводится четыре раза в год. Ребята заблаговременно готовят для своих одноклассников – именинников небольшой сценарий, подарки и поздравления.

Акция «Доброе сердце». Ребята собирают игрушки, канцелярские товары, книги и дарят детям – сиротам, детям из многодетных семей, а также оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

«Весёлые старты», цель которого показать значение спорта в жизни человека. Данное мероприятие проводится каждый год в форме состязаний между начальными классами по шахматам, легкой атлетике, гимнастике, прыжкам, и т.д. Мероприятие дает отдельным ученикам возможность показать свою значимость в классе, реализовав себя в том или ином виде спорта и защищая честь своего класса [3, с. 125].

Помимо этого, эффективным средством формирования коллектива также считается событийный подход, обозначающий «взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами» [6, с. 11]. Данный подход пересекается с традициями и внеурочной деятельностью, но его отличие во внезапности и заблаговременном «подогреве» интереса учеников, что зарождает между ними всеобщее ожидание и обсуждение. Ощутить происходящее событие ребенок может только на фоне повседневной жизни. К событийному подходу можно отнести походы в кино/музей/театр, мастер-классы, поездки на экскурсию, приход в гости к детям каких-либо специалистов и т.д.

Подводя итоги, можно сказать, что формирование коллектива является одной из самых главных задач классного руководителя, которая должна начать осуществляться с первых дней пребывания детей в классе. Сплоченный коллектив влияет не только на психологическое здоровье человека и его дальнейшую социализацию, но и на успеваемость, самооценку, поведение и собственную значимость в обществе.

Список литературы

1. Беловолова С. П., Орлова Р. А. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 140–157.
2. Макаренко А. С. Сочинения: в 8 т. Т. 1. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького. Организация. – М.: Педагогика, 1983. – 330 с.
3. Миннибаева Р. М., Хуснутдинова Л. Д. Организация работы по формированию коллектива младших школьников // Опыт реализации федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: материалы II Всерос. науч.-практ. конференции / отв. ред. Г. Р. Туйсина. – Сибай: Башкирск. гос. ун-т, 2014. – С. 125–127.
4. Москвина А. С. Развитие ценностно-смысловой сферы личности в новой школе // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 34–40.
5. Селюкова Е. А., Попова Т. В. Сплочение детского коллектива во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Научные исследования как основа инновационного развития общества. Ч. 3: сб. статей междунар. науч.-практ. конференции (11 июня 2019 г.). – Самара, 2019. – С. 180–185.
6. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П. В. Степанов. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 240 с.
7. Сундеева Л. А., Рахимова З. Ф. Формирование сплоченности коллектива младших школьников во внеурочной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 2 (19). – С. 181–186.

УДК 152.32

И. Г. Лаврешина

учитель начальных классов, Основная школа № 2 г. Серебрянска отдела образования по району Алтай Управления образования Восточно-Казахстанского области, irala7474@mail.ru, Серебрянск, Казахстан

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается использование приемов развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста в практической деятельности на основе применения идей компетентностного подхода к обучению.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетентности, оценивание учебных достижений обучающихся, компетентностная модель ученика.

I. G. Lavreshina

Primary School Teacher, Basic School No. 2 of Serebryansk of the Department of Education in the Altai district of the Department of Education of the East Kazakhstan Region, irala7474@mail.ru, Serebryansk, Kazakhstan

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF IMPLEMENTATION OF IDEAS OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

The article discusses the use of techniques for developing the creative abilities of primary school age students in practical activities based on the application of the ideas of a competence-based approach to learning.

Keywords: competence approach, key competencies, assessment of students' academic achievements, student's competence model.

Результатом деятельности образовательного учреждения должна быть не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в разных сферах: интеллектуальной, гражданско-правовой, информационной и, коммуникативной и других. В ходе наблюдения за деятельностью учащихся, анализируя сложившуюся в школьной среде ситуацию, мы обозначили ряд проблем, которые необходимо решать. Общие проблемы, такие как, например, непривлекательность образовательных услуг, низкий уровень мотивации обучения учащихся. Кроме того, выделяются такие узкие проблемы как: недостаточный уровень сформированности у учащихся умений и навыков ориентироваться в информационной среде, слабый опыт работы в сотрудничестве. Использование компетентностной модели в образовательном процессе предполагает изменения во всех сферах деятельности: в управлении, в деятельности учителей и преподавателей, в используемых способах оценивания достижений учащихся. Принципиально изменяется роль и позиция учителя, преподавателя. Он перестает быть носителем знаний. Учитель создает такую образовательную, развивающую среду, в которой каждый учащийся может выработать определенные компетенции на уровне развития своих интеллектуальных и других способностей, взять на себя ответственность и осуществление деятельности в направлении поставленных целей. Использование компетентностного подхода в практической деятельности предполагает введение инноваций в организацию учебного процесса. Компетенциям невозможно научить, их только можно формировать у учащихся на основе приобретения знаний, умений, навыков, развития личностных качеств. Как мы решаем данную проблему? В качестве примера приведем анализ заданий, посвященных исследованию комплекса умений, связанных с анализом и пониманием текстов – «Компетентность чтения» и «Компетентность решения проблем». При работе с текстовым материалом А. Алексин «Самый счастливый день» учащимся нужно продемонстрировать сформированность умений: 1) находить в тексте предложение, наиболее полно отражающее содержание произведения; 2) определять смысл прочитанного текста – «Компетентность чтения». На вопрос учителя (Какое предложение наиболее полно отражает содержание рассказа и основную мысль, содержащуюся в тексте?) учащиеся ответили: «Они страдали вместе, вдвоём. Это было прекрасно». «Самый счастливый день в жизни мальчика – мир и взаимопонимание в его семье. Для детей

счастье, когда родители не ссорятся, и любят своих детей» Сформированность умений вырабатывать свою точку зрения, извлекать нужную информацию из текста (компетентность «Решение проблем») проверялась с помощью вопроса: Какой день для вас является самым счастливым?

Ответы учащихся: «Когда все в семье добрые, не ссорятся, а улыбаются», «Когда дети и родители в горе и радости понимают друг друга, не ссорятся», «Когда исполняются желания: мои и родителей». Работа над произведением В. Драгунского «Арбузный переулочек». С целью демонстрации учащимися сформированности умения найти в тексте предложение, наиболее точно отражающее какое-либо человеческое качество, переживание, мысль учителем были заданы вопросы: «Почему папа рассказал Дениске историю из своего детства?». Ответы учащихся: «Только папин рассказ заставил Дениску понять, что мы должны ценить то, что у нас есть. Почему у папы были «такие глаза», и он ушёл из комнаты?». («Папе было трудно вспоминать, он сравнил прошлое и настоящее, и ему стало грустно»). С целью сформированности умения определять причины поступков людей – компетентность «Решения проблем» учащимся был задан вопрос. Учитель: «Почему Дениска так отреагировал на рассказ папы?». Ответы детей: «Жизненная ситуация, произошедшая с отцом, заставила Дениску сделать правильный вывод». Сравним, как решали проблемы первоклассники и как решают эти же проблемы четвероклассники (одни и те же дети). Что произойдёт, если дети перестанут ходить в школу? Первоклассники отвечали: «Будут пакостить и лезть куда попало», «Они будут глупыми, не научатся писать, считать». Ответы четвероклассников были следующими: «Не будет образованных, грамотных людей, развитие общества остановится. Конец света станет не сказкой, а действительностью», «Пока человек учится, он не превратится в обезьяну». Приведём примеры заданий, используемых на уроках русского языка, направленные на формирование компетенции «Решение проблем». Во время каллиграфической минутки учащимся предлагается решить какую-то жизненную проблему, своими словами объяснить выход из сложившейся ситуации. Затем ребятам предлагаются 3-4 пословицы: необходимо выбрать одну, отражающую основную мысль – решение проблемы. Записать пословицу, соблюдая правила каллиграфии, выполнить всевозможные задания в зависимости от темы урока. Если изучается тема «Словосочетание», то задание может быть следующее: «Выпиши словосочетание, выполни разбор словосочетания». Другой вариант. Решена определённая жизненная ситуация. Вывод обозначен пословицей. Учащимся необходимо передать смысл данного суждения своими словами – одним предложением, выразив своё отношение. Работа над предложением может быть следующей: синтаксический разбор, выполнение морфологического разбора слов разных частей речи и т.д. Во всех случаях запись предложений сопровождается комментированным письмом и работой над орфографией. Важную роль в формировании компетенции «Решение проблем» играет уровень развития способности «Действовать в уме». От уровня развития этой способности во многом зависит успешность обучения детей в школе, особенно в начальных классах. Однако, как показывают наблюдения, в практической деятельности педагоги не уделяют должного внимания формированию этой способности. В связи с этим для детей младшего школьного возраста крайне важно организовывать специальные игровые занятия, направленные на развитие этой способности. Для тренировки способности «действовать в уме» рекомендуется использовать задания трёх типов: алгоритмические, комбинаторные, эвристические. Исследования показывают, что если у ребёнка слабо развита способность «действовать в уме», то он избегает участия в обсуждении моральных проблем. При развитой способности «действовать в уме» дети младшего школьного возраста стараются самостоятельно решить моральные проблемы, высказывая при этом независимые суждения, обосновывая и доказывая их. В практической деятельности в целях развития способности «действовать в уме» мы используем развивающие игры. Алгоритмические: «Придумай слово», «Ребусы», «Выбери способ», «Словесный узор», «Перемещение по стрелке». Комбинаторные: «Анаграммы», «Волшебный круг», «Сколько способов», «Дуплеты», «Упрямая буква», «Слова – родственники», «Комбинатор». Эвристические: «Раздели фигуру», «В лабиринтах замка» и т.д. На уроках русского языка при изучении темы «Склонение имен существительных» использование игры «Вставь букву» позволяет не только развивать способность «действовать в уме», но и определить тип склонения существительных. Образец задания: Четырёхбуквенные слова: мо(...)ка – ответ:ре; щу(...)рп – ответ:ка), зи(...)зь – ответ:ма) Учащимся нужно догадаться какие должны быть буквы и вписать их вместо пропусков, определить склонение существительных, составить словосочетания и предложения с данными словами. В качестве языкового материала на уроках русского языка

мы используем задачи, придуманные самими ребятами, направленные на развитие у детей способности рассуждать («компетентность» Решение проблем») осуществляется интеграция предметов Математика и Русский язык. Задание для детей – дать правильный ответ, сформулировать самостоятельно. Текст задачи записан с орфографическими ошибками, т. е. ребятам предстоит решить орфографическую задачу, найти решение и выполнить предложенное педагогом задание. Например, Баба – Яга и Василиса премудрая решили посоревноваться в кулинарных способностях. Баба-Яга испекла 2 корзинки пирожков по 7 штук в каждой, а Василиса премудрая 3 корзинки по 5 пирожков в каждой. Кто испек пирожков больше и насколько? Задание учителя: исправь ошибки, указывая и обозначая изученные орфограммы, найди ответ на вопрос задачи, объясни его.

В результате такой организации процесса учения основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение таких умений, которые позволяли бы учащимся определять свои цели, принимать решения, действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Список литературы

1. *Барташников А. А., Барташникова И. А.* Учись мыслить. Игры и тексты для детей 7–10 лет. – М.: ФОЛИО, 1998. – 174 с.
2. *Иванов Д. А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Управление современной школой. Завуч. – 2008. – № 1. – С. 18.
3. *Пашкевич А. В.* Создали систему оценивания ключевых компетенций учащихся // Управление современной школой. Завуч. – 2011. – № 4. – С. 81.

УДК 373.3/5+373

Б. З. Нарханова

учитель начальных классов средней школы им. Б. Момышулы, Аксу, Казахстан

О. В. Мусатова

доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, musatova-o@yandex.ru, Новосибирск

ИССЛЕДОВАНИЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается один из наиболее актуальных вопросов в педагогике – повышение познавательной мотивации учеников. Огромными возможностями для этого обладает качественно организованная проектная деятельность, предполагающая проведение исследований учащимися.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследование в проектной деятельности, познавательная мотивация.

B. Z. Narkhanova

Primary School Teacher of Secondary School named after B. Momyshuly, Aksu, Kazakhstan

O. V. Musatova

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, musatova-o@yandex.ru, Novosibirsk

RESEARCH IN PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article deals with one of the most pressing issues in pedagogy – increasing the cognitive motivation of students. A qualitatively organized project activity, involving research by students, has huge opportunities for this.

Keywords: project activity, research in project activity, cognitive motivation.

В современном образовании все чаще встает вопрос о снижении познавательной мотивации школьников. С каждым годом все больше и больше учеников не хотят учиться. У них пропа-

дает интерес к получению знаний, отсюда и снижение познавательной активности. Ребенок часто не удовлетворен самим процессом обучения, ему скучно, неинтересно. Внешние мотивы обучения становятся доминирующими. Ребенок учится избегать плохой оценки, наказания. И в результате он учится с постоянным напряжением, его учение лишено радости и удовлетворения.

В современных психолого-педагогических исследованиях описываются различные способы повышения познавательной мотивации детей: игровая деятельность, приемы ТРИЗ и многие другие. На наш взгляд, одним из мощнейших средств повышения познавательной мотивации у младших школьников является проектная деятельность.

Проектная деятельность позволяет, проживая «ситуацию успеха» не на словах, а на деле, чувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолевать различные проблемные ситуации [1]. Подчеркнем, что проектная деятельность дает возможность каждому ученику, независимо от способностей, склонностей, особенностей характера, быть успешным, поощряет самообразование. С учетом возрастных и психологических и физиологических особенностей младших школьников темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или близких к ним областей. Целесообразно проводить экскурсии, обзорные прогулки, общественные мероприятия и т.д. в процессе работы над проектом. Создание совместной деятельности может формироваться как учителем, так и по желанию детей. Примечательно, что формирование групп для участия в создании проекта должно проходить под контролем педагога, чтобы состав групп по интеллектуальному развитию был примерно равным, иначе дети не могут работать над проектом [2].

Проектная деятельность направлена на развитие активного самостоятельного мышления учащегося и обучение его не только запоминанию и воспроизведению данных ему в процессе изучения предмета знаний, но и умению применять их на практике. В процессе работы обязательным компонентом является исследовательская работа младших школьников. Проектная деятельность позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии, творчески мыслить в определенных жизненных ситуациях; ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, умение работать в команде. Следует отметить, что стремление самоутвердиться является основным фактором эффективности проектной деятельности. При решении практических задач естественно возникают отношения сотрудничества с учителем, так как для обеих задач представляет большой интерес и стимулирует стремление к эффективному решению. Особенно это проявляется в тех задачах, которые смог сформулировать сам ученик [3].

Реализация метода проектирования и метода исследования на практике приводит к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он становится организатором познавательной и исследовательской деятельности своих учеников. Меняется и психологический климат на занятиях, так как учителю приходится переориентировать свою воспитательную работу и работу учащихся на различные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет исследовательской деятельности, исследовательского, творческого характера. Кроме того, использование междисциплинарных проектов позволяет совмещать аудиторную и внеаудиторную деятельность младших школьников. Но в начальной школе детям более доступны и понятны творческие проекты, предполагающие грамотное оформление результатов в виде сценария видео, инсценировки, репортажа, презентации, декоративно-прикладного искусства, памятки, книжки для малышей, оформления и заголовков газеты, альбом и так далее. В начальной школе проектные задания являются ступенью к проектной деятельности в начальной школе [4].

Исследование в проектной деятельности – это интересный и увлекательный процесс, как для детей, так и для взрослых. В ходе исследования у учащихся младшего школьного возраста проявляются творческие способности, осознанная рефлексированная добыча новых знаний.

Проектно-исследовательская деятельность детей включает следующие элементы:

- постановка проблемы /выбор темы/
- выработка гипотезы
- поиск и предложение различных вариантов
- сбор материала
- выводы и подведение итогов
- представление

Осуществление исследования предполагает овладение комплексом исследовательских умений, способов и приемов исследовательской деятельности: умение видеть проблемы; уме-

ние выдвигать гипотезы; умение наблюдать; умение проводить эксперименты; умение давать определения понятиям и др.

Внедрение проектной деятельности на занятиях в настоящее время является одним из ключевых аспектов учебного процесса. Этот метод занимает важную роль в системе образования, так как позволяет учащимся глубоко освоить технологию практической деятельности от идеи до создания готового продукта. Обучение школьников проектной деятельности, ее организация и руководство взрослым влияет на формирование психологических новообразований личности ребенка, формирование способов и средств мыслительной деятельности, а также на созревание механизмов произвольной регуляции поведения личности. В свете всего вышеизложенного целесообразно начинать использовать проектную деятельность уже на начальной ступени школьного образования [5].

Такая деятельность стимулирует развитие познавательных способностей учащихся, способствует формированию умений самостоятельно находить пути решения задач посредством различных форм деятельности. Использование ее в образовательном процессе имеет большое значение для начального обучения, так как благодаря ему в полной мере реализуются методы мыслительной деятельности, изменения мотивационной структуры личности и формирования навыков учебной деятельности. Проектная деятельность – метод, который опирается на потребности и интересы детей, стимулирует самостоятельность, обеспечивает единство интеллектуального, эмоционального и нравственного развития [6].

Эффективность проектной деятельности повышается, когда в учебном процессе ставится творческая исследовательская задача, требующая комплексных знаний по различным предметам. Содержание метода проектирования зависит от многих факторов: специфики предмета, дидактического материала, вида проекта, условий организации деятельности и тому подобного. Главным его достоинством можно назвать то, что он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. В ходе работы над проектом дети учатся самостоятельно искать, анализировать и синтезировать информацию, у них развивается чувство ответственности за проделанную работу, ведь за каждый шаг, каждую часть проекта отвечает определенный ученик. Работая в команде, он понимает, что ответственность полностью лежит на нем и что от него зависит успех всех остальных членов команды [7], [8].

Участвуя в проектно-исследовательской работе, младшие школьники реализуют свои скрытые возможности, раскрывают себя как личность в новом качестве. Повышение мотивации, значимости своего труда вызывает положительные эмоции, связанные с процессом обучения. Владение исследовательскими умениями и навыками является предпосылкой формирования у младших школьников познавательного отношения к миру, целостных представлений о мире, интереса и потребности к «открытию тайн» мира. Владение элементарными навыками исследования в проектной деятельности облегчает и помогает школьникам чувствовать себя уверенно в любых нестандартных ситуациях.

Список литературы

1. Андрианова С. А. Использование метода проектов в обучении школьников // *Технология*. – 2015. – № 1. – С. 7–9.
2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. – М.: АБВ-ИЗДАТ, 2018. – 100 с.
3. Голубенко Г. Н. Проектная деятельность в учебном процессе // *Всё для администрации школы*. – 2013. – № 10. – С. 20–25.
4. Ергалиева Л. Ж. Бастауыш сынып оқушыларының оқу-танымдық іс-әрекетін қалыптастыру жолдары // *Молодой ученый*. – 2015. – № 8.2 (88.2). – С. 23–25.
5. Иванова Н. В. Формирование учебной мотивации младших школьников средствами проектной деятельности // *Психология обучения*. – 2012. – № 10. – С. 52–60.
6. Ложкина О. Е. Проектная технология для развития творческих способностей учащихся // *Всё для классного руководителя*. – 2014. – № 5. – С. 13–20.
7. Пустовойтенко Ю. С. Влияние проектной деятельности на повышение познавательного интереса младших школьников // *Молодой ученый*. – 2020. – № 7 (297). – С. 249–251.
8. Реализация проектной деятельности в начальной школе: учеб.-метод. пособие / Н. В. Иванова, О. М. Балакирева и др.; под ред. Н. В. Ивановой. – М.: Изд-во СГУ, 2013. – 139 с.

УДК 373.3/.5

Р. А. Орлова

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

А. А. Финаева

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

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается актуальная проблема организации и содержания самостоятельной работы младших школьников. Самостоятельная учебная деятельность младших школьников представляет собой овладение научными знаниями, практическими умениями и навыками во всех формах организации обучения как под руководством учителя, так и без него.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная деятельность, младшие школьники, самостоятельность, эффективность.

R. A. Orlova

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, orlova.ra@yandex.ru, Novosibirsk

A. A. Finaeva

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

ORGANIZATION AND CONTENT OF INDEPENDENT WORK OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS EDUCATIONAL ACTIVITIES

In this article, the actual problem of the organization and content of independent work of younger schoolchildren. Independent educational activity of younger schoolchildren is the acquisition of scientific knowledge, practical skills and abilities in all forms of training organization, both under the guidance of a teacher and without him.

Keywords: independent work, educational activity, junior schoolchildren, independence, efficiency.

Изменения современного общества предъявляют новые требования к системе образования. Современной России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие самостоятельно и творчески мыслить.

Таким образом, перед современной школой стоит задача развития познавательных сил, творческих способностей учащихся, формирование у них самостоятельности, как свойства личности, которое характеризуется стремлением и умениями без посторонней помощи овладеть знаниями и умениями, а также способами их применения [1, с. 38].

Самостоятельность как качество личности младшего школьника в значительной степени формируют самостоятельные работы. Самостоятельная работа – это совокупность приемов организации познавательной деятельности, протекающей по заданию, в определенное время без непосредственного руководства и обеспечивающая повышение самостоятельности [2].

К. Д. Ушинский, например, считал, что только самостоятельная работа создает условия для глубокого овладения знаниями и условия развития мышления учащихся.

В чем же заключается сущность самостоятельной учебной работы? Раскрывая этот вопрос, Б. П. Есипов писал, что самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических (или тех и других вместе) действий [1, с. 39].

Под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

В практике обучения каждый тип самостоятельной работы представлен большим разнообразием видов работ, используемых учителями в системе урочных и внеурочных занятий. Перечислим наиболее распространенные и эффективные из них [2]:

1. Работа с книгой.
2. Упражнения.
3. Решение разнообразных задач и выполнение практических работ.
4. Различные проверочные самостоятельные работы, контрольные работы, диктанты, сочинения.
5. Подготовка докладов и рефератов.
6. Выполнение индивидуальных и групповых заданий в связи с экскурсиями и наблюдениями в природе.
7. Домашние лабораторные опыты и наблюдения.
8. Техническое моделирование и конструирование.

Самостоятельная учебная деятельность младших школьников представляет собой овладение научными знаниями, практическими умениями и навыками во всех формах организации обучения, как под руководством учителя, так и без него. При этом необходимо целенаправленное управление самостоятельной деятельностью учеников посредством формулировки темы-проблемы, ее расшифровки через план или схему, указания основных и дополнительных источников, вопросов и заданий для самоконтроля осваиваемых знаний, заданий для развития необходимых умений и навыков, сроков консультаций и форм контроля. Что касается организации самостоятельной работы младших школьников в процессе обучения, то мы выявили, что именно правильная организация самостоятельной учебной работы является одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности урока. Она занимает исключительное место на современном уроке, потому что ученик приобретает знания только в процессе личной самостоятельной учебной деятельности.

Таким образом, одной из главных задач современного образования является ориентация образования не на усвоение готовых знаний, а на развитие у них самостоятельности, проблемного мышления, творческой активности в приобретении новых знаний, знаний – мыслей [3, с. 256].

Список литературы

1. Боричевская В. И. Развитие самостоятельности мышления у учащихся // Начальная школа. – 1992. – № 1. – С. 38–46.
2. Буряк В. К. Содержание и организация самостоятельной работы младших школьников в процессе обучения [Электронный ресурс]. – URL: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b3bc69b5d43a88521306c37_0.html (дата обращения: 13.01.2022).
3. Галимова Р. А. Организация самостоятельной работы как педагогическая проблема // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2008. – № 13. – С. 248–256.

УДК 372.016:811+376.7

А. С. Шмидко

студ. 5 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, sanya.shmidko@mail.ru, Новосибирск

Н. В. Шмидко

начальник управления образования администрации Чановского района, Новосибирская область

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируются особенности обучения иностранному языку детей-билингвов. Предлагаются формы и методы, ускоряющие этот процесс.

Ключевые слова: дети-билингвы, социолингвистическое явление, иностранный язык.

A. S. Shmidko

Student 5th year at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, sanya.shmidko@mail.ru, Novosibirsk

N. V. Shmidko

Head of the Department of Education of the Administration of the Chanovsky district, Novosibirsk region

FEATURES OF TEACHING BILINGUAL CHILDREN A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the features of teaching a foreign language to bilingual children. Forms and methods that accelerate this process are proposed.

Keywords: bilingual children, sociolinguistic phenomenon, foreign language.

Миграционные процессы, происходящие в последние годы в нашей стране, значительно увеличили приток детей, для которых русский язык является не родным. Это приводит к тому, что в общеобразовательных школах в одном классе одновременно обучаются дети, говорящих на разных языках, то есть возникает билингвальная образовательная среда.

Существует множество определений билингвизма, рассматривающих данное социолингвистическое явление с разных сторон. Одно из них говорит, что билингвизм – это сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта. В этой связи билингвальное образовательное пространство – это развивающая среда, которая учитывает внешние и внутренние условия для осуществления перспектив развития двуязычного ребёнка, направленного на освоение социокультурного опыта.

Обучение детей билингвов представляет серьезную педагогическую проблему, так как билингвы имеют трудности в усвоении основных предметов, и особенно в изучении иностранного языка. Так перед учителями встает вопрос, какие формы и методы использовать, чтобы билингвальный учащийся усвоил иностранный язык.

Проблема исследования заключается в противоречии: большое количество детей билингвов и малое количество соответствующих учебных пособий по английскому языку, отсутствие подготовленных билингвальных педагогов.

Научное становление проблемы билингвизма происходило поэтапно. Как теоретическая проблема билингвизм, по наблюдениям многих ученых, начал исследоваться в конце 19 века, однако, как социальный феномен он имеет корни, уходящие значительно глубже – в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. С развитием лингвистической мысли с конца 19 века билингвизм становится предметом рассмотрения теории языкознания. Именно сравнительноисторический метод повернул интерес лингвистов к теории взаимодействия языков.

Во-первых, во многих странах мира два, а иногда и больше государственных языковых направлений. В этом случае, даже для банального бытового общения приходится использовать более одного языка. Сегодня мир как никогда «открыт» как для путешествий, так и для эмиграции. Поэтому сотни и тысячи людей ежедневно принимают за изучение иностранного языка. Билингвизм вполне достижим для каждого ребенка. Главное — грамотная образовательная методика и грамотный преподаватель [3]. При этом уровень грамотности человека может быть и не самым высоким, но на этих двух языках он общается одинаково в меру своей образованности. Конечно, родителям и педагогам нужно понимать, как воспитывать и обучать подобных детей. Казалось бы, владение двумя языками дает большие преимущества. Но, с другой стороны, это чревато определенными трудностями: дети-билингвы больше склонны к заиканию и нервным срывам, а их речь иногда представляет собой «кашу» из разных языков. Поэтому многие родители, сталкиваясь с подобными трудностями, начинают паниковать или вовсе «пугают» своих детей своей растерянностью.

У билингвизма много положительных сторон, особенно в период растущей глобализации: это и усовершенствование возможностей получения информации, расширение возможностей выбора, доступность при межкультурных контактах, увеличение возможностей при получении образования и т. д. Для этнических меньшинств характерно интересное разделение языков:

родной язык нередко используется для выражения чувств и для общения, язык же большинства употребляется обычно в официально деловой сфере.

Выбор форм и методов обучения билингов зависит от планируемых образовательных результатов, от возрастных особенностей учащихся, от уровня их развития и мыслительных способностей, а также от предполагаемых средств обучения. Традиционно при изучении иностранного языка используются методы: слово учителя, беседа, анализ (наблюдение, языковой разбор), упражнения, использование наглядных пособий, работа с учебником.

Успешное усвоение английского языка ребёнком-билингвом обеспечивается путём организации разучивания стихотворений. Разучивание стихотворений следует начинать с четверостиший, особенно успешно будут пониматься и запоминаться знакомые слова. Лучше запомнятся стихотворения, красочно иллюстрированные, инсценируемые.

Эффективной методикой усвоения английского языка, развития речи и фонематического слуха ребёнка-билингва, увеличение его словарного запаса является повторение за учителем стихотворений, скороговорок, считалочек, предложений.

Хорошо зарекомендовал себя в практике обучения детей билингов метод моделирования. Суть его заключается в том, что ребенок строит предложения на русском языке по определенным “моделям” – речевым конструкциям, которые он усваивает в результате многократного повторения аналогичных. Считается, что, если с самого начала дети получают готовые модели-предложения, то есть усвоение английского языка основывается на усвоении посредством повторения, копирования готовых речевых образцов.

Нельзя владеть иностранным языком, не владея культурными особенностями изучаемого языка. Основой в современной методической мысли является идея о соединении в учебном процессе языка и культуры, о диалоге культур в процессе иноязычного образования. Но очень часто учащиеся в результате не умеют говорить. Ведь главное в обучении – формирование навыков как основы коммуникативных умений [1]. Речь у билингов может развиваться с помощью развития грамматических и лексических навыков. Диалог культур возможен только в этом случае, когда учащиеся способны сформулировать свои мысли, а это невозможно без автоматизации языковых средств, поэтому нам необходимо использовать систему условно-речевых упражнений, необходимую, кстати, и для формирования навыков говорения.

При изучении нового термина педагог дает его определение на неродном языке и сразу переводит его на родной язык или просит сделать это ученика. Визуальная поддержка предполагает написание неродного названия на натуральных объектах или их изображениях во время работы с билингвальными текстами или в процессе билингвальной коммуникации. При работе с билингвальными текстами или во время устной билингвальной коммуникации учащиеся могут сталкиваться с новыми или сложными для них словами и терминами.

В этом случае учителю следует выписать их на доске с переводом на родной язык или использовать так называемые карточки визуальной поддержки. Под карточками визуальной поддержки понимается печатный дидактический материал, в котором представлены лексические единицы, являющиеся новыми для учащихся и необходимые в билингвальной коммуникации. При этом ученикам легче работать с информацией, а новые лексические единицы лучше запоминаются.

Таким образом, билингвальное обучение располагает широким арсеналом дидактических средств, обеспечивающих не только альтернативные возможности обучению иностранному языку, но и широкий процесс приобщения учащихся к ценностям мировой культуры [2].

Одной из наиболее важных и актуальных проблем в обучении билингов английскому языку является формирование речевых механизмов учащихся. Навыки или умения – даже относительно простые – нельзя сформировать в пределах одного занятия.

В методике обучения английскому языку можно выделить три этапа урока: ознакомление, тренировка и речевая практика, которые можно считать этапами формирования навыка или умения. Речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Речь, доступная другим, и речь только для себя (внутренняя – мыслительная).

Одним из наиболее эффективных средств общения и формирования навыка говорения в обучении русским как иностранным языком считается диалог. Диалог должен обязательно быть: кратким, должны быть использованы – мимика, жесты, интонация, преобладание простых предложений и без строгих синтаксических конструкций. Основным средством обучения

при диалоге являются упражнения, где запрашивается необходимая информация, требуется реакция на реплику и употребление штампов диалогической речи.

Аудирование – процесс восприятия и понимания речи со слуха. Необходимо создавать постоянное общение между педагогом и учащимся в реальных условиях, ситуациях: объявление, новости телевидения и радио, лекции, рассказы собеседников, разговор по телефону и многое другое.

Чтение выступает как некий самостоятельный вид речевой деятельности, когда мы читаем, чтобы получить необходимую информацию. Поэтому извлечение нужной конкретной информации является важнейшей коммуникативной задачей.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что обучение билингвов английскому языку связано с работой над артикуляционной базой, с формированием фонетических, грамматических и лексических навыков, коммуникативным характером упражнений, вниманием к синтагматическим возможностям слова (словосочетание). Все это является прочным фундаментом, на котором может строиться речь на иностранном языке.

Список литературы

1. Аврорин В. А. Двухязычие и школа // Проблемы двухязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 49–62.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. – 1950. – Вып. 70.
3. Касенова Н. Н., Мусатова О. В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 87–97.

УДК 378(510)+372.016:741*40

Худэжичаолу

аспирант 3 курса кафедры изобразительного искусства, Педагогический университет Хух-Хото, Внутренняя Монголия, Китай

М. И. Скокова

студ. 3 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КИТАЯ

В статье рассмотрены методы и принципы, особенности обучения китайской пейзажной живописи в высших образовательно-педагогических организациях. В данный момент важно знакомство студентов с разнообразием художественной культуры этой страны.

Ключевые слова: пейзаж, живопись, особенности обучения Китайской живописи.

Hudezhichaolu

Graduate Student of the 3rd year of the Department of Fine Arts, Pedagogical University of Hohhot, Inner Mongolia, China

M. I. Skokova

3rd year Student of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

FEATURES OF TEACHING FINE ARTS IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHINA

The article discusses the methods and principles, features of teaching Chinese landscape painting in higher educational and pedagogical organizations. At the moment, it is important to introduce students to the diversity of the artistic culture of this country.

Keywords: landscape, painting, features of teaching Chinese painting.

Обучение изобразительному искусству основывается на явлениях и практическом преподавании современного китайского образовательного процесса. Демонстрационное обучение данному искусству в основном используется при обучении традиционной китайской живописи тушью. Впервые этим занимались такие художники как, У Чаншю и Пань Тяньшоу, с данным

искусством они познакомились ещё в раннем детстве и придерживались традиционным способам обучения, то есть на выражении смысла и интереса китайской живописи. В первую очередь, эти художники выступали за копирование, что является основой для создания китайской живописи.

В последнюю же очередь они делали выработки собственного стиля, и этим подчеркнули, что в процессе преподавания китайской живописи на университетском уровне студентам следует позволить чаще практиковать свои базовые навыки до завершения обучения, а затем создавать свои собственные инновационные работы.

Именно поэтому такой подход к преподаванию китайской живописи должен способствовать развитию собственного творчества учащихся, а не посвящать все свое драгоценное время копированию.

Сейчас мы расскажем, как проводится занятие по изобразительному искусству. Для начала преподаватель ставит цель данной работы:

- предлагает изучить, что же такое пейзаж, как жанр живописи;
- знакомство с характерными особенностями китайской живописи;
- выполнение творческой работы в технике китайской живописи.

Так же на занятиях по китайской живописи, можно использовать как традиционные (*мольберт, кисть, тушь, бумага и т. д*) так и не традиционные (*презентации, гаджеты и другое*) методы работы по созданию шедевра.

В ходе занятия преподаватель должен познакомить учащихся с традиционной культурой Китая, просмотром короткометражного ролика, презентации либо фильма, для того чтоб у учащихся сложилась полная картина по познанию искусства Китая, особо важно познакомить студентов с видами пейзажа и особое внимание нужно уделить повторению основных правил перспективного изображения.

Постижение техники китайской живописи начинается с написания четырёх благородных цветков, следуя наставлениям древних, которые собраны в трактате «Слово о живописи из сада с горчичное зерно», начинающий мастер должен нарисовать цветущую ветку мэйхуа, хризантему, бамбук и орхидею. Затем после написания цветов мы можем переходить на жанр пейзажной живописи, а тут важно соблюдение построения перспективного вида, передачи атмосферы, воздушной и световой среды, ответы должны содержать знания о силе цвета, ближе дальше, ближе выше, дальше меньше.

Практическая работа по написанию пейзажа выполняется, на листе бумаги обязательно гуашью при использовании кисти, затем можно изображать цветы, деревья по желанию учащихся. Многие художники в своих работах отображают не то, что вокруг них, а то, что у них на душе, вдохновение и эмоции играют большую роль в жизни создателя.

В китайской технике важно действовать быстро и решительно, так как гуашь быстро высыхает, поэтому при нанесении гуаши, не забывайте, что вы работаете в зеркальном отображении. При изображении пейзажа Китая, нужно соблюдать этапы пейзажной живописи: нанесение кистью горы, обязательно задний план, потом первый план, затем дерево, вот на нем можно пофантазировать с цветами сакуры. Деревья можно наносить как просто на самом отпечатке, так и с помощью матрицы главное помнить о том, что на матрицу наносится гуашь.

Подходя к концу, хотелось бы сказать, что студенты и преподаватели изобразительного искусства в колледжах и университетах должны работать вместе, чтобы совершить прорыв и разнообразить способ преподавания традиционной китайской живописи. Нам важно, чтобы преподаватели и студенты работали вместе, чтобы внести новый вклад в развитие преподавания китайской живописи.

Список литературы

1. Дун Лицзюнь. Преподавание китайской живописи. – [М.]: Сычуаньское издательство изобразительного искусства, Чэнду, Китай, 2006.
2. Пан Гункай. Краткий анализ техники живописи Пань Тяньшоу. – [М.]: Китайская академия изящных искусств, Ханчжоу Юань, 1995.

ЧАСТЬ 3

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 378.091.2: 376-051

С. Е. Гайдукевич

доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, gaidukevich.s@mail.ru, Минск, Беларусь

РЕФЛЕКСИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

В статье дается теоретическое обоснование рефлексии самоорганизации личностно-профессионального саморазвития как средства формирования методической компетентности. Раскрыты содержательные аспекты рефлексивного анализа, его возможности в контексте формирования компонентов методической компетентности будущего учителя-дефектолога.

Ключевые слова: методическая компетентность, личностно-профессиональное саморазвитие, самоорганизация личностно-профессионального саморазвития, рефлексия, учитель-дефектолог

S. E. Gaidukevich

Associate Professor of the Department of Correctional and Developmental Technologies of the Institute of Inclusive Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, gaidukevich.s@mail.ru, Minsk, Belarus

REFLECTION OF SELF-ORGANIZATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS A MEANS OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER-DEFECTOLOGIST

The article substantiates the reflection of self-organization of personal and professional self-development as a means for the formation of methodological competence. The content of reflexive analysis, its possibilities for the formation of methodological competence of a special teacher in the methodological sphere are revealed.

Keywords: methodological competence, personal and professional self-development, self-organization of personal and professional self-development, reflection, special teacher.

На фоне трансформаций, разворачивающихся в образовании лиц с особыми образовательными потребностями профессиональная подготовка будущего учителя-дефектолога приобретает выраженный гуманитарный вектор. На первый план выходит поиск эффективных инструментов поддержки формирования методической компетентности в контексте преобразования исполнительской позиции специалиста в субъектно-деятельностную, обеспечивающую ему гибкость и мобильность в неоднородной образовательной среде.

В соответствии с современными теоретико-методологическими положениями профессионального образования методическая компетентность понимается как интегративная личностно-профессиональная характеристика, проявляющаяся в способности эффективно решать задачи методического обеспечения коррекционно-педагогического процесса на основе позитивного самоизменения (Р. Г. Аслаева, В. А. Болотов, Л. А. Гладун, В. А. Козырев, Л. М. Митина, В. В. Сериков; В. А. Слостенин, А. А. Ушаков и др.). Она предстает как сложный синтез когнитивного, деятельностного и личностного опыта. Когнитивный опыт отражает способность создавать ориентировочную основу решения методических задач, деятельностный – исполнять выбранные способы решения, получать методические продукты в соответствии с заданными моделями, личностный – осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие. Методическая компетентность – системное образование, все ее компоненты находятся в состоянии взаимосвязи и взаимообусловленности.

По своей природе методическая компетентность, представляет собой не столько продукт обучения, сколько следствие личностного роста. В этой связи качество данного образования рассматривается в первую очередь в контексте личностного опыта и определяется способностью к самоорганизации личностно-профессионального саморазвития (В. А. Болотов, Н. Г. Маськова, Н. Ф. Радионова, В. В. Сериков, В. А. Слостенин, А. П. Тряпицына, Е. Е. Чудина и др.). Самоорганизация предполагает осознанное использование личностных структур в активности, направленной на разрешение вопросов самоизменения. Она проявляется умениями анализировать и оценивать собственную деятельность в определенном контексте, намечать ее будущие цели и задачи, планировать и контролировать результаты [3; 4; 6]. Самоорганизация связана с активизацией «самопроцессов», создает источник активности, объединяющий цели и средства личностного и профессионального саморазвития.

Самоорганизация может быть объективирована с помощью рефлексивного анализа [4]. Рефлексия, обращенная на себя, обеспечивает способность через осмысление функциональных компонентов самоорганизации фиксировать состояние своей методической компетентности, осуществлять ее перенормирование, реконструкцию, обогащение [1; 5]. Возможность представить методический опыт как проекцию собственного участия в наращивании его операционного и личностного потенциала позволяет рассматривать рефлексию самоорганизации личностно-профессионального саморазвития в качестве значимого средства формирования методической компетентности [2].

В заданном контексте в содержании рефлексии будущего учителя-дефектолога условно можно выделить два аспекта. Первый – это обращение к собственному методическому опыту, осмысление себя в качестве участника коррекционно-педагогического процесса. Фокус рефлексии – решение методических задач, обеспечение в данном процессе поддержки личностного потенциала ребенка, учет его особых образовательных потребностей, осознание универсальности методической активности как способности работать с институциональной и детской неоднородностью. В содержании рефлексивного анализа находят отражение следующие вопросы: соотнесение педагогических ситуаций с методическими задачами; формулировка и нахождение решения методической задачи с учетом особых образовательных потребностей детей, средств поддержки развития их личностного потенциала; мотивация собственной методической деятельности; исполнение методической деятельности, определение используемых методических процедур и действий в том числе универсальных; результат собственной методической деятельности, его влияние на улучшение педагогической ситуации. В рамках заявленного аспекта рефлексия фиксирует, структурирует методическую активность будущего учителя-дефектолога, объединяет в единый целенаправленный процесс его когнитивный и деятельностный опыт, создает предпосылки для овладения более сложными методическими действиями.

Второй аспект – это обращение будущего учителя-дефектолога к собственному опыту самоорганизации личностно-профессионального саморазвития в сфере методической деятельности, идентификация себя в качестве субъекта преобразований. В центре внимания – самоизменение, понимание механизмов и функциональных компонентов данного процесса, осознание влияния его результатов на качество собственной методической практики. Предметом рефлексии выступают: переживания субъективного удобства (неудобства) в процессе методической деятельности; ценности и личностные смыслы функционирования в методической сфере; удовлетворенность от процесса и результата методической активности; понимание себя как причины своих успехов и неудач, выявление в себе самосозидающих сил; цели и планы личностно-профессионального саморазвития, способы и средства их реализации; связь между целями и средствами профессионального и личностного саморазвития; фиксация и оценка собственных методических и личностных приращений. Данный аспект рефлексии раскрывает механизмы преобразования внешней активности личности во внутреннюю, создает предпосылки для более активного вовлечения личностных структур в процесс овладения методическим опытом.

Рефлексия строится вокруг выяснения так называемых точек опоры – уже имеющихся знаний, умений, навыков, которые позволяют добиваться успехов, и точек роста – дефицитов и трудностей, которые тормозят достижение запланированных результатов. Такое осмысление методической практики вырабатывает критическое отношение к своим возможностям, стимулирует внутренний импульс к дальнейшему движению, преодолению того, что мешает раскрыть свой потенциал.

Таким образом, рефлексия самоорганизации личностно-профессионального саморазвития запускает самопроцессы, создает посыл к целенаправленному самоизменению. Содержание и активность рефлексивного анализа способны влиять на формирование методической компетентности, определять направление, динамику совершенствования составляющих ее компонентов и связей между ними. При этом целенаправленное усиление личностного опыта в структуре данного образования создает условия для становления субъектно-деятельностной позиции будущего учителя-дефектолога.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Методология: сущность и события. – М., 2007. – 502 с.
2. Гайдукевич С. Е. Интегративный критерий оценки эффективности методической подготовки будущего учителя-дефектолога // Образование лиц с особенностями психофизического развития: методология, теория, практика: сб. статей по материалам междунар. науч.-практ. конференции (19–20 ноября 2020 г.) / редкол. В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск: БГПУ, 2020. – С. 27–32.
3. Костромина С. Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – 2010. – Выпуск 4. – С. 153–160.
4. Климко Н. В., Паранина Н. А. Педагогические особенности развития навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 67–71.
5. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
6. Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 170–177.

УДК 373.21

С. Е. Гайдукевич

доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, gaidukevich.s@mail.ru, Минск, Беларусь

А. А. Фрейток

преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, samusevich91a@mail.ru, Минск, Беларусь

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье представлены значимые характеристики компетентно-ориентированных заданий. Даны теоретические основы и практические рекомендации по их проектированию в связи с формированием зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевые слова: зрительно-пространственные представления, дети с нарушениями зрения, дошкольный возраст, компетенции, компетентно-ориентированные задания.

S. E. Gaidukevich

Associate Professor of the Department of Correctional and Developmental Technologies of the Institute of Inclusive Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, gaidukevich.s@mail.ru, Minsk, Belarus

A. A. Freitok

Lecturer of the Department of Correctional and Developmental Technologies of the Institute of Inclusive Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, samusevich91a@mail.ru, Minsk, Belarus

COMPETENCE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF FORMING VISUAL-SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS OF PRESCHOOL AGE

The article presents the significant characteristics of competence-oriented tasks. The theoretical foundations and practical recommendations for their design in connection with the formation of visual-spatial representations in children with visual impairments of preschool age are reflected.

Keywords: visual-spatial representations, children with visual impairments, preschool age, competency, competency-oriented tasks.

Формирование зрительно-пространственных представлений остается значимой проблемой в контексте развития функциональных возможностей детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Представленные в теории и практике методические подходы достаточно традиционны и концентрируют основное внимание на овладении ребенком знаниями о пространстве как самоцели, что часто не обеспечивает выход на решение актуальных задач жизнедеятельности, связанных с активным оперированием зрительно-пространственными представлениями (Т. А. Мусейбова, Л. И. Плаксина и др.) [1]. Данные факты свидетельствуют об актуальности компетентностного контекста заявленного исследования.

Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на результат, на приобретение реального опыта деятельности или поведения (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) [2; 4]. Идея интегрировать формирование зрительно-пространственных представлений и компетенций в единый процесс позволяет оптимизировать присвоение социального опыта детьми с нарушениями зрения, повысить их успешность при решении как учебных задач, так и задач повседневной жизнедеятельности. Современная теория и практика свидетельствуют, что применительно к дошкольному возрасту зрительно-пространственные представления в наибольшей степени востребованы в составе социальных и познавательных компетенций [2]. Социальные компетенции обеспечивают опыт удовлетворения потребностей в социально-бытовой, игровой и трудовой сферах, познавательные – в сфере работы с информацией, ее накопления, преобразования и использования [2; 3].

Обращение к компетенциям, связанным со зрительно-пространственными представлениями, позволяет определить типовые ситуации их формирования и применения, актуальные для детей с нарушениями зрения дошкольного возраста [1; 3]. Это ситуации самообслуживания, игровой деятельности, выполнения трудовых поручений, безопасного поведения в быту и на улице. Работа с типовыми ситуациями обеспечивает выход на реальный житейский опыт, позволяет создавать условия для повышения практической умелости, самостоятельности детей.

Компетентностно-ориентированные задания (далее КОЗ) рассматриваются в качестве значимого средства реализации компетентностного подхода [1; 4]. В современных исследованиях выделены их основные сущностные характеристики: обращение к внутренней мотивации (использование жизненного контекста, отвечающего удовлетворению актуальных потребностей ребенка); психологическая комфортность (создание благоприятных условий осуществления деятельности); деятельностный характер (включение в практическое решение задачи); личностная и социальная значимость результата (наличие позитивных переживаний и ответственности в связи с ожидаемыми итогами) [2; 4].

Анализ литературных источников, посвященных разработке компетентностно-ориентированных заданий, выявляет существенные методические ориентиры их проектирования, в том числе, в связи с формированием зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста: задачи формирования зрительно-пространственных представлений; социальные и познавательные компетенции, представленные компетентностными умениями; типовые учебные и бытовые ситуации для приобретения практического опы-

та; вариативность заданий по степени сложности [2; 4]. Представленные ориентиры позволили разработать алгоритм создания КОЗ. Алгоритм реализуется с учетом возрастных закономерностей и особенностей развития зрительно-пространственных представлений, включает последовательное выполнение ориентировочных (выявление программных задач, определение компетенций и компетентностных умений на основе зрительно-пространственных представлений, мотивирующих факторов, типовых ситуаций) и исполнительских действий (создание сценария КОЗ определенного уровня сложности).

В младшем дошкольном возрасте КОЗ связаны с формированием зрительно-пространственных представлений о расположении частей тела, об основных пространственных направлениях, опираются на трудовые (выполнение саногенных процедур, контроль и оценка своего внешнего вида; уборка игрушек и рабочего места) и игровые (достижение результата в процессе предметных, подвижных и строительных игр), компетентностные умения, носят обучающий характер. В среднем дошкольном возрасте КОЗ направлены на формирование представлений о двухмерном пространстве, взаимном расположении объектов, обеспечивают практическую реализацию трудовых (одевание (раздевание), уход за своими вещами; наведение порядка в группе (на участке)), игровых (организация игрового пространства), конструктивных, графических (создание моделей, аппликаций, рисунков) компетентностных умений, имеют обучающий и поисковый характер. В старшем дошкольном возрасте КОЗ способствуют формированию представлений об удаленности объектов, отношениях между ними, которые можно выявить с помощью глазомера, строятся с использованием трудовых (подготовка к занятиям, сервировка стола, уход за растениями и животными), игровых (оперирование игровыми атрибутами, использование декораций), познавательных (проведение наблюдений, опытов), конструктивных, графических (создание макетов, планов, схем, декоративных композиций) компетентностных умений, дополняются заданиями проблемного характера. Примерные образцы КОЗ, направленных на формирование зрительно-пространственных представлений представлены в таблице.

Таблица

Примерные образцы компетентностно-ориентированных заданий по формированию зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста

Ориентировочная составляющая КОЗ	Исполнительская составляющая КОЗ (сценарий практико-ориентированного задания)
<p><i>Задачи:</i> формировать зрительно-пространственные представления о расположении частей тела (возраст 3-4 года) <i>Умение:</i> выполнять бытовые действия по самообслуживанию (одевание и др.) <i>Ситуация:</i> одевание на прогулку</p>	<p><i>Задание «Собираемся на прогулку»</i> Чтобы одеться на прогулку быстро и правильно используем инструкцию мишки-помощника, внимательно слушаем и выполняем. Сначала обуваем правую ногу, затем левую. Поставили ноги вместе, посмотрели, верно ли вы обулись. Сначала надеваем левый рукав куртки, затем правый. Правой рукой берем перчатку. Сначала надеваем перчатку на левую руку, потом на правую. Правой рукой делаем мишке «пока-пока»!</p>
<p><i>Задачи:</i> формировать зрительно-пространственные представления на основе глазомерных действий (возраст 5-6 лет) <i>Умение:</i> выбирать объекты, соответствующие объекту образцу по величине <i>Ситуация:</i> выполнение трудового поручения взрослого</p>	<p><i>Задание «Уборка листьев»</i> Чтобы убрать листья каждой команде нужно выбрать пакет для мусора, в который они могут поместиться. Оцените величину кучи листьев, которую вы собрали, возьмите подходящий по величине пакет и сложите в него листья. Оцените правильность вашего выбора. Затем выберите тележку, на которую можно погрузить ваш пакет с листьями. Подумайте, что скажут родители, когда увидят вашу работу!</p>

Задания на компетентностной основе могут быть использованы учителями-дефектологами на коррекционных занятиях, воспитателями дошкольного образования в учебной и нерегламентированной деятельности, родителями для применения в процессе семейного воспитания. Предложенный алгоритм позволяет разрабатывать практико-ориентированные задания на основе интеграции задач учебной и повседневной жизненной практики, обеспечивать ребёнку возможность осваивать и применять зрительно-пространственные представления в доступной и естественно мотивированной деятельности.

Список литературы

1. Гайдукевич С. Е. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия: учеб.-метод. пособие. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2021. – 144 с.
2. Компетентностная модель дошкольного образования: коллектив. монография / Л. В. Трубайчук [и др.]. – Челябинск: Образование, 2009. – 229 с.
3. Учебная программа дошкольного образования: для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: Нац. ин-т образования, 2019. – 479 с.
4. Хуторской А. В. Дидактика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.

УДК 376.33+376.356

Т. В. Волошина

*кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru,
Новосибирск*

И. Ю. Почивалина

*магистрант 3 курса Института детства, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск*

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА ФЕНОМЕНА ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В статье проанализированы научные подходы к всестороннему изучению феномена элементарной фразовой речи. Показана необходимость изучения структурных компонентов элементарной фразовой речи с целью разработки ее комплексного диагностического обследования у детей с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: речь, слово, фраза, фразовая речь, элементарная фразовая речь, дети с задержкой речевого развития, экспрессивность, импрессивность.

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

I. Yu. Pochivalina

*1st year Master's Student at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk*

ON THE PROBLEM OF ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF ELEMENTARY PHRASING SPEECH OF CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

The article analyzes scientific approaches to a comprehensive study of the phenomenon of elementary phrasal speech. The necessity of studying the structural components of elementary phrasal speech in order to develop its complex diagnostic examination in children with delayed speech development is shown.

Keywords: speech, word, phrase, phrasal speech, elementary phrasal speech, children with delayed speech development, expressiveness, impressiveness.

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения детей с задержкой речевого развития. Ряд исследователей (Т. А. Датешидзе) дают качественную оценку категории детей с задержкой речевого развития и отмечает, что они, как правило, имеют отягощенный неврологический статус [3]. Речь у данной группы детей, в лучшем случае, состоит из отдельных слов, аморфных слов, звукокомплексов, а фразовая речь, нередко, отсутствует.

Родители, воспитывающие детей с задержкой речевого развития, все чаще обращаются к специалистам с проблемой полного отсутствия речи у ребенка. Похожий вопрос поступает и от педагогических работников детских садов. Можно утверждать, что психолого-педагогическое и родительское сообщество обеспокоено проблемой отсутствия речи у детей. Принимая во внимание выше изложенную проблематику, мы понимаем, что перед коррекционными педагогами и специальными психологами стоит важная практико-ориентированная задача

в разработке и осуществлении специальным образом организованной коррекционно-развивающей работы по формированию элементарной фразовой речи у детей с задержкой речевого развития.

Превалирующее мнение исследователей в разных областях психолого-педагогической науки связано с тем, что овладение речью – важный этап в психической жизни маленького человека, так как именно речь объединяет в себе все психические процессы, и обеспечивает ребенку возможность познания, и осмысления окружающей действительности, а также запускает механизмы саморегуляции поведения. Слово – это знак, который включает в себя общечеловеческое значение, это средство, с помощью которого мысли одного человека могут быть переданы другому человеку. Однако, одного слова недостаточно, так как для того, чтобы речь была понятна, необходима «фраза», первоначально «элементарная фраза». Исследование феномена элементарной фразовой речи, как отмечалось выше, приобретает особое значение в коррекционно-развивающей и коррекционно-логопедической работе с детьми с задержкой речевого развития.

Мы считаем, что в настоящее время исследование процессов становления элементарной фразовой речи детей младшего дошкольного возраста по-прежнему является одной из актуальных проблематик в изучении психического и речевого развития ребёнка.

Вместе с тем вопрос изучения самой научной категории элементарной фразовой речи и ее структурных компонентов недостаточно представлен в работах современных исследователей. Поэтому при рассмотрении понятия «элементарная фразовая речь» мы обратились к толковому словарю Ожегова, в котором нас заинтересовало определение слова «элемент». Элемент – это составная часть чего-нибудь или компонент. Элемент – это доля, некоторая часть в составе чего-нибудь. [7] В словарях иностранных языков нас заинтересовало определение слова «элементарный» – первоначальный, основной, излагающий первые основания какой-либо науки. Дальнейшее рассмотрение элементарной фразовой речи будет направлено на ее компонентную сторону, а также на установление ее роли в психическом и речевом развитии ребенка.

По мнению А. Н. Леонтьева становление речи детей проходит четыре этапа [6]. В конце раннего возраста у детей начинает формироваться грамматический строй речи, при этом, сначала намерения выражаются одним, единичным словом, затем – элементарными несогласованными фразами, и в результате постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

А. Н. Гвоздев, описывая второй период развития речи, отмечает, что это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения, характеризующийся быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. А. Н. Гвоздев употребляет в исследованиях термин «элементарная фразовая речь». Так, рассматривая этапы становления фразовой речи, он отмечает, что к концу второго года жизни ребенка формируется элементарная фразовая речь, состоящая из двух-трех слов [2].

С. Н. Цейтлин отмечает, что первые элементарные двухсловные предложения появляются у большинства детей к 1,5-2 годам, но они первоначально растворяются в общей массе однословных фраз и не всегда замечаются взрослыми. Вместе с тем, это очень значимый этап в развитии речевой деятельности ребенка, характеризующийся переходом к комбинации языковых единиц, в результате чего возникает синтаксическая структура [4]. Обращаясь к данному утверждению, мы считаем, что оно отражает развитие элементарной фразовой речи. Также С. Н. Цейтлин отмечает следующее: элементарная фразовая речь состоит из двух слов, появляется в речи ребенка к 1,5-2 годам и является важнейшим этапом в развитии речевой деятельности.

Р. Е. Левина, анализируя интересующий нас феномен, акцентирует «взгляд» на том, что элементарная фразовая речь характерна для детей второго уровня развития речи и, что объективными данными для оценки степени ее сформированности будет умение ребенка вести диалог [5].

При этом современные авторы обращают внимание и на фразу, которая, как и речь, в целом, носит ситуативный характер, и рассказ ребенка строится в элементарной форме, сводится к перечислению увиденных событий и предметов. Кроме того, в такой речи отмечаются недостатки в синтаксическом и грамматическом оформлении предложения. Мы согласны с рядом авторов, что отсутствие элементарной фразовой речи у ребенка третьего года жизни свиде-

тельствует о нарушении темпа речевого развития, что также необходимо отслеживать в процессе обследования [4].

Таким образом, фразовая речь может быть элементарной и включать в себя, как правило, 2-3 слова, а также может быть распространенной, при этом включать в себя одно сложное предложение или два и более простых предложения. Элементарная фразовая речь в норме формируется к двум годам, является обязательной частью развития речевого высказывания, отличается от развернутого фразового высказывания количеством слов. А также является первоначальным звеном в формировании фразовой речи. Наличие элементарной фразовой речи является сигналом перехода ребенка на второй уровень речевого развития и является показателем дальнейшего благополучного становления психической деятельности.

Анализ различных исследований дефиниции элементарной фразовой речи показывает, что большинство авторов одним из ее основных структурных компонентов выделяют, прежде всего, экспрессивную составляющую, то есть наличие в экспрессивном выражении требования ребенка, состоящего из двух-трех слов. Мы обозначим данный компонент как элементарно-экспрессивный.

Вместе с тем, в рамках комплексного и системного подходов к изучению речи (Л. С. Выготский) в целом, и, в том числе, элементарной фразовой речи необходимо оценивать не только внешний уровень данной речевой активности, но и импрессивность. У детей с задержкой речевого развития ввиду структуры дефекта, а именно, отсутствия внешней речи, состояние элементарной фразы можно проследить также и через оценку импрессивной речи. Целесообразность включения компонента импрессивной речи в структуру элементарной фразовой речи подтверждает и концепция Л. С. Выготского о развитии речи как специальной деятельности опосредованной языковыми знаками. Л. С. Выготский делал акцент на том, что для появления мотива и дальнейшего речевого высказывания, ребенок должен, прежде всего, понять обращенную речь [1].

Таким образом, по нашему мнению, основными структурными компонентами и критериями элементарной фразовой речи детей с задержкой речевого развития являются элементарная экспрессивность, включающая в себя оценку состояния фразы во внешней речи, а также собственно импрессивность, как сформированность понимания и осмысления речи.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.: АСТ МОСКВА: Хранитель, 2008. – 668 с.
2. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-пресс, 2007. – 254 с.
3. *Датешидзе Т. А.* Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. – СПб.: Речь, 2004. – 128 с.
4. *Ковригина Л. В., Крупина А. А.* Исследование состояния фразовой речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № V7. – С. 31–37.
5. *Левина Р. Е.* Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–16.
6. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Академия, 1991. – 287 с.
7. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс, 2009. – 736 с.

УДК 376.37

А. С. Зыбина

магистрант 2 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, zybina.anastasija@yandex.ru, Новосибирск

М. В. Шорохова

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, mariya-pleshakova@mail.ru, Новосибирск

НАРУШЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ)

В статье рассматривается актуальная проблема нарушения дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на примере словообразования. Представлены разработанная методика по определению уровня оперирования грамматическими формами слова и ее обоснование, описываются результаты констатирующего исследования.

Ключевые слова: грамматические формы слов, словообразование, дифференциация, тяжелые нарушения речи, дошкольный возраст.

A. S. Zybina

Master's Student at Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, zybina.anastasija@yandex.ru, Novosibirsk

M. V. Shorohova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, mariya-pleshakova@mail.ru, Novosibirsk

DIFFERENTIATION OF GRAMMATICAL FORMS OF A WORD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS (BY THE EXAMPLE OF WORD FORMATION)

The article deals with the actual problem of impaired differentiation of grammatical forms of the word in preschoolers with severe speech disorders. In this case, we considered this problem on the example of word formation. The developed methodology for determining the level of operation with grammatical forms of the word and its justification are presented for consideration, the results of the ascertaining research are described.

Keywords: grammatical forms of words, word formation, differentiation, severe speech disorders, preschool age.

Путем поиска и анализа психолого-педагогической и специальной (логопедической) литературы, мы утвердились во мнении, что проблема нарушения дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи изучена в достаточной мере. Но, по нашему мнению, необходимо совершенствовать приемы, традиционные методы и искать максимально продуктивные способы развития данного навыка. Этот факт определяет актуальность данного исследования.

Исходя из этого можно установить проблему исследования. Она состоит в необходимости раскрытия направлений, этапов и содержания логопедической работы по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Цель данного исследования – изучение нарушений и особенностей оперирования грамматическими формами слова детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. По результатам данного изучения будет разработана методика коррекционной работы по преодолению нарушений дифференциации грамматических форм слова у данной категории детей.

Практический эксперимент обладал следующими задачами в исследовании:

1. Сформировать методику изучения уровня оперирования грамматическими формами слова детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
2. Дать оценку характерным навыкам дифференциации грамматических форм слова у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Для исследования выбрана группа, состоящая из десяти дошкольников. По данным заключений психолого-медико-педагогической комиссии у всех детей имеется общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития.

Эксперимент проводился с каждым из подобранных детей отдельно. Исследование проводилось в кабинете логопеда во время пребывания ребенка в детском саду. Все было знакомо детям, ничего не отвлекало. Поэтому мы смогли получить максимально надежные экспериментальные данные.

О. Е. Грибова для исследования уровня оперирования грамматическими формами слова предлагает изменять и образовывать слова по аналогии или по образцам [1].

В своем исследовании О. С. Ушакова обозначила ряд заданий для исследования уровня развития умений оперирования грамматическими формами слова, которые также были учтены в нашем исследовании [3].

Представленная методика изучения нарушений использования грамматических форм слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи разработана на основе трудов таких авторов, как О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Т. В. Туманова, О. С. Ушакова, Т. Б. Филичева и другие.

Данные исследования подходят для нашей диагностики и позволяют изучить степень развития навыка оперирования грамматическими формами слова у дошкольников. В целях исследования из набора задач были использованы те, что отвечали возрасту дошкольников. Из разработки Р. И. Лалаевой, например, внедрена оценочная система. Благодаря ней можно максимально ясно продемонстрировать нарушения оперирования грамматическими формами слова дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи [2].

Предъявляемая концепция исследования содержит ряд пунктов обследования навыка оперирования грамматическими формами:

1. Существительных:

- уменьшительно-ласкательные формы;
- названия животных;
- существительные со значением вместилища;
- существительные со значением единичности.

2. Прилагательных:

- качественные прилагательные, дифференциация в экспрессивной речи;
- отглагольные качественные прилагательные;
- относительные прилагательные;
- притяжательные прилагательные.

3. Глаголов:

- приставочные глаголы противоположного значения;
- глаголы со значением приближения или отдаления.

Каждый раздел представлен рядом заданий.

Результаты оценивались путем присвоения баллов за правильный ответ. Предельно дошкольник мог получить 52 балла.

Обдумав ошибки в ответах детей, получилось отметить некоторую закономерность:

- дети не соглашались исполнять инструкции;
- они просто не понимали задачу, стоящую перед ними, или выполняли задание неадекватно;
- собственно, производили словообразование, но ненормированно;
- часто дети при выполнении задания просто производили замену производного слова ситуативной фразой вместо того, чтобы образовать новые слова;
- характерно также была ситуация, когда дети образовывали новое слово от заданного, но только в виде наиболее простой и близкой для них части речи (то есть при образовании и существительных, и прилагательных, и глаголов они образовывали только существительные).

Наихудший результат вся экспериментальная группа показывает при выполнении заданий на дифференциацию грамматических форм глаголов. Максимально устойчивые результаты виды в заданиях на дифференциацию грамматических форм существительных. При дифференциации грамматических форм результаты максимально разнились. Группа выдала много ошибок в заданиях на образование форм качественных прилагательных и отглагольных качественных прилагательных. Но при этом они последовательно и без ошибок различали относительные прилагательные и притяжательные прилагательные.

Таким образом, по результатам исследования нарушений дифференциации грамматических форм слова у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерно существенное снижение возможностей в период, когда происходит формирование словообразовательных морфем, а также в плане освоения навыка их употребления. Нарушение процессов образования и дифференциации грамматических форм слова выражается в виде отличительных речевых ошибках. Данное утверждение основано на том, что в большинстве случаев дети употребляют в своей речи только существительные. Также наблюдается большое количество случаев замен и смешений слов в речи детей. Перечисленные препятствия, которые встречаются дети на пути образования и дифференциации грамматических форм слова, очень важно предусматривать во время коррекционно-педагогического планирования преодоления тяжелых нарушений речи.

Список литературы

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 103 с.
3. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М.: Ин-т психотерапии, 2001. – 240 с.

УДК 152.32

С. А. Калачикова

студ. Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Н. А. Одинокова

доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, odinokova2008@mail.ru, Новосибирск

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается актуальная проблема предупреждения нарушений письма у учащихся первого класса общеобразовательной школы. Аспекты теоретического анализа специальных литературных источников и анализ полученных данных практического исследования позволяют выявить уровень предпосылок к овладению письмом, разработать и описать логопедическую работу по предупреждению нарушений письма у этой группы обучающихся в процессе обучения.

Ключевые слова: письмо, предупреждение нарушений письма, вербальные и невербальные предпосылки, диагностика готовности к школе, развитие вербальных и невербальных функций.

S. A. Kalachikova

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

N. A. Odinikova

Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

PREVENTION OF VIOLATIONS OF WRITING IN STUDENTS OF THE FIRST GRADE OF A SECONDARY SCHOOL IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY WORK

The article deals with the actual problem of preventing violations of writing in students of the first grade of a secondary school. Aspects of the theoretical analysis of special literary sources and the analysis of the obtained data of practical research allow the authors to identify the level of prerequisites for mastering writing, develop and describe speech therapy work to prevent writing disorders in this group of students in the learning process.

Keywords: writing, prevention of writing disorders, verbal and non-verbal premises, diagnostics of readiness for school, development of verbal and non-verbal functions.

Овладение навыком письма – это очень сложный, многоступенчатый процесс. А. Р. Лурия выделяет три этапа процесса письма: 1) анализ звукового состава слова (выделение последовательности звуков, составляющих слово, превращение слышимых звуковых вариантов в фонемы), 2) перевод выделенных фонем или их комплексов в зрительную графическую схему, 3) превращение букв в определённые графические начертания [5].

Для того, чтобы освоить навык правильного и осознанного письма необходимо, чтобы ребенок был готов к овладению этим навыком, который является одним из ключевых критериев успешного обучения в школе в целом. Л. В. Гордиец считает, что готовность к школьному обучению включает совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка, обеспечивающие успешный переход к систематически организованному школьному обучению [1; 2]. Иными словами, кроме того, что у ребенка должны быть сформированы такие качества как работоспособность, усидчивость, низкая утомляемость, выносливость, самостоятельность, ответственность, хорошая физическая подготовка, умение коммуницировать, иметь желание учиться и быть любознательным, знать нормы поведения с людьми разных возрастов, у него должны достигать высокого уровня развитие высших психических функций и развитие устной речи. Поскольку устная речь формируется первой, она является основой для развития письменной речи. Следовательно, если вовремя не будет реализована работа по предупреждению возможных нарушений, то у обучающихся неизбежно могут возникнуть значительные расстройства чтения и письма.

Теоретический обзор исследований и работ известных ученых О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. В. Семенович, С. Б. Яковлева показывает, что для успешного овладения процессом письма у ребенка должны быть сформированы необходимые предпосылки письма, а именно вербальные и невербальные функции. К невербальным функциям относится достаточный уровень сформированности восприятия, памяти, мышления, пространственных представлений, графомоторных умений и навыков. К вербальным функциям относится достаточный уровень сформированности фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи и связной речи. Это говорит о том, что если у ребенка не будут достаточно развиты все предпосылки готовности к усвоению навыка письма, то вероятнее всего будут наблюдаться трудности в обучении, и в частности в овладении навыком письма. А это в свою очередь приведет к дисграфии – специфическому нарушению письма. Стоит также отметить, что за последнее время наблюдается тенденция к увеличению численности детей, имеющих различные речевые нарушения, в том числе нарушения письма, о чем подтверждает накопленный опыт практиков и данные исследований М. М. Безруких, Л. В. Венедиктовой, С. П. Ефимовой, Р. И. Лалаевой, Л. Г. Милостивенко, Л. Г. Парамоновой, С. А. Овсянниковой, Г. В. Чиркиной. Следовательно, необходима активная деятельность по предупреждению нарушений письма у первоклассников общеобразовательной школы, определение основных направлений целенаправленной логопедической работы, разработка эффективных методов и приемов, форм и средств профилактического воздействия.

Нами было организовано практическое исследование, целью которого являлось изучение уровня состояния готовности к письму и последующей работы по предупреждению выявленных особенностей и нарушений письма у учащихся первого класса общеобразовательной школы. В практическом исследовании было выделено два этапа. Целью первого этапа являлось изучение готовности к письму у учащихся первого класса образовательной школы. Целью второго этапа стало описание организации и содержания логопедической работы по предупреждению нарушений письма у учащихся первого класса общеобразовательной школы. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа №178» в 2021-2022 учебном году. Эксперимент проводился в первом классе. В классе обучается 13 детей, из которых 6 девочек и 7 мальчиков. Возраст – 7–9 лет. Обследование проводилось индивидуально, во второй половине дня, в течение 30-40 минут. При проведении исследовательской работы в качестве наглядного материала использовались игрушки, предметные и сюжетные карточки-картинки, карандаши. В процессе первого этапа исследования условно выделялось два подэтапа: обследование состояния невербальных предпосылок и обследование состояния вербальных предпосылок. Актуальными для нашего исследования являлась работа Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [6].

Для изучения уровня невербальных предпосылок овладения письмом у первоклассников нами была взята серия заданий из тестовой методики обследования устной речи Т. А. Фотеко-

вой. Методика состоит из 10 заданий на определение состояния развития высших психических функций: зрительного и слухового восприятия, зрительного и слухового внимания, зрительной и слуховой памяти, образного мышления и состояния графомоторных навыков. Данная методика позволяет выявить уровень невербальных предпосылок, который может быть высоким, средним или низким. Для проведения обследования уровня вербальных предпосылок овладения письмом у учащихся первого класса общеобразовательной школы нами была взята экспресс-диагностика устной речи младших школьников Т. А. Фотековой. Данная тестовая методика включает 4 серии: серия 1 – исследование сенсомоторного уровня речи; серия 2 – исследование грамматического строя речи; серия 3 – исследование словаря и навыков словообразования; серия 4 – исследование связной речи. Методика имеет четыре уровня успешности, где самым высоким уровнем является четвертый уровень [5]. Потенциальным участникам практического исследования предполагалось отвечать на вопросы, работать с карточками, копировать изображения.

Анализ полученных результатов диагностического исследования показал, что первоклассники общеобразовательной школы имеют как невербальные, так и невербальные трудности в овладении навыком письма. Успешность овладения невербальными предпосылками такова: высокий уровень имеют 7 детей, средний уровень – 5, низкий уровень – 1. Успешность овладения вербальными предпосылками следующая: IV уровень имеют 8 детей, III уровень – 3 ребенка, II уровень – 1 ребенок, I уровень – 1 ребенок.

Дети умеют внимательно слушать и воспринимать информацию, а затем ее воспроизвести, показали хороший объем зрительной и слуховой памяти: сумели удержать в памяти 5 и более слов, запоминать все картинки и находить изменения, выделять отдельные фигуры из целой картины. Хорошо развит навык анализа и синтеза, находят лишний предмет и правильно его обосновывают, безошибочно называют обобщающие понятия, отлично владеют навыком умозаключения, подбирают слова по смыслу. Успешно ориентируются в пространстве, правильно держат ручку, раскрашивают без пробелов, не выходят за контур.

Среди трудностей можно выделить следующие: при воспроизведении предложений упускали или путали слова, не успевали правильно воспринять информацию и допустили ошибки, требовалось больше времени на запоминание, были дети, которые ничего не смогли запомнить, выполняли задания после повторов, подсказок взрослого; не могли назвать обобщающие понятия (морские жители, транспорт, мебель); испытывали трудности в ориентировке в пространстве, в назывании определенного направления (право-лево, над-под), попускали предлоги, в схеме тела другого человека; раскрашивали с сильным нажимом, выходили за контур, допускали пробелы; наибольшие трудности испытывали в фонетико-фонематической стороне речи, грамматического строя речи.

Как показал анализ полученных результатов практического исследования первого этапа, трудности, с которыми сталкиваются при обучении письму учащиеся первого класса, имеют самый разнообразный характер. Поэтому наиболее эффективным является комплексный подход к логопедической работе по преодолению трудностей в овладении навыком письма. Целесообразно проводить целенаправленную логопедическую работу по предупреждению нарушений письма у первоклассников. Это и определило цель второго этапа. В основу разработки организации и содержания логопедической работы по предупреждению нарушений письма легли разработки и методические рекомендации О. А. Величенковой и М. Н. Русецкой [3], Л. Н. Ефименковой [4]. Логопедическая работа проводится логопедом на школьном логопедическом пункте, в свободное время от уроков, от 2 до 4 раз в неделю. Количество занятий в неделю зависит от сложности нарушений, имеющихся у ребенка. Время проведения зависит от формы занятий: индивидуальные занятия проводятся в течение 20-30 минут, групповые – 30-40 минут. Количество детей на групповых занятиях не превышает 6-8 человек. Специально подобранные упражнения направлены на развитие и коррекцию речевых, зрительных, зрительно-пространственных функций, зрительно-моторной координации, серийной организации движений, программирования, регуляции контроля деятельности, дизорфографии (формирование орфографического навыка), развитие орфографической зоркости, формирование теоретических, фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений, отработку алгоритмов решения орфографических задач, работу над словарными словами. На индивидуальные занятия выносятся работа по коррекции звукопроизношения, развитие фонематических процессов, словаря, частично лексико-грамматического строя речи. На групповых занятиях проводится работа по развитию лексико-грамматического строя речи, связной

речи (по развитию диалогической речи, составлению рассказа-описания, рассказа по серии сюжетных картинок, над пересказом, самостоятельным рассказом). Работа по развитию невербальных предпосылок включается в каждое занятие в формате динамической паузы, разминки, отдыха. Важное место занимает работа по взаимодействию с учителем класса и родителями воспитанников, чтобы ускорить процесс автоматизации навыков.

Таким образом, чтобы навык письма был успешно освоен, необходимо иметь достаточно развитые предпосылки. Особое место занимает вовремя начатая логопедическая работа по предупреждению возможных нарушений.

Список литературы

1. Азатян Т. Ю. Исследование особенностей ориентировки в микропространстве умственно отсталых учащихся 8–11 лет // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – С. 143–145.

2. Гордиец А. В. Готовность ребенка к школе. – Ростов на/Д: Феникс, 2006. – 123 с.

3. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Нац. книжный центр, 2015. – 320 с.

4. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Нац. книжный центр, 2015. – 319 с.

5. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 84 с.

6. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

УДК 152.32

Е. А. Бынзарь

воспитатель, Детский сад № 204 ОАО «РЖД», evgeniyabynzar@mail.ru, Абакан

А. А. Емельянова

воспитатель, Детский сад № 204 ОАО «РЖД», alenka.emelyanova1985@mail.ru, Абакан

Н. Ю. Кирман

учитель-логопед, Детский сад № 204 ОАО «РЖД», kirman.n@mail.ru, Абакан

ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается решение проблем речевого развития с помощью театрализованной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: театральная деятельность, детский сад, дошкольники с общим недоразвитием речи.

E. A. Bynzar

Teacher, Kindergarten no. 204 of JSC "Russian Railways", evgeniyabynzar@mail.ru, Abakan

A. A. Yemelyanova

Teacher, Kindergarten no. 204 of JSC "Russian Railways", alenka.emelyanova1985@mail.ru, Abakan

N. Y. Kirman

Teacher-speech Therapist, Kindergarten no. 204 of JSC "Russian Railways", kirman.n@mail.ru, Abakan

THEATRICAL AND PLAY ACTIVITY AS A MEANS OF CORRECTING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

The article reveals the solution of the problems of speech development with the help of theatrical activities in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: theatrical activity, kindergarten, preschoolers with general speech underdevelopment.

Совместная театрализованная деятельность помогает детям увидеть окружающий мир через театральные-музыкальные образы. Любимые герои становятся образцом для подражания, ребенок начинает отождествлять себя с ними. Все это оказывает положительное влияние на воспитание ребенка в целом, в том числе, и на речевое развитие. Театрализованная деятельность сочетает в себе средства и способы развития творческих и речевых способностей ребенка, развитие эмоционально-волевой сферы, формирует его творческое воображение, коммуникативные навыки.

Поэтому в группе «Любознайки» в детском саду №204 ОАО «РЖД» г. Абакана, которую посещают дети с ТНР (тяжелые нарушения речи), театрализация является приоритетным направлением коррекции речевых нарушений. Начиная с первых дней поступления ребенка в группу, мы подбираем и проводим коллективные развивающие и специальные театральные игры. При этом стараемся создать веселую и непринужденную атмосферу, подбодрить зажатых и скованных детей, не акцентировать внимание на промахах и ошибках. Это помогает пробудить у детей интерес к театру, к желанию овладеть навыками в области театрального искусства (использовать мимику, жесты), научиться говорить выразительно. Все это способствует обогащению словаря, развитию связной речи, памяти, воспитывает уверенность в себе. Очень важно, что родители детей проникаются этой проблемой, понимают ее важность, являются хорошими помощниками, участниками совместной деятельности. Они вместе с детьми изготавливают атрибуты для совместной деятельности, обновляют и пополняют развивающую среду. В группе есть несколько видов театра (настольный театр сказок, театр на палочках, на тарелках, платковый театр, театр масок и т.д.), театральный уголок с костюмами, функциональные зоны (домик, ширма) – все это продукт совместной деятельности педагогов, детей и родителей.

Нами были разработаны и реализованы проекты «В театр играем – речь развиваем», «Словесная мозаика», в основе этих проектов лежит театрализованная деятельность. Дети узнали, что такое театр, какие профессии есть в театре, захотели попробовать себя в этих профессиях. Они познакомились с театральными терминами, научились оформлять афишу, придумывали театральные костюмы.

Дети продемонстрировали себя настоящими артистами, участвуя в театрализованных представлениях. В рамках тематической недели, для детей младших групп детского сада, наши воспитанники показали драматизацию сказки «Волк и семеро козлят». В процессе театрализованной деятельности у детей формировали умение чувствовать себя в роли, поощряли, когда у них шла импровизация, когда воспитанники управляли своей интонацией голоса и выражали чувства в мимике и жестах. [3] Велась работа по воспитанию артистических качеств, задача педагога раскрыть творческий потенциал у каждого ребенка. Ребята получили множеством положительных и доброжелательных эмоций. Главные герои сказки показали детям, как в трудной ситуации можно найти правильное решение. Что дружба, любовь, отзывчивость может помочь в беде.

Знакомясь с творчеством С. Я. Маршак, детям очень понравилось произведение «Сказка о глупом мышонке». После прочтения этой сказки возникло бурное обсуждение: «А какой на самом деле мышонки?», «Почему автор назвал его глупым?», «Чему учит эта сказка?».

Чтобы ответить на эти и на многие другие вопросы ребята сами предложили инсценировать эту сказку. Участвовать в постановке хотели все дети, поэтому пришлось внести свое изменение и добавить действующих героев. Изменили и конец сказки, но смысл и мораль при этом оставили прежними.

Работая по этому проекту, у детей сформировался устойчивый интерес к театрально-игровой деятельности. Появилось желание участвовать в инсценировках и театрализованных постановках по сюжетам и знакомым сказкам. И ко дню Матери приняли решение сделать постановку «Сказки о непослушном огуречике». Долго работали над передачей характера каждого персонажа, интонационной выразительностью речи, мимикой, жестами. Работали над воспитательным компонентом. Дети осознали, что быть непослушным ребенком нехорошо, и очень эмоционально показали это родителям.

В старшей группе компенсирующей направленности продуктом деятельности проекта «В театр играем, речь развиваем» явилась театрализованная постановка «Гуси-лебеди». В постановку были включены задания, выполнив которые, главные герои сказки вернулись домой к родителям. Наши юные актеры свободно общались на сцене, закрепляли правильное произношение гласных и согласных звуков, развивали лексико-грамматический строй речи и связ-

ную речь (диалогическую и монологическую форму речи). Свои эмоции проявляли интонациями, жестами, мимикой, движениями, пением. [1]

Интеграция образовательных областей и взаимодействие специалистов обеспечивает эффективность коррекционного воздействия на детей с нарушениями речи. Сценарии к театрализованным представлениям, в основном, мы сочиняем сами, стараясь привлечь всех детей группы к выступлению на сцене. Музыкальное сопровождение обеспечивает музыкальный руководитель, с которым мы работаем в тесном сотрудничестве. На музыкальных занятиях педагог уделяет большое внимание решению речевых проблем. Прежде всего – выработка дикции. Это специальные дикционные упражнения для развития гибкости и подвижности артикуляционного аппарата, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов. Дети знают, что для артистов речь очень важна, что говорить надо правильно, понятно и выразительно. Все это способствует автоматизации поставленных звуков речи и формированию коммуникативных качеств. Большое внимание мы уделяем подбору словесного, музыкального и хореографического материала. При проведении календарных праздников, обязательно включая в них элементы театрализации, используя обрядовый фольклор: праздники «Осень», «Рождество», «Масленица», интегрированные занятия.

Таким образом, коллективная театрализованная деятельность способствует развитию у детей ведущих психических процессов, их творческих способностей, формированию самоконтроля за произношением звуков, корректирует коммуникативные качества, помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, успешности. [2] Наши дети с удовольствием играют в театр, участвуют в публичных выступлениях. При этом разыгрываются импровизированные диалоги, как у артистов, так и у зрителей. У детей начинает формироваться культура дискуссии, умение выслушать другого собеседника, говорить, по существу. Все это способствует созданию ситуации коммуникативной успешности и помогает в коррекции имеющихся недостатков в развитии речи и психических процессов.

Список литературы

1. *Бабич Л. М.* Влияние театрализованной деятельности на развитие связной речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/01/15 (дата обращения: 02.09.2021).
2. *Багаманова З. З.* Педагогические возможности театрализованной деятельности в социально-коммуникативном развитии ребенка-дошкольника [Электронный ресурс]. – URL: infourok.ru/soobshenie-na-pedsovet-pedagogicheskie...enka-do-4107559.html (дата обращения: 02.09.2021).
3. *Матыцина Е. Н.* Тематическая неделя «Театр и дети». Театрализованное представление «Волк и 7 козлят на новый лад» [Электронный ресурс]. – URL: <http://nuds1.ru/blog/view/79896> (дата обращения: 02.09.2021).

УДК 376.4

К. А. Кретьова

учитель, Специальная (коррекционная) школа № 209, ya.krtv2017@yandex.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье рассматривается актуальная проблема современного общества: важность образования в жизни каждого ребенка, особенно ребенка с умственными нарушениями. Так как между детьми с нормой и умственной отсталостью существует некая пропасть, то процесс обучения ребенка с умственной отсталостью должен быть осознанным и иметь одинаковый подход к обучению у родителей и учителей.

Ключевые слова: процесс, умственная отсталость, ребенок, обучение.

К. А. Kretova

Teacher, Special (correctional) school no. 209, ya.krtv2017@yandex.ru, Novosibirsk

FEATURES OF EDUCATION OF CHILDREN WITH SILENT MENTAL DELAY

This work examines an urgent problem of modern society, namely the importance of education in the life of every child, and, in particular, a child with intellectual disabilities. Since there is a certain gap between children with norm and mental retardation, the process of teaching a child with mental retardation should be conscious and have the same approach to teaching from parents and teachers.

Keywords: process, mental retardation, child, learning.

Умственная отсталость воспринимается разными людьми по-разному, от «бремени семьи» до «потенциально продуктивного члена общества». Умственная отсталость – состояние, которое зачастую понимается неправильно обществом из-за его неприметной природы. В то время как другие нарушения очевидны, когда мы смотрим на дефект умственно отсталого человека чаще всего он выглядит нормально без физических патологий и поэтому люди с трудом понимают, почему человек действует не так, как другие.

Умственно отсталый человек развивается значительно медленнее, чем его сверстники с нормой развития. Поэтому, например, 10-летний умственно отсталый ребенок может демонстрировать поведение, как у 3-х или 4-х летнего ребенка, в зависимости от степени выраженности его умственной отсталости.

Умственная отсталость, по определению С. Я. Рубинштейн (1986), представляет стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга [3].

Как видно, определение включает в себя по существу три взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных компонента, которые и позволяют отнести человека к категории умственно отсталых:

1. Поражение головного мозга.
2. Дефицит/нарушение познавательного процесса.
3. Проявляется в период развития.

Классификация на основе обучения и обучаемости:

F70 Умственная отсталость легкой степени

Ориентировочный IQ составляет 50-69 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 9-12 лет). Вероятны некоторые трудности обучения в школе. Многие взрослые будут в состоянии работать, поддерживать нормальные социальные отношения и вносить вклад в общество.

Включены:

- слабоумие
- умственная субнормальность умеренной степени

F71 Умственная отсталость умеренная

Ориентировочный IQ колеблется от 35 до 49 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 6-9 лет). Вероятно, заметное отставание в развитии с детства, но большинство может обучаться и достичь определенной степени независимости в самообслуживании, приобрести адекватные коммуникационные и учебные навыки. Взрослые будут нуждаться в разных видах поддержки в быту и на работе.

Включена: умственная субнормальность средней тяжести.

F72 Умственная отсталость тяжелая

Ориентировочный IQ колеблется от 20 до 34 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 3-6 лет). Вероятна необходимость постоянной поддержки.

Включена: резко выраженная умственная субнормальность.

F73 Умственная отсталость глубокая

Ориентировочный IQ ниже 20 (в зрелом возрасте умственное развитие ниже развития в трехлетнем возрасте). Результатом является тяжелое ограничение самообслуживания, коммуникабельности и подвижности, а также повышенная сексуальность.

Включена: глубокая умственная субнормальность. [2]

Дети с легкой умственной отсталостью являются основным контингентом коррекционных школ. Все эти дети очень разные как по этиологии, так и по патогенезу состояния. Развитие

психических функций этих обучающихся очень похожи. Группа таких детей с психологической точки зрения сходна. Анализ российской литературы показывает, что разные исследователи выдвигали свои гипотезы относительно «ведущего синдрома» или основного нарушения при умственной отсталости. К. Левин в качестве основного нарушения выделял незрелость эмоционально-волевой сферы. М. С. Певзнер особо отмечала трудности в обобщении и отвлечении [5]. А.Р. Лурия считал основой дефекта слабость регулирующей роли речи [4].

У детей с легкой умственной отсталостью отмечается недоразвитие познавательной деятельности и личности в целом. В основном дети адекватно воспринимают окружающий мир, но это носит пассивный характер. Сниженная быстрота развития коры головного мозга приводит к тому, что представления у них нечеткие и малодифференцированные. Все условные связи у них быстро ослабевают. Для этих детей характерно недостаточная осмысленность, низкий объем запоминания и воспроизведения, неточность сохранения информации. Особенностью познавательной деятельности является недоразвитие процессов словесно-логического мышления, обобщений и абстрагирования. У них нарушено произвольное внимание, оно носит неустойчивый характер и быстро истощается. Речь нарушена со всех сторон: фонематической, лексической и грамматической. Также наблюдается бедность словаря, нарушения звукопроизношения и значительные трудности построения связного высказывания.

Образование детей с умственной отсталостью оказывает положительное влияние на их развитие. Детей с умственной отсталостью лучше всего обучать в специализированных учреждениях, в которых процесс обучения в первую очередь направлен на развитие у учащихся различных полезных знаний, умений и навыков. Во время обучения так же происходит воспитание детей. Воспитательная функция уроков заключается в постепенном формировании у обучающихся нравственных ценностей, понимания причинно-следственных связей и формировании адекватного поведения в обществе.

В образовательном процессе есть две основные категории учебных предметов, которые вносят вклад в образовательную и развивающую функции обучения. В первую категорию входят сюжеты, отражающие героизм людей, рассказывающие о богатствах Родины и необходимости их защиты, о некоторых профессиях и людях. Эти предметы включают чтение, историю, географию. Они позволяют запомнить слово. Однако преподавание этих предметов должно быть связано с деятельностью, приносящей пользу обществу (например, охрана исторических и культурных памятников, охрана природы и т. д.)

Другая категория предметов включает социальную направленность и профессиональную подготовку, которые способствуют формированию честности и воспитанию полезного человека для общества.

Кроме того, специализированное образование и необходимое воспитание детей с ограниченными интеллектуальными возможностями содержат предметы, предназначенные для развития эстетического и качественного здоровья (например, ритмика, пение и музыка, рисование).

Обучение детей с легкой умственной отсталостью должно основываться на нескольких принципах образовательного процесса: воспитание и развитие функций, регулярность и четкая последовательность обучения, принципы корректирующих действий, связь обучения и жизни, наглядность, стабильность знаний и приобретенных навыков, добросовестность и инициативность обучающихся, индивидуальный и дифференцированный подход [1].

Список литературы

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. для учителя / М. Г. Блюмина и др.; под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-пресс, 1994. – 416 с.
2. МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс]. – URL: mkb-10.com (дата обращения: 29.11.2021).
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Умственно отсталый ребенок: Очерки изучения особенностей высш. нервной деятельности детей-олигофренов / под ред. проф. А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 203 с.
5. Учащиеся вспомогательной школы: Клинико-психол. изуч. / Э. Я. Альбрехт, Г. П. Бертынь, М. Г. Блюмина и др.; под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1979. – 230 с.

УДК 376.4

Н. В. Крутицкая

*директор, Специальная (коррекционная) школа № 209, nata_1974@bk.ru, Новосибирск***ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ И ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

В статье рассматривается проблема организации обучения детей с выраженной интеллектуальной патологией. Автор показывает необходимость создания особых условий для обучения детей означенной категории и уделяет особое внимание организации предметно-развивающей среды.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, глубокая умственная отсталость, предметно-развивающая среда, Закон об образовании в РФ, инклюзивное образование, коррекционная школа, ФГОС УО (ИН).

N. V. Krutitskaya

*Director, Special (Correctional) School no. 209, nata_1974@bk.ru, Novosibirsk***FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING CHILDREN
WITH MODERATE, SEVERE AND DEEP MENTAL RETARDATION**

The article deals with the problem of organizing the education of children with pronounced intellectual pathology. The author shows the need to create special conditions for teaching children of this category and pays special attention to the organization of a subject-developing environment.

Keywords: moderate, severe and profound mental retardation, subject-developing environment, law on education in the Russian Federation, inclusive education, correctional school, FSES UE (IN).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, независимо от этиологии и патогенеза все дети должны быть включены в образовательный процесс. С одной стороны это есть положительный аспект развития системы общего и специального образования, с другой стороны с еще большей остротой возникают классические вопросы отечественной педагогики— чему учить?, как учить?, почему следует учить так, а не иначе? И совершенно по особому звучат эти вопросы в контексте требований к созданию условий обучения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью [5].

ФГОС УО (ИН) определяет обучение данной категории детей по II варианту образовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью, объединяя всех в одну группу, независимо от этиологии, патогенеза и степени выраженности интеллектуальной патологии. На самом же деле процесс обучения каждой из групп значительно различается, педагоги— дефектологи считают эту разницу очевидной, и, следовательно, склоняются к необходимости определять объем, содержание и систему обучения, исходя из возможностей самого ребёнка на данный момент, так как о перспективе в этом случае говорить не приходится [4].

Так, при наличии у ребёнка умеренной умственной отсталости, в 7– 8 лет, приходя в школу, он оказывается на уровне развития относительно гипотетической нормы, условно сравнимом с 3– 4 годами. В соответствии с критериями, разработанными МКБ-10, уровень психического развития во взрослом возрасте лиц с умеренной умственной отсталостью условно может быть соотнесен с возрастом 6– 9 лет гипотетической нормы. Но кому из взрослых придёт в голову посадить за парту на все 4 – 5 уроков ребёнка 3– 4 лет, да еще и требовать от него дисциплины, осмысленного усвоения знаний, сформированности предметных и личностных компетенций? В специальной (коррекционной) школе дефектологи, работающие в классах, где обучаются дети с умеренной умственной отсталостью, прекрасно понимают, что урок в этом случае носит исключительно условный характер. Дети склонны к истощению центральной нервной системы, которое может выражаться как в гипердинамических, так и в гиподинамических проявлениях. Данные проявления могут манифестировать аутоагрессией и внешней агрессией в случае, если настаивать на регламентированной деятельности. Дефектологи стараются создать для детей такую предметно— развивающую среду, в рамках которой ребёнок может не только отдыхать от регламентированной деятельности, к которой в силу своего психического возраста еще не дорос, но и учиться в игровой форме, в совместных действиях с педагогом. Не

сложно предположить содержательный компонент данной предметно– развивающей среды: все наполнение очень напоминает наполнение группы детского сада для детей 3– 4 лет, что вполне оправдано. Возникает вопрос, реально ли наличие такой предметно– развивающей среды для детей с умеренной умственной отсталостью, если эти дети, в силу всевозможных причин, оказываются включенными в процесс инклюзивного образования в массовой школе? На этот вопрос есть только один ответ– нет. К сожалению, в этом случае весь инклюзивный образовательный процесс сводится к составлению индивидуализированной программы, которую в принципе невозможно реализовать [5].

Несомненно, и в системе работы коррекционной школы с детьми с умеренной умственной отсталостью дефектологи сталкиваются с пока еще нерешенными проблемами. Так, родители, не обнаружив в расписании у своих детей уроков обучения грамоте, начинают активно добиваться перевода своего ребёнка на I вариант программы, обосновывая это тем, что в классах для детей с умеренной умственной отсталостью с детьми никто по обучению грамоте не работает, и именно поэтому их ребёнок не умеет читать и писать. Требуются значительные усилия, чтобы донести до родителей актуальность такой дисциплины, как развитие речи и альтернативной коммуникации, благодаря чему формируются предпосылки к обучению грамоте: взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов как психофизиологическая основа чтения и взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного, речедвигательного и моторного анализаторов, как психофизиологическая основа письма. Такое психофизиологическое «созревание» у каждого ребёнка с умеренной умственной отсталостью происходит в свое время: у кого– то на 5 год обучения, у кого– то и на 7, бывает, что первый свой слог– слияние ребёнок с помощью педагога начинает прочитывать и на 3 год обучения, но это не говорит о том, что знания у него осознанные, прочные, так как тенденция к их распаду при невостребованности даже в течение крайне небольшого промежутка времени предельно высока. Так, по словам С. Я. Рубинштейн, только некоторые дети с умеренной умственной отсталостью способны научиться читать [3].

Совершенно иная картина вырисовывается, если говорить о специфике образования детей с тяжелой умственной отсталостью, уровень развития которых при соотнесении с гипотетической нормой, к началу обучения находится в пределах 1– 2 лет (взрослый человек с тяжелой умственной отсталостью при условном соотнесении с гипотетической нормой не превышает по своему психическому развитию возраста 3–6 лет по критериям соотнесенности, определенным МКБ– 10) [1]. Следует также отметить, что чем выше степень выраженности интеллектуально патологии, тем сложнее структура дефекта, разнообразнее сочетанность патологии, и, взаимовлияя друг на друга, различные варианты грубой патологии значительно усугубляют интеллектуальный дефект. Так, чаще всего при тяжелой умственной отсталости у ребёнка дополнительно имеется детский церебральный паралич, аутизм (чаще 1–2 группы по классификации О. С. Никольской, К. С. Лебединской), психопатия. И если в начале учебного года в первом классе некоторые из детей данной группы оказываются в системе очного обучения, то к середине учебного года, вследствие специфики проявлений дефекта и невозможности обучаться совместно со сверстниками (в некоторых случаях– социальная опасность), родители начинают осознавать необходимость вывода своего ребёнка на домашнее обучение и соглашаются с мнением психолого– педагогического консилиума образовательного учреждения. Клинические специалисты в данном случае сразу идут навстречу, так как специфика дефекта позволяет вывести ребёнка на домашнее обучение в соответствии с регламентирующими документами [2]. В данном случае все занятия с ребёнком могут проходить только в присутствии родителей или законных представителей, так как непредсказуемость поведения ребёнка, его реакций на внешние раздражители, делают невозможным проведение занятий только с учителем. Основная направленность занятий связана с развитием психомоторики и продуктивной деятельности, все действия возможны чаще всего только «рука-в-руке». Выразительно проблемным является в данном случае вопрос о возможности составления программы работы на определенное время, так как каждое занятие предполагает опору на желания и откликаемость ребёнка на тот или иной материал.

При глубокой умственной отсталости, когда взрослый человек по своим психическим возможностям условно соотносим с возрастом при гипотетической норме не превышающем 3 лет, выраженность сочетанной патологии запредельна. Часто дети данной группы уже не способны к прямохождению, у них не формируются навыки опрятности, регуляция полностью отсут-

ствуется во всех направлениях. У некоторых детей может отсутствовать глотательный рефлекс, полностью отсутствует речь (анартрия), формирование даже вокализаций оказывается невозможным. В настоящее время нет ни одной конкретной рекомендации по работе с детьми данной группы, и если такой ребёнок оказывается в составе обучающихся образовательного учреждения, он выводится на надомное обучение и дефектолог вынужден в образовательном процессе идти с данным ребёнком методом «проб и ошибок». Несомненно, можно составить всевозможные программы по работе с детьми означенной категории, но, скорее всего это будет только формальный подход к реализации задач образования.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости детальной проработки направлений обучения детей с выраженной интеллектуальной патологией и особое внимание следует уделить специфике обучения детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью, так как ФГОС УО (ИН) все-таки ориентирован на обучение детей по I варианту программы при лёгкой умственной отсталости, а по II варианту – при умеренной умственной отсталости и специфики взаимодействия с детьми при тяжелой и глубокой умственной отсталости не отражает.

Список литературы

1. МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс]. – URL: mkb-10.com (дата обращения: 29.11.2021).
2. Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому [Электронный ресурс]: приказ от 30 июня 2016 г. № 436. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/19867#:~:text=Приказ%20Минздрава%20РФ%20от%2030.06.2016,Минюсте%20РФ%2020.07.2016%20n%2042916> (дата обращения: 29.11.2021).
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.11.2021).
5. ФГОС УО (ИН) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.s_53_spec.edu54.ru/p126aa1.html (дата обращения: 29.11.2021).

УДК 376.4+376.36

Е. А. Кучерова

учитель-логопед, Специальная (коррекционная) школа № 209, kattee_1993@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ У БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье анализируется проблема речевого развития детей школьного возраста с умственной отсталостью. Проблема формирования первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью недостаточно изучена и требует дальнейшего исследования. В ходе исследования были определены три этапа коррекционной работы, позволяющей реализовывать междисциплинарный подход.

Ключевые слова: логопедия, речевое развитие, безречевые дети, умственная отсталость, дети школьного возраста.

E. A. Kucherova

Speech Therapist, Special (Correctional) School no. 209, kattee_1993@mail.ru, Novosibirsk

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.

В настоящее время не существует четкой методики логопедической работы с обучающимися, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость, что, несомненно, осложняет образовательный процесс и социализацию данной категории лиц. Отсутствие речевой активности или её несформированность пагубно сказывается на процессах высшей нервной деятельности, что, безусловно, отражается на характере деятельности умственно отсталых детей и провоцирует невозможность 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 в знаниях, фрагментарность и бедность представлений, парциальность и трудности восприятия.

Для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью 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. Несформированность речевой активности и психофизиологические особенности детей с нарушением интеллекта приводят к грубому недоразвитию речи.

Проблема формирования первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью недостаточно изучена и требует особого внимания и поиска наиболее эффективных путей её решения.

Данное исследование проводится с начала 2019 учебного года по настоящее время в рамках образовательного процесса специальной (коррекционной) школы №209 г. Новосибирска. 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 в исследовании, составляет 26 человек. Среди них 22 ребёнка 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, ритмики, 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 детей в неформальной обстановке. Для определения уровня сенсомоторного развития и направлений дальнейшей работы был разработан мониторинг речевого развития обучающихся. На основе анализа результатов анкетирования родителей и данных логопедического обследования была разработана программа работы по речевому развитию школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Также были выбраны приоритетные направления коррекционной работы по формированию речевой активности у неговорящих детей с умственной отсталостью:

– формирование функций речи (коммуникативной, обобщающей, планирующей и регулирующей);

– 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 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.

Коррекционная работа разделена на два блока в соответствии с онтогенетическим развитием мышления и речи.

Первый блок направлен на развитие предметно-манипулятивного мышления. Ж. Пиаже считал, что начальной стадией развития интеллекта является сенсомоторное развитие [7]. Учитывая данную теорию, следует начать с расположения ребенка к себе, создания эмоциональной связи и интереса к взаимодействию с взрослым. В этот момент также определяются направления и способы коррекции. Таким образом, на данном этапе формируется не только эмоциональная симпатия ребенка к педагогу, но и слуховое восприятие, ощущения своего собственного тела, базис речи, представления о сенсорных эталонах, себе и окружающем мире.

На основе анализа полученных данных разрабатывается тематическое планирование, в котором отражены направления логопедической работы по формированию первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью. Планирование является универсальным, 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 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 исследования не вписывается в рамки нормы, тем не менее, ориентиром является решение главной задачи коррекционной работы – развитие интеллектуальных функций.

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 подводятся промежуточные итоги работы. Следует отметить, что очевидным становится факт положительных результатов коррекционной работы. Родители учеников и педагоги школы приняли активное участие в проекте, несмотря на внезапную пандемию и введение различных ограничительных мер.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что данный междисциплинарный комплексный подход является оптимальным в работе с детьми, имеющими тяжелую речевую патологию. 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 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 376.1

Ю. Ю. Лиханов

старший преподаватель кафедры дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет, baibulak@mail.ru, Омск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАВИГАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Автором освещается специфика психолого-педагогического онлайн-сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития. Отмечена важность ознакомления родителей с IT-инфраструктурой учреждения и привлечения их к структурированию виртуального информационно-образовательного пространства, его наполнения контентом для обогащения социокультурного опыта детей.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение родителей, семья, виртуальная образовательная среда, образовательное учреждение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Yu. Yu. Lihanov

Senior Lecturer of the Department of Defectological Education, Omsk State Pedagogical University, baibulak@mail.ru, Omsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL NAVIGATION OF PARENTS IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: ORGANIZATIONAL ASPECT

The author highlights the specificity of psychological and pedagogical online support for parents raising children with developmental disabilities. The importance of familiarizing parents with the IT infrastructure of the institution and involving them in structuring the virtual information and educational space, filling it with content to enrich the socio-cultural experience of children was noted.

Keywords: psychological and pedagogical support of parents, family, virtual educational environment, educational institution, children with disabilities.

Одной из центральных задач образовательного учреждения, осуществляющего реализацию адаптированных программ, является непрерывная пролонгированная навигация семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Значение деятельности в данном направлении сложно переоценить. От консолидации усилий педагогических работников и родителей во многом зависит успешность реализации образовательно-коррекционного процесса, его ориентация на преодоление имеющихся у ребёнка вторичных нарушений. Одновременно с этим психолого-педагогическое сопровождение семей является условием формирования у лиц, представляющих интересы ребёнка с ОВЗ, реабилитационной культуры. В данном случае речь идёт о компетенциях (психогигиенического, лечебного, педагогического, коммуникативного плана и др.), необходимых для обеспечения адаптации детей с нарушениями развития к социальным реалиям, интеграции в общество, повышения качества их жизни в целом [1, с. 57].

Согласно результатам современных исследований, психолого-педагогическая навигация семей обучающихся с ОВЗ как особой социальной группы должна иметь преимущественно персонифицированный характер. Это обусловлено различными факторами, включая возраст-

ные особенности ребёнка, специфику его заболевания, картину развития и социокультурный опыт, структуру нарушения в целом [2, с. 28].

Нельзя не согласиться с тем, что в современных реалиях, находящих выражение в интенсивном ритме жизни, вынужденной эпизодической самоизоляции граждан, возникает объективная потребность обеспечить обновление форм, способов, средств работы специалистов с семьями, в которых воспитываются дети с ОВЗ, включая использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ) для мобильного решения широкого спектра задач [3, с. 102].

В виртуальной среде образовательной организации психолого-педагогическая навигация семей обретает свою специфику. Это обусловлено не только удалённым характером взаимодействия специалистов и родителей, использованием в данном процессе ДОТ, но и специфичностью тех ресурсов, которые представляют собой конструкт онлайн-среды современного образовательного учреждения, а именно: родительского чата, виртуальных классов, групп и кабинетов для реализации коррекционных курсов (включая кабинеты всех специалистов узкого профиля, в т.ч. специального психолога), библиотеки и музея, кабинета для проведения собраний и др.

Поскольку IT-инфраструктура разных образовательных учреждений может иметь существенные отличия, родителей первоначально необходимо познакомить с ней. Важно предоставить семье не только сведения о структурной организации образовательного и информационного онлайн-пространства учреждения, но и данные о назначении каждого элемента этой среды, механизмах и способах его использования. Подчеркнём, что в распоряжении родителей должна быть исчерпывающая информация относительно кадрового состава и режима функционирования подразделений учреждения в онлайн-формате, что позволит обращаться за специализированной адресной помощью и своевременно её получать.

На сайте учреждения следует разместить график консультаций специалистов, реализуемых с использованием ДОТ, а также ссылки для подключения к видеоконференцсвязи, расписание дистанционных родительских собраний, механизм функционирования родительского чата и т.д.

Кроме того, родители должны иметь возможность принять участие в любом образовательном мероприятии (например, коррекционном занятии), которое проводится в режиме онлайн, в т.ч. в качестве тьютора, что особенно актуально в период временного вынужденного дистанционного обучения.

В тех случаях, когда на какого-либо взрослого члена семьи возлагается функция тьютора, он должен получить чёткие инструкции со стороны специалиста по ряду вопросов, а именно: организация рабочего места ребёнка с ОВЗ в домашних условиях, подготовка учебных и дидактических материалов к предстоящей деятельности в виртуальной среде учреждения, использование приёмов оказания специализированной коррекционной помощи детям – с учётом их структуры нарушения, специальных потребностей, возраста, уровня развития, накопленного (при наличии) опыта онлайн-взаимодействия с ровесниками и взрослыми и др.

Семья не допускает присвоения ей статуса (по умолчанию) объекта сопровождения. Процесс психолого-педагогической навигации семей может быть исключительно субъект-субъектным. Специалистам очень важно обеспечить создание таких условий, при которых родители будут деятельны, активны в решении вопросов оказания специализированной помощи ребёнку, в т.ч. и в виртуальной среде образовательного учреждения. В частности, по инициативе семьей в рамках досуговой деятельности, организуемой с применением ДОТ, могут быть организованы онлайн-экскурсии для обучающихся с ОВЗ в художественные галереи, музеи, зоопарки, планетарий, океанариум, на выставки и др.

Для оптимизации образовательно-коррекционного процесса следует организовывать мониторинговые мероприятия для изучения удовлетворённости семей деятельностью учреждения в онлайн-формате. Следует стимулировать родителей выдвигать предложения по поводу совершенствования IT-инфраструктуры учреждения и содержания образовательно-реабилитационных мероприятий, принимать непосредственное участие в их реализации.

Подводя итог, отметим, что виртуальная среда образовательного учреждения является значимым ресурсом, позволяющим обеспечивать пролонгированную и непрерывную навигацию семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Благодаря онлайн-сопровождению родители обретают возможность своевременно получать помощь со стороны специалистов, включаться в образовательно-коррекционный процесс как его равноправные участники, насыщать виртуальную среду учреждения контентом, обеспечивающим обогащение социокультурного опыта ребён-

ка, овладение им социальными компетенциями, необходимыми для полноценной жизнедеятельности.

Список литературы

1. Викжанович С. Н., Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2019. – № 4 (79). – С. 56–61.
2. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка со специальными образовательными потребностями // *Научный потенциал*. – 2019. – № 4 (27). – С. 28–30.
3. Усенко Д. М. Онлайн-сопровождение специалистами детского сада семей, воспитывающих детей с нарушениями речи // *Семья особого ребенка: сб. материалов II Науч.-практ. конференции с международным участием (19 ноября 2020 г.)*. Ч. II / сост. Г. Ю. Одинокова, С. А. Пономарева. – М.: ИКП РАО, 2020. – С. 100–105.

УДК 37.0+376.7

Л. А. Лошкарева

*доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, harisia@mail.ru,
Новосибирск*

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема обучения иноязычных детей. Автор раскрывает проблему обучения в русскоязычных школах детей, у которых первично только формируются навыки владения русской речью.

Ключевые слова: билингвизм, иноязычие, полиэтничность, задержка психического развития, образовательный процесс.

L. A. Loshkareva

Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, harisia@mail.ru, Novosibirsk

TO THE QUESTION ABOUT THE SPECIFIC TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE CHILDREN IN THE SYSTEM OF GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

The article deals with the actual problem of teaching foreign language children. The author reveals the problem of teaching children in Russian-language schools, whose primary skills are just developing the skills of the Russian language.

Keywords: bilingualism, foreign language, polyethnicity, mental retardation, educational process.

Новосибирск по составу населения полиэтничен, что вполне закономерно вследствие особенностей его местоположения. Полиэтничность также вполне закономерно предполагает и билингвизм, и даже иноязычие. Если рассматривать билингвизм в классическом его определении как владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от необходимости (У. Вайнрайх) [2], то в системе образования такая способность может рассматриваться только с позитивной точки зрения, так как позволяет ребёнку иметь более широкий кругозор, значительно увеличивает возможности его мнестической деятельности, способствует социальной адаптации. К сожалению, чаще всего педагоги встречаются с ситуациями, когда говорить о классическом варианте билингвизма не приходится: в школы и дошкольные образовательные учреждения поступают дети, совершенно зачастую не владеющие русским языком, т. е. иноязычные.

Вследствие анализа анамнестических данных, результатов психолого– педагогических обследований детей, представленных на территориальную психолого– педагогическую комиссию, бесед с родителями были выявлены группы семей мигрантов:

1. В семейно-бытовых условиях общение только на родном языке, усвоение русского языка родителями никак не контролируется, интереса к образовательному процессу родители не проявляют, но при этом крайне удивлены наличием у ребёнка проблем усвоения учебного материала;

2. В семейно-бытовых условиях общение с ребёнком происходит и на родном языке и на русском, родители проявляют заинтересованность в качестве усвоения программного материала ребёнком, но особой помощи ребёнку не оказывают;

3. В семейно-бытовых условиях родители стараются общаться с ребёнком на русском языке, стараются помочь ему в процессе обучения на русском языке, при этом поддерживают знание родного языка, используя его в особых условиях.

К сожалению, чаще всего в системе образования приходится встречаться с детьми из семей мигрантов 1 и 2 группы.

Ребёнок, оказавшийся в чуждой ему языковой среде, поставленный одновременно перед необходимостью не только осваивать этот чужой язык, но и перед необходимостью усваивать на этом языке большой объем учебного материала, при отсутствии поддержки (или при её незначительности) со стороны значимых взрослых, испытывает высокое напряжение всех жизненных сил и, зачастую, с такой интенсивной нагрузкой не справляется.

При всех усилиях, особенно если процесс усвоения русского языка связан с процессом обучения грамоте, продемонстрировать успешность у ребёнка не получается и, с учетом крайне низких показателей усвоения учебного материала, возможных проявлений нарушений поведения, родителям рекомендуется пройти обследование и получить заключение ПМПК об особенностях образовательного маршрута.

Испытывая постоянное напряжение центральной нервной системы, ребёнок может демонстрировать:

1. Сниженную работоспособность.
2. Повышенную истощаемость.
3. Неустойчивость внимания.
4. Более низкий уровень развития восприятия.
5. Недостаточную продуктивность произвольной памяти.
6. Отставание в развитии всех форм мышления.
7. Дефекты звукопроизношения, бедный словарный запас.
8. Своеобразное поведение.
9. Низкий навык самоконтроля.
10. Нарушения эмоционально-волевой сферы.

В характеристиках учителей, в заключениях психолого– педагогических консилиумов образовательных учреждений достаточно ярко описываются все эти проявления, что позволяет клиническим специалистам поставить соответствующий диагноз, тем более, что, зачастую, родители, сопровождающие ребёнка на приеме у психиатра, на все его вопросы, как, впрочем, и ребёнок, обстоятельно ответить не в состоянии.

Наиболее часто встречающиеся диагнозы:

– F80.1 Расстройство экспрессивной речи: низкий, не соответствующий возрастным нормам, уровень владения разговорной речью при относительной сохранности перцептивной речи, особенно в ситуативном контексте, в сочетании с нарушениями артикуляции (иногда нарушений артикуляции может не быть).

– F80.2 Расстройство рецептивной речи: низкий, не соответствующий гипотетической норме, уровень понимания речи в сочетании с аграмматизмами, нарушениями звукопроизношения и крайне ограниченным словарным запасом.

– F81 Специфические расстройства развития учебных навыков: выраженные трудности формирования и развития общеучебных навыков с самого начального периода обучения, несмотря на систематический образовательный процесс, при отсутствии органического поражения центральной нервной системы.

– F81.0 Специфическое расстройство чтения: выраженная недостаточность развития навыков правильного, выразительного, осознанного и беглого навыков чтения в сочетании с трудностями правописания, которые могут даже при интенсивной коррекционной работе сохраняться в подростковом возрасте и при наличии прогресса в формировании навыков чтения. Ребёнок испытывает значительные трудности формирования речевых навыков, подбора лек-

сического материала для развития диалога на самые элементарные темы, что может вызывать возникновение эмоциональных срывов и нарушений поведения в период обучения в школе.

– F81.1 Специфическое расстройство спеллингования: гипертрофированно выраженная недостаточность развития навыков кодирования (звук– буква печатная– чтение– буква письменная– письмо– чтение), приводящая к трудностям формирования способности к усвоению знаковой системы «буква», нарушениям чтения и письма.

– F06.7 Легкое когнитивное расстройство: снижение памяти, трудность обучения, сниженная способность концентрироваться на выполнении какой-либо задачи на длительное время; выраженное ощущение психической усталости при попытке решить умственную задачу; обучение новому представляется субъективно трудным, даже когда объективно оно успешно; является причиной или следствием инфекционных и соматических болезней (как церебральных, так и системных), а также сопровождает их, но при этом не обязательно должны присутствовать непосредственные признаки вовлечения в процесс функционирования головного мозга [3].

В зависимости от результатов анализа представленных документов, а так же результатов психолого-педагогической диагностики, выносится психологическое заключение в соответствии с классификацией типологии отклоняющегося развития [1].

Парциальная несформированность высших психических функций:

- с преобладанием несформированности регуляторного компонента;
- с преобладанием несформированности вербального, вербально– логического компонента;
- парциальная несформированность смешанного типа.

В соответствии с данным заключением определяется образовательный маршрут по адаптированным образовательным программам для уровня начального образования:

7. АООП для обучающихся с задержкой психического развития:

- 7.1. при интеллектуальном развитии ближе к возрастной норме;
- 7.2. при интеллектуальном развитии с выраженным отставанием от возрастной нормы.

Для уровня основного общего образования: обучение по адаптированной программе для детей с задержкой психического развития.

Следует отметить, что при получении заключения ПМПК родители расписываются в соответствующем документе, что они оповещены о том, что имеют полное право данное заключение в образовательное учреждение не передавать и о результатах прохождения ПМПК образовательное учреждение не оповещать.

Ребёнок, оказавшийся включенным в систему коррекционной работы в рамках инклюзивного образования, которая предполагает комплексную помощь в усвоении учебного материала, оказывается в щадящих условиях [5] :

- снижение объёма учебной нагрузки;
- помощь в ликвидации пробелов в знаниях;
- индивидуальные и в малой подгруппе занятия с логопедом, дефектологом, психологом [4].

Но это возможно только в том случае, если родители осознали свои ошибки, признали необходимость помощи ребёнку в процессе усвоения русского языка при одновременном начале систематического обучения.

Следует отметить, что при наличии возможности изучать русский язык в рамках специальных уроков русского языка как иностранного, во многих случаях статуса ребёнка с ограниченными возможностями и задержанным развитием вполне можно было бы избежать. Несомненно, подобный подход потребует дополнительных средств, связанных с сопровождением каждого иноязычного ребёнка в рамках образовательного процесса, с разработкой соответствующих методик преподавания русского языка как иностранного, щадящего подхода при изучении программного материала. Тем не менее, в связи с увеличением количества таких детей, следует уделить особое внимание проблеме их обучения и признать необходимость решения такой проблемы в рамках как общеобразовательного, так и инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Бородина Л. Г., Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности: учебник. – М., 2020. – 470 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25–60.

3. МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс]. – URL: mkb-10.com (дата обращения: 29.11.2021).

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.11.2021).

5. Озерец И. Г., Широких С. В. Проблемы инклюзивного образования и практики его реализации // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы X Междунар. науч. конференции. – Красноярск: КГПУ, 2016. – С. 395–401.

УДК 376.4

Л. А. Лошкарева

*доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, harisia@mail.ru,
Новосибирск*

А. Ю. Моисеева

*учитель начальных классов, Специальная (коррекционная) школа № 209,
ledi92-00@mail.ru, Новосибирск*

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируется проблема нарушений поведения у детей с расстройством аутистического спектра. Авторы дают рекомендации по коррекции нарушений поведения у детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), аномальное поведение, коррекционная работа, младшие школьники.

L. A. Loshkareva

*Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of
Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, harisia@mail.ru, Novosibirsk*

A. Yu. Moiseeva

Primary School Teacher, Special (Correctional) School no. 209, ledi92-00@mail.ru, Novosibirsk

CORRECTION OF BEHAVIORAL DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN YOUNG SCHOOL

The article analyzes the problem of behavior disorders in children with autism spectrum disorder. The authors provide recommendations for correcting behavioral disorders in children with autism spectrum disorder.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), abnormal behavior, correctional work, junior schoolchildren.

В последнее время интерес к исследованиям, связанным с воспитанием детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) растет. Несмотря на достаточно большой объем представленных научно– практических материалов на данную тему, в действительности мало что известно о повседневных стратегиях, используемых для управления проблемным поведением. Скорее всего, это связано с тем, что до настоящего времени так и не удалось определить этиологию возникновения данного первазивного дефекта у детей, что, в свою очередь провоцирует трудности применения тех или иных рекомендаций по коррекции вследствие отсутствия ориентира на группы детей с РАС (каждый ребёнок, имеющий РАС, строго индивидуален, и то, что подходит одному, может быть категорически неприемлемым для другого) [3].

Расстройство аутистического спектра– комплекс психологических характеристик, представляющий собой широкий круг проявлений аномального поведения, сочетающегося с серьезными затруднениями в социальном взаимодействии и коммуникациях, с жестким ограничением в области интересов и гипертрофированными стереотипными поведенческими актами [4].

Проблемное поведение при РАС включает в себя особенно неприятные черты, такие как аутоагрессия, агрессия, ненадлежащее поведение в общественных местах со склонностью к истерическим реакциям. Крайняя раздражительность (например, гнев, разочарование, дистресс, истерика) и постоянное несоблюдение повседневных требований – это то, с чем сталкиваются родители и педагоги при взаимодействии с данной категорией детей [1; 2].

Коррекция поведенческих расстройств возможна только в случае понимания этиологии этих расстройств, т. е. понимания и выявления стимула, запускающего негативную реакцию ребёнка на те или иные раздражители.

Крайне важным является фиксация эпизодов негативного поведения, выявление связи нарушений поведения младшего школьника с РАС с теми внешними факторами, которые вызвали данное нарушение поведения.

Здесь следует отметить, что коррекционная работа должна быть начата как можно раньше, так как именно раннее коррекционно– развивающее воздействие даёт большую результативность, и именно поэтому следует в рамках школьного образовательного процесса обращать особое внимание на младших школьников с РАС [7].

Дети с РАС с большим трудом включаются во взаимодействие со специалистом в процесс диагностики: требуется длительное время на налаживание контакта, не все задания будут приняты ребёнком к реализации, быстрая утомляемость и истощаемость произвольных реакций провоцирует уход от выполнения даже тех заданий диагностического характера, которые приняты ребёнком. В связи с данными особенностями аутичных детей, основным диагностическим методом является метод наблюдения. Именно посредством различного вида наблюдений (стороннее, включенное, специально организованное), можно выявить причинно– следственную связь между средовыми изменениями и негативной поведенческой реакцией ребёнка [6].

В процессе различного вида наблюдений следует обязательно фиксировать информацию, связанную с моментами, предшествующими началу проявлений негативного поведения, самим эпизодом аномального поведения, а так же элементами следствия проблемного поведения.

На основе глубокого анализа полученной информации следует определить возможность реализации того или иного коррекционного подхода. В настоящий момент основными подходами в коррекционно– развивающей работе с детьми с РАС с целью коррекции аномального поведения используются подходы:

1. бихевиоральный (формирование стереотипных форм взаимодействия с окружающим миром посредством механистического научения– ТЕАССН терапия);
2. терапия ежедневной жизнью (использование физических упражнений, постоянного повторения одинаковых действий, стимуляция подражательной активности);
3. эмоционально-уровневый подход (установление эмоционального контакта, стимуляция активности, направленной на взаимодействие, снятие страхов, купирование агрессии и самоагрессии, формирование целенаправленного поведения) [5].

В связи с тем, что, как уже указывалось выше, даже двоих более– менее сходных по проявлениям негативного поведения детей с РАС нет, рекомендовать тот или иной подход в том или ином случае нецелесообразно. Скорее следует говорить о том, что стоит использовать элементы любого из перечисленных подходов, т. е. и элементы механистического научения, и стимуляцию подражательной активности, и методы и приемы формирования целенаправленного поведения на основе позитивных эмоциональных реакций. В какой мере применимы те или иные элементы, зависит исключительно от откликаемости ребёнка на них, его ощущений комфортности при взаимодействии со специалистом и окружающей средой.

Особое внимание педагога должно быть нацелено на проявления у младшего школьника с РАС признаков утомления, истощения центральной нервной системы. Дело в том, что при нарастании утомления, чаще всего связанного с необходимостью включать произвольность психических функций, что крайне трудозатратно для ребёнка с РАС, нарастают проявления поведенческих нарушений, которые уже не связаны со спецификой средовых изменений, а связаны исключительно с истощающим центральную нервную систему фактором, т. е. не с экзогенным, а с эндогенным воздействием.

К сожалению, в образовательном процессе коррекционной школы мы чаще всего сталкиваемся с ситуацией, когда вопреки рекомендациям педагогов, психологов, связанных с соблюдением особо щадящего режима нагрузки для аутичных детей, родители настаивают на включении их ребёнка с РАС в работу на всех уроках на протяжении всего учебного време-

ни ежедневно, не принимая во внимание даже возможность использования дополнительного выходного дня, рекомендованного клиническим специалистом. Родители убеждены, что чем больше ребёнок находится в ситуации требований учебного процесса, тем быстрее он «выйдет» из аутистического состояния, поскольку это не болезнь, а именно «состояние», следовательно, с их точки зрения, есть реальный шанс из него выйти при интенсификации взаимодействия с социальной средой. Таким образом, поведенческие нарушения у младшего школьника с РАС имеют этиологию, связанную не столько с необходимостью адаптироваться к требованиям социума, сколько с утомлением и истощением центральной нервной системы, вызванным необходимостью находиться длительное время в рамках регламентированной деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно представить следующие рекомендации по работе с младшими школьниками с РАС:

1. Выявление уровня знаний родителей об особенностях развития ребёнка с РАС.
2. Ознакомление родителей с особенностями проявлений негативного поведения и этиологии этих проявлений.
3. Привлечение родителей в коррекционно– развивающий процесс путем ознакомления их с современными подходами коррекционно– развивающего воздействия.
4. «Регулирование ожиданий» родителей (процесс длительный, при отсутствии быстрой выраженной позитивной динамики прекращать коррекционно– развивающую работу нельзя).
5. Учет степени утомляемости ребёнка, в случае ярко выраженных проявлений утомляемости, связанных с бурными истерическими реакциями, аутоагрессией и агрессией, переход на ограниченный временной режим образовательного процесса, включение дополнительного выходного с целью недопущения формирования негативных поведенческих стереотипов.

Можно надеяться, что при соблюдении данных рекомендаций работа по коррекции негативных проявлений поведения у младших школьников с РАС будет иметь позитивные результаты.

Список литературы

1. Азатян Т. Ю. К проблеме изучения ориентировки в пространстве и во времени у детей с умственной отсталостью // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 122–125.
2. Бакушева В. Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. – М.: Лотос, 2004. – 91 с.
3. Выготский Л. С. Овладение собственным поведением // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. – М., 1983.
4. Волкова С. М. Детский аутизм. Проблемы обучения. – М.: Тритон. 2002. – 74 с.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Просвещение, 1995. – 144 с.
6. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 3–9.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинз М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 147 с.

УДК 376.37

А. О. Макаrchук

магистрант 2 курса Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, makarachuk.an@yandex.ru, Новосибирск

М. В. Шорохова

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, mariya-pleshakova@mail.ru, Новосибирск

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К МОРФЕМНОМУ АНАЛИЗУ СЛОВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья связана с проблемой готовности младших школьников с речевыми нарушениями к усвоению морфемного анализа слова. В ходе исследования проанализированы диагностические методики по данной теме и разработан комплекс заданий, позволяющий определить готовность младших школьников к работе над составом слова. Анализ констатирующего этапа исследования позволил определить типичные специфические ошибки, которые допускают школьники с речевыми нарушениями при определении морфемного состава слова.

Ключевые слова: морфемный анализ, младший школьный возраст, нарушения речи, письмо, словообразование.

A. O. Makarchuk

2nd year Master's Student of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, makarachuk.an@yandex.ru, Novosibirsk

M. V. Shorokhova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, mariya-pleshakova@mail.ru, Novosibirsk

DETERMINATION OF READINESS FOR MORPHEMIC ANALYSIS OF THE WORD OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article is related to the problem of readiness of younger schoolchildren with speech disorders to assimilate morphemic word analysis. In the course of the study, diagnostic methods on this topic were analyzed and a set of tasks was developed to determine the readiness of younger schoolchildren to work on the composition of the word. The analysis of the ascertaining stage of the study made it possible to identify typical specific mistakes that schoolchildren with speech disorders make when determining the morphemic composition of a word.

Keywords: morphemic analysis, primary school age, speech disorders, writing, word formation.

В настоящее время проблема изучения формирования готовности к проведению морфемного анализа является достаточно значимой и обнаруживает свою необходимость в ходе изучения программы по русскому языку. Особенно актуальным формирование этого процесса является у младших школьников с нарушениями речи. Данный факт можно объяснить тем, что у таких учеников на достаточно низком уровне сформированы как словообразовательные способности, которые являются базой для определения состава слова, так теоретические знания по данной теме, которые включают в себя необходимую терминологию.

Определение готовности к усвоению морфемного состава слова детьми с нарушениями речи рассматривало немногочисленное количество авторов, из них удалось выделить таких, как Р. И. Лалаева, А. М. Седова, Л. Д. Сергеева, Т. В. Туманова. Эта данность представляет собой определенную проблему, так как недостаточность диагностической работы с детьми по определению этой готовности не позволяет выбрать такой материал, который бы помог наиболее точно определить, насколько ребенок готов к определению морфемки слова. Также были выявлены проблемы: нехватка словообразовательной работы и отсутствие преемственности в формировании готовности к овладению морфемным анализом на уроках русского языка.

Разработанный нами комплекс диагностических заданий основан на методических рекомендациях, которые представлены в работах Т. В. Тумановой [2, с. 22] и Л. Д. Сергеевой [1, с. 10]. Эти рекомендации позволяют определить не только имеющиеся словообразовательные умения, но и помогают увидеть будущие трудности, с которыми может столкнуться ребенок в период изучения тем на уроках.

Наша методика состоит из следующих блоков заданий:

1 блок – Оценка степени сформированности словообразовательных процессов у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Задание 1. Цель – изучение состояния начального овладения словообразовательными навыками посредством верификации производных наименований. В ходе проведения этого детям предлагаются варианты словосочетаний различных частей речи: «стул – стульчик», «из абрикосов – абрикосный, абрикосовый»; «выбежать – забежать в комнату» и другие.

Задание 2. Цель – определение умения объяснять значение производного слова. Для данного задания характерно предъявление детям существительных различного рода с целью определения умения объяснять их значение. Предлагаются слова различных частей речи. Например, пуговичка, одеяльце, пальтишко, кисловатый.

Задание 3. Цель – изучение умений дифференцировать слова, имеющие различные словообразовательные аффиксы (суффикс). Детям предлагаются изображения предметов противоположного значения. Например: «стул – стульчище/ стульчик», «стакан – стаканище/ стаканчик».

Задание 4. Цель – изучение умений дифференцировать слова, имеющие различные словообразовательные аффиксы (приставка). Младшим школьникам показывается картинка, на которой изображены действия. Например: «переходит», «выходит», «обходит».

2 блок – Оценка степени владения терминологией и навыком выделения корня (после прохождения темы «Родственные слова»).

Задание 1. Цель – определение знаний терминологии по теме «Родственные слова». Ученикам предлагается дать определение следующим словам: корень, однокоренные слова, родственные слова. Каждому необходимо написать, как он понимает эти слова. Оценивать результат необходимо с той точки зрения, насколько ребенок понял значение понятия, а не написал правильную формулировку.

Задание 2. Цель – определение умений выделять корень слова и подбирать родственные слова. Ребенку предъявляются карточки с парами слов, имеющих одинаковый корень, например: зима, зимушка; дом, домик. Школьникам необходимо найти и выделить общий корень, а также подобрать еще пару однокоренных слов.

3 блок – Оценка практических умений по определению состава слова (на базе определения корня).

Задание 1. Цель – самостоятельный подбор слова к предложенной морфемной схеме (соединение слова со схемой его морфемного разбора, на базе определения корня). Например: сомик – корень, суффикс; заезд – приставка, корень.

Задание 2. Цель – самостоятельное выделение из ряда слов тех, в которых есть приставка (при нахождении – подчеркивается синим цветом). Например, даются следующие слова: подоконник, дом, стоянка, утка, занес, подушка, стол.

Задание 3. Цель – самостоятельное выделение из ряда слов тех, в которых есть суффикс (при нахождении – подчеркивается зеленым цветом). Предлагаются слова: столик, подберезовик, фильм, шапка, шарфик.

С целью реализации данного методического комплекса было решено выбрать 12 учеников 3 класса общеобразовательной школы, имеющих речевое заключение: Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Анализируя полученные данные по каждому блоку заданий, были выявлены следующие типичные ошибки, которые допускали школьники.

Ошибки, допущенные при работе над первым диагностическим блоком:

Задание 1: отсутствие выбора варианта слова или выделение слова, входящего в состав задания, а не вариант ответа; выбор неправильных словообразовательных вариантов (плавает – «пловчица» и др.).

Задание 2: отсутствие варианта ответа (его пропуск), неадекватное восприятие задания (повтор предъявляемого слова); употребление слов, обозначающих ощущения (*кисловатый* – «кисло во рту»); добавление существительного, для чего употребляется предмет (*расчёсываться* – «волосы») и др.

Задание 3: отсутствие выполнения задания как формы большого предмета, так и маленького; употребление начальной формы слова; образование неправильной формы слов («стулещя» и др.).

Задание 4: неадекватное восприятие задания (написание просто глагола с вопросом); написание описательного предложения по картинке; неполное выполнение задания (вместо 6 слова написано меньше 4).

Ошибки, допущенные при работе над вторым диагностическим блоком:

Задание 1: пропуски в определении понятий; неадекватное восприятия задания (корень слова – «слова с одинаковым корнем»); повторы предъявленных слов; употребление одного определения для всех слов; ответ примерами слов.

Задание 2: повторы предъявляемых слов; подбор неадекватных для задания слов с одинаковым корнем (лиса – «листница»); отсутствие однокоренного слова; замена корня (зима, зимушка – «замки»).

Ошибки, допущенные при работе над третьим диагностическим блоком:

Задание 1: выполняя данное задание, больше половины детей неправильно определяет состав слова и, следовательно, схема слова выбрана неправильно (заезд – приставка, корень, суффикс). Наблюдается подбор к одной схеме нескольких слов.

Задания 2,3: выделение слов без приставки или суффикса (в соответствии с заданием); выделение слов только с приставкой (если необходимы были только с суффиксом и наоборот); выделение одного любого слова; отсутствие выполнения заданий.

Таким образом, исходя из результатов проведенного обследования, следует отметить, что большинство школьников оказываются неготовыми к тому, чтобы усваивать морфемное строение слова. Следовательно, возникает необходимость в проведении логопедической работы с младшими школьниками, как по развитию словообразовательной способности, которая развита у исследуемых детей недостаточно, так и по формированию и усвоению терминологии, в получении практических умений определения и выделения частей слова.

Список литературы

1. Сергеева Л. Д. Формирование операций морфемного анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.

2. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 48 с.

УДК 376.37

К. В. Мамонтова

*магистрант Института инклюзивного образования,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
chrifcia19@gmail.com, Минск, Беларусь*

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ С ОНР

В статье рассматриваются коррекционно-педагогические возможности специально организованной музыкальной деятельности, а также влияние интеграции различных видов искусства на процесс коррекции речевых нарушений у детей дошкольников с общим недоразвитием речи. Обозначены современные и эффективные средства эмоционально-речевой организации дошкольников с ОВЗ. Выявлены основные принципы и подходы к музыкально-образовательной деятельности, реализуемой в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: интеграция, искусство, музыкальная деятельность, речь.

K. V. Mamontova

*Master's Student of the Institute of Inclusive Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical
University, chrifcia19@gmail.com, Minsk, Belarus*

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF MUSICAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMING THE TEMPO-RHYTHMIC SIDE OF SPEECH OF PUPILS WITH ONR

The article examines the correctional and pedagogical possibilities of specially organized musical activity, as well as the influence of the integration of various types of art on the process of correcting speech disorders in preschool children with general speech underdevelopment. The modern and effective means of emotional and speech organizations of preschoolers with disabilities are outlined. The basic principles and approaches to musical and educational activities implemented in the conditions of inclusive education are revealed.

Keywords: integration, art, musical activity, speech.

В рамках инновационных процессов, происходящих в современной системе образования детей дошкольного возраста, изменяется мировоззрение учителя, а также теоретическая концепция образовательной сферы. Обновление содержания такого образования становится способствующим фактором поиска новых вариантов взаимодействия между обучающим и обучаемым.

Исследования Т. А. Боровик, А. И. Бурениной, В. А. Жилина, Д. Б. Кабалевского, Т. Леонтьевой, Е. Ю. Медведевой, Б. М. Неменского, В. Г. Ражникова, Б. М. Теплова, Т. Э. Тютюнниковой, являются основанием для детального изучения технологических аспектов коррекционно-педагогических возможностей интеграции и синтеза различных видов искусства. Педагогика дошкольного образования характеризуется наличием существенного опыта в теоретическом и практическом аспектах системного и интегрированного подходов образования дошколь-

ников (Н. А. Ветлугина, А. Г. Гогоберидзе, Т. Н. Доронова, Т. С. Комарова, О. П. Радынова, Н. В. Федина, Р. М. Чумичёва и др.). Интеграция способствует сведению к минимуму традиционных организационных форм деятельности, связанной с достижением образовательных целей, и выступает в качестве залога эффективного развития и результативного обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ. Несмотря на множество работ посвящённых изучению особенностей развития детей с нарушениями в развитии на научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос коррекции речевых нарушений посредством интеграции искусств и коррекционно-педагогических возможностей музыки в психолого-педагогическом сопровождении остаётся не решённым. В связи с этим определяется необходимость изучения и теоретического обоснования музыкальной деятельности как средства инклюзивного образования [1, с. 3].

Гуманизация педагогического процесса одной из приоритетных задач определяет содействие развитию ребенка, имеющего особые потребности в образовательной сфере, при определении его в качестве субъекта воспитания и образования [3, с. 94]. В работе с детьми все больший акцент делается в последнее время на психологические недирективные методы, которые позволяют развивать творческие способности и рефлексивность. Направление музыкальной терапии, в качестве определенной формы арт-педагогики, заключается в том, чтобы корректировать особенности личности, которые препятствуют успешной социальной интеграции ребенка с ОВЗ в коллективе сверстников. В процессе музыкально-образовательной деятельности, основу которой составляет коррекционно-педагогическая направленность, у детей формируются навыки межличностного общения и коммуникации [4, с. 215]. Одновременно слуховое и двигательное восприятие музыки помогает формированию целостности музыкальных образов, удается решать множество задач: снять напряжение, открыть у ребенка собственные резервы для преодоления тревожности, закрепить модели поведения для последующего переноса на взаимодействия с реальной жизнью, развивать произвольность познавательных процессов [5].

Музыкальные занятия с детьми, у которых имеются речевые нарушения, являются определенным инструментом, посредством которого развиваются музыкальные способности, корректируются отклонения в усвоении функций психики, эмоционально-волевой и моторной сфер, что можно было фиксировать в исследованиях таких авторов, как А. Г. Галаянт, К. Л. Гулик, К. В. Егоров, Е. А. Медведева. Процессы интеграции, которые происходят в различных сферах знаний, в частности в медицинской отрасли, сфере искусства и образовательной области, становятся обуславливающим фактором взаимосвязи между музыкальным, пластическим, танцевально-двигательным искусством и изобразительным искусством, и литературой. В рамках процесса воспитания детей с нарушениями речи в музыкальном плане достигается коррекционная направленность, так как данное воспитание решает задачи, как музыкального развития детей, так и коррекции, и компенсации отклонений их развития посредством использования музыкальных средств [1, с. 21].

Реализация коррекции нарушений речи и двигательной сферы производится в виде групповых занятий с играми музыкально-ритмического сопровождения, танцами, хороводами, гимнастическими упражнениями, связанными с дыханием и артикуляцией, воспроизведением ритма в определенных темпах, игрой на музыкальных инструментах ударного типа. Воздействию в терапевтическом аспекте способствуют различные упражнения, имеющие ритмико-психомоторную направленность, посредством которых обеспечивается многоканальность стимулирующих эффектов, которые организуют и концентрируют внимание за счет сочетания различных элементов акустики, оптики, тактильных и кинестетических составляющих, а также определенных упражнений. Особенности и содержание музыкальных занятий с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения в развитии речевой способности, заключается в реализации как развивающих, так и коррекционных задач музыкальными и хореографическими инструментами искусства, которые реализуются при положительных эмоциях у детей. Определение направленности музыкальной деятельности с детьми дошкольной возрастной категории с ОВЗ производится таким образом: воздействие терапевтического характера музыки на нервное и психическое состояние при ее восприятии в пассивной или активной форме. Дошкольный возраст сопровождается достижением седативного или активизирующего музыкального эффекта через музыкальное оформление игровой деятельности, занятий или режимных моментов. Применение музыки и движения как вспомогательный прием, сопровождающий аутотренинг, игровую терапию, психологическую релаксацию, музыкотерапию и иные

арт-терапевтические и коррекционные занятия. Эмоционально-волевые реакции воспитанников с ОВЗ, возникающие под воздействием музыки, облегчают овладение приемами саморегуляции, способствуя адаптации воспитанников в детском коллективе.

Учет возрастных особенностей музыкального развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяет музыкальному руководителю правильно определять содержание и педагогические технологии музыкальной деятельности, а также правильно ставить коррекционные задачи, решаемые на занятиях [4, с. 213]. Успешность и эффективность коррекционной работы, реализуемой в процессе музыкальных занятий, зависит от детального планирования этой деятельности на основе предварительного комплексного диагностирования детей дошкольного возраста с ОВЗ. Исходя из результатов его проведения учителем-дефектологом, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, планируется музыкальная деятельность детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями. По результатам комплексной диагностики определяются, коррекционно-педагогические цели и задачи, способствующие преодолению различных видов нарушений воспитанников с ОВЗ. Реализация коррекционной направленности музыкально-педагогического процесса в дошкольных учреждениях для детей с общим речевым недоразвитием производится посредством определенных форм музыкальной деятельности, которые одновременно решают задачи, связанные с коррекцией и развитием, учитывают особенности данных детей, а также способствуют обеспечению их личностной социализации [2, с. 95]. Благодаря активному применению на занятиях по музыке всевозможных разновидностей музыкальной деятельности развиваются все просодические речевые компоненты у детей-дошкольников, имеющих общее недоразвитие речевых способностей.

Следовательно, ориентирование специальной и музыкальной педагогики сегодняшнего дня максимально связано с применением в коррекционной деятельности синтеза искусств, в том числе музыки и движения в качестве чрезвычайно важного средства воспитания и развития личностной гармонии детей, имеющих особые образовательные потребности, а также с включением их в социальную среду в культурно-образовательном аспекте.

Список литературы

1. *Галаянт И. Г.* Творческое развитие детей средствами эмоционально-речевой организации: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – 142 с.
2. *Гулик К. Л., Рудак Е. П., Смолякова Е. П.* Степ-технология как средство развития темпо-ритмической стороны речи. // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 2. – С. 83–84.
3. *Егорова И. В.* К вопросу о коррекции общего недоразвития речи у дошкольников в процессе музыкальной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 92–96.
4. *Медведева Е. Ю., Олхина Е. А.* Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 213–216.
5. *Одинокова Н. А.* Использование музыки в коррекции тревожности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // Наука и социум: материалы всерос. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во СИПППСР, 2016. – С. 113–120.

УДК 373.2+376

Е. Ю. Передеро

*учитель-логопед, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 39,
e.peredero@mail.ru, Новосибирск*

ТЕХНОЛОГИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОВЗ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ)

В статье рассматривается актуальная проблема использования метода наглядного моделирования в работе с детьми с нарушением зрения. Автор представляет анализ теоретических аспектов и практический опыт коррекционной логопедической работы с обучающимися начальных классов: направления, этапы, виды деятельности, особенности использования наглядности.

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, учитель-логопед, моделирование, нарушение зрения.

E. Y. Peredero

*Teacher-Speech therapist, Special (Correctional) Boarding School no. 39,
e.peredero@mail.ru, Novosibirsk*

TECHNOLOGY OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES (ON THE EXAMPLE OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT)

The article deals with the actual problem of using the method of visual modeling in working with children with visual impairment. The author presents an analysis of theoretical aspects and practical experience of correctional speech therapy work with primary school students: directions, stages, types of activities, features of the use of language skills.

Keywords: speech therapy support, speech therapist teacher, modeling, visual impairment.

Логопедическая работа по сопровождению обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, начинается в анализа и оформлении основных документов на каждого, к которым относятся: Заключение ПМПК; Заявление-договор; ИОМ (выполнение рекомендаций из заключения ПМПК); Речевая карта (ничем не отличается от речевой карты для зрячего ребенка, разница только в методах обследования); Листы достижений – динамика; Рабочая программа (вариант 3.1, 3.2, 4.1, 4.2) – составляется в зависимости от речевого нарушения, с использованием особых методов, приёмов и технических средств в работе с данной категорией детей; Журнал посещаемости; Расписание занятий.

В коррекционной логопедической работе, с обучающимися, имеющими глубокие нарушения зрения широко используются элементы технологии наглядного моделирования, которые рекомендует В. М. Акименко в книге «Современные логопедические технологии» [1]. Автор предлагает моделирование артикуляции звуков, с целью формирования прочных связей между акустическим и артикуляторным произношением звука, и воссоздания звуковой формы слова с помощью графической модели. Так же для свободного ориентирования в звуковом строении слова и словесном составе предложения используются практические рекомендации по наглядному моделированию Д. Б. Эльконина [10] и Л. Е. Журовой [5].

Актуальность использования наглядного моделирования в работе с незрячими обучающимися состоит в том, что во-первых, слепой ребёнок очень быстро утомляется и теряет интерес к занятию, использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему; во-вторых, использование моделей и схем облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью, предотвращает вербализм, так как недостаток зрительной информации восполняется за счёт осязания и слуха; в-третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания;

Направления, по которым ведётся коррекционная логопедическая работа с помощью наглядного моделирования следующая:

- коррекция звукопроизношения;
- формирование связей между акустическим и артикуляторным произношением звука;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза слов и представлений о структурных единицах языковой системы (звук – слово – предложение – текст);
- формирование лексико-грамматических категорий;
- профилактика и коррекция дисграфии и дислексии.

Моделирование состоит из следующих этапов: I. Усвоение и анализ сенсорного материала. II. Перевод его на знаково-символический язык. III. Работа с моделью.

Процесс овладения навыками моделирования у незрячих школьников более продолжителен по времени, требует специального обучения и длительных тренировочных упражнений. Для организации индивидуальной коррекционной работы по наглядному моделированию с детьми, имеющими глубокие дефекты зрения, используются разнообразные, но имеющие специфичность пособия: наглядные рельефные пособия с изображением предметов окружающего мира; натуральные предметы и модели; касса букв по Брайлю; прибор и грифель для письма, книги и тетради по системе Брайля. С помощью этих пособий проводятся традиционные логопедические игры и упражнения по коррекции устной и письменной речи, с учётом особенностей и возможностей незрячих обучающихся. Также для того, чтобы эффективно проводить коррекционную работу на логопедических занятиях с незрячими обучающимися, необ-

ходимо использовать не только специальные наглядные средства, но и технические средства, ИКТ-технологии [8; 9].

Это способствует оказывать положительное влияние на речевое, интеллектуальное развитие школьников, стимулировать их речевую активность, восполнять недостаток зрительной информации с помощью осязания, слуха, обоняния, сделает успешным в процессе обучения, в общении с окружающими. **В работе со слепыми обучающимися особенно важно помнить «золотое» правило Я. А. Коменского: «Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами».**

Логопедические занятия должны дифференцироваться с учетом состояния зрительной функции, уровня развития речи детей, способов их восприятия и индивидуальных особенностей. По определению Р. Е. Левиной [6], собственно речевые нарушения не являются единственным ядром аномалии. Это объясняется тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. У детей с нарушениями зрения чаще встречаются комплексные отклонения от нормы, нарушения пространственной координации, плохо развитая мелкая моторика, проблемы в познавательной сфере. Наименее выраженные дефекты на первом уровне сформированности речи, отмечаются лишь единичные нарушения звукопроизношения. На втором уровне у ребенка ограничен активный словарный запас, есть некоторые затруднения в соотношении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, в составлении предложений и развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения на втором уровне более выражены и разнообразны. Фонематический анализ не сформирован. На третьем уровне отмечается недостаточность активного и пассивного словаря. Не сформирована предметная соотношенность слов, не развиты обобщающие понятия. Связная речь аграмматична, ребенок пользуется одно-двухсловными предложениями. Звукопроизношение нарушено. Фонематический анализ и синтез не сформированы. На четвертом, самом низком уровне, ребенок говорит отдельными словами, фонематический анализ и синтез не сформированы. Таким образом, у детей с нарушениями зрения часто не сформирована речевая функциональная система, ограничен словарный запас, искажено понимание смысловой стороны речи. Характерным признаком является своеобразный вербализм и эхолалия на фоне ограниченного словарного запаса.

Нечеткость, узость восприятия затрудняет узнавание предметов, их форм, характерных внешних признаков. Дети не видят строки, путают сходные по начертанию буквы, теряют и повторяют строчки при чтении, не замечают знаков препинания, неправильно произносят слова. У слабовидящих детей отмечаются трудности фонетико-фонематического и артикуляционного порядка. Часто возникают проблемы лексико-грамматического свойства. При зрительной работе у слабовидящих детей быстро наступает утомление, снижается работоспособность. Работа логопеда с детьми с нарушениями зрения требует знаний в области офтальмологии, тифлопедагогике, владения соответствующими приемами обучения, применения средств наглядности. Коррекционную направленность логопедических занятий определяют: Использование специальной наглядности, крупной фронтальной (до 15-20 см) и дифференцированной индивидуальной (от 1 до 5 см); использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов; преобладание пособий красного, оранжевого, желтого цвета, подставок, позволяющих рассматривать объекты в вертикальном положении. Выбор методов и приемов с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения. Быстрая утомляемость детей требует смены деятельности. Как обязательная часть любого занятия вводятся физкультминутки. Индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей ребенка. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения и в зависимости от этого возможности ребенка, скорость вхождения в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку деятельности, устойчивость внимания. Создание условий для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми, размещение наглядного материала на фоне других объектов. Следует рассаживать детей как можно ближе к рассматриваемому объекту, использовать индивидуальную наглядность для детей с низкой остротой зрения. Размещать на доске предметы размером от 10 до 15 см в количестве не более 8-10 шт., а объекты размером 20-25 см – не более 5 шт. одновременно. Размещать объекты следует так, чтобы они не сливались в единую линию или пятно, а выделялись и могли быть рассмотрены по отдельности. Условия для полного и точного

восприятия демонстрируемого объекта: выбор адекватного фона; выбор оптимального цвета; постоянное использование указки для уточнения; ребенок с окклюзией находится при показе у доски со стороны открытого глаза; педагог находится у доски справа, обязательно лицом к детям; объекты на рассматриваемой картине имеют четкий контур; непрерывная зрительная нагрузка составляет не более 10 мин.

Важнейшим звеном всей системы коррекционной логопедической работы является игровая деятельность: игры и упражнения, способствующие развитию слухового внимания; адаптированные дидактические игры и пособия (рисунки с четким контуром, обязательно в рамке). При организации логопедической работы решаются и специальные задачи учреждения для детей с нарушениями зрения:

- обогащение зрительных представлений (рисунки предметов);
- развитие зрительно-двигательной координации (все задания на соединении);
- развитие слухового внимания (ориентировка на звуковые свойства предмета);
- стимуляция зрительно-познавательной активности;
- включение в предметно-практическую деятельность мыслительных операций (дифференцирование гласных и согласных, звукобуквенный анализ слова);
- развитие зрительного восприятия в единстве с развитием несенсорных психических функций (внимания, памяти, мышления, речи).

Обучение грамоте детей с нарушениями зрения проводится также звуковым аналитико-синтетическим методом и определяет работу с основными элементами языка (предложение – слово – слог – звук). Однако эта работа имеет ярко выраженную коррекционную направленность. Дети не только учатся чтению и письму, но и в процессе бесед, наблюдений, экскурсий получают «живые» впечатления об окружающей действительности, обогащающие их словарь и речь в целом. Важной частью работы логопеда является подготовка детей к обучению грамоте, включающая следующие задачи:

- развитие интереса к занятиям;
- уточнение и расширение представлений об окружающем мире, развитие речи;
- исправление недостатков слухового восприятия, воспитание фонематического слуха;
- укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие навыков четкого артикулирования звуков;
- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки;
- координация мелких мышц кисти руки.

Формирование навыков звукового анализа начинается с умения различать неречевые звуки (шум машины, шуршание листьев, шум ветра). В дальнейшем переходят к анализу речи. Выделение первого и последнего звука, различение гласных и согласных звуков, воспитание фонематического слуха тесно связано с развитием артикуляционного аппарата, так как четкость кинестетических раздражений, их сила создают благоприятные условия для улучшения звукового анализа. Неправильное звукопроизношение, смешение звуков в значительной мере задерживают возникновение артикуляционных образов в коре головного мозга. Ежедневное проведение артикуляционной гимнастики, упражнения мышц артикуляционного аппарата, исправление произношения, правильное громкое произнесение звуков, слогов, слов, заучивание стихотворений на определенный звук создают основу для преодоления нарушения речи. Работа с детьми по развитию зрительно-пространственных восприятий направлена на формирование зрительной памяти, умения выделять части предмета, сравнивать два предмета, располагать предметы в определенном порядке, последовательно переводить взгляд при назывании предметов слева направо.

На индивидуальных занятиях детей учат последовательно называть картинки, выкладывать их в ряд слева направо, переходя на нижний ряд возвращать взгляд на первую картинку слева. Во многих пособиях по автоматизации звуков картинки расположены рядами, логопед помогает ребенку найти и назвать нужную картинку, показывает ее указкой. Для подготовки к обучению грамоте слабовидящим детям нужно уметь производить слоговой и звуковой анализ. Деление слов на слоги сопровождается отбиванием такта рукой; как варианты – слово «прошагивают». Чтобы максимально облегчить детям понимание и усвоение учебного материала, используются традиционные цветные символы для обозначения звуков: красный – гласный звук, синий – твердый согласный, зеленый – мягкий согласный.

Работа по лексическому строю речи также занимает достаточно важное место в работе с детьми с нарушением зрения. Задачи работы над словом, как основной лексической единицы следующие:

1. Обогащение (пополнение, накопление) словаря. Называние явления реальной действительности и представление его в виде лексического значения. Слова, организованные в предложения, являются строительным материалом для общения, передачи мысли, чувств. 2. Уточнение значения слов (усвоенных, но употребляющихся не вполне верно). 3. Активизация (актуализация) словаря. Среди источников обогащения словаря можно назвать: речевую среду в семье, среди друзей; речевую среду: книги, газеты, радио, телевидение; учебную работу в школе (содержание учебных программ, речь учителя); словари, справочники.

Представим этапы работы над словом:

1. Выделение в тексте слова, нуждающегося в толковании, в исследовании его особенностей: так возникает познавательная задача, мотивация, цель работы как осознанная потребность. 2. Семантизация – одним или несколькими способами: занесение в словарь; формирование понятий «синонимы» и «антонимы», «слова иноязычного происхождения». 3. Выполнение ряда упражнений со словами данной лексико-семантической группы: составление синонимических рядов, градация синонимов, замена слова синонимом. 4. Ведение новых слов в текст, в свою речь, т.е. активизация, употребление в коммуникативных целях; работа с обобщенными лексическими понятиями; исправление допущенных лексических ошибок: замена неудачно использованного слова в сочинении.

Перечислим приемы семантизации слов: демонстрация натуральных объектов и их изображений; объяснение значения слова; объяснение значения слова путем выделения его из контекста; подбор однокоренных слов; подбор синонимов; подведение видовых понятий под родовые понятия (оса – это насекомое); использование приемов выборочного чтения с логическим (или грамматическим) заданием.

Требования к проведению словарной работы в специальной (коррекционной) школе:

1. Должна быть выдержана дозировка слов на единицу учебного времени.
2. Стремиться к контекстному объяснению новых слов.
3. Процесс семантизации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов.
4. Необходимо соблюдение всех этапов работы над словом.
5. При активизации лексики необходимо привлекать жизненный опыт детей, развивать их представления об окружающем.
6. Работа над лексикой должна быть частью комплексной работы над всеми сторонами языка.

Список литературы

1. *Акименко В. М.* Новые логопедические технологии: учеб.-метод. пособие. – Ростов на/Д: Феникс, 2010. – 64 с.
2. *Волков Л. С.* Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей: учеб.-метод. пособие. – Л.: РГПУ: Внедрение, 1991. – 44 с.
3. *Волкова Л. С.* Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи слепых и слабовидящих детей // Дефектология. – 1982. – № 5. – С. 64–68.
4. *Волкова Л. С.* Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 14–18.
5. *Журова Л. Е.* Подготовка детей к моделированию звукового состава слова // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте / под ред. Л. А. Венгера. – М.: НИИОП, 1980. – 85 с.
6. *Левина Р. Е.* Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–15.
7. *Моргалик Л. И.* Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников: учеб. пособие. – Л.: ЛГПИ, 1982. – 85 с.
8. *Одиноква Н. А.* Особенности включения компьютерных развивающих игр в занятия с детьми с ограниченными зрительными возможностями // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. конференции / под ред. Г. С. Чесноковой, А. Ю. Зверковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 189–193.
9. *Смышляева Т. Н., Корчуганова Е. Ю.* Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Логопед. – 2005. – № 1. – С. 7–12.
10. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

УДК 373.2+376

Д. Ю. Петрухина

*педагог-психолог, Специальная (коррекционная) школа № 209, petruhinadanya@mail.ru,
Новосибирск*

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем в специальном образовании – особенности становления личности подростка с умственной отсталостью. При изучении процесса становления личности подростков выявлены особенности, способствующие их успешной адаптации: социальная адаптация подростков с умственной отсталостью зависит от физического и психического здоровья, уровня самооценки, особенностей личности и условий социума.

Ключевые слова: самооценка, умственная отсталость, подростки, социальная адаптация, дети с умственной отсталостью, формирование личности.

D. Y. Petrukhina

Educator-Psychologist, Special (Correctional) School no. 209, petruhinadanya@mail.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF AN ADOLESCENT ADOLESCENT

The article examines one of the urgent problems in special education – the peculiarities of the formation of the personality of a teenager with mental retardation. When studying the process of the formation of the personality of adolescents, the features that contribute to their successful adaptation were revealed: the social adaptation of adolescents with mental retardation depends on physical and mental health, the level of self-esteem, personality characteristics and social conditions.

Keywords: self-esteem, mental retardation, adolescents, social adaptation, children with mental retardation, personality formation.

Человек и его внутренний мир, также психологический образ выражается в процессе воспитания, обучения и приобретения различной культуры общества. Благодаря этому выявляются: особенности и способности личности, так же предпочтения человека в деятельности. Главными составляющими при формировании личности являются характер, темперамент, самооценка и возможности человека. Это и выстраивает определенный стиль поведения и интересов человека.

При формировании личности одной из главных ролей приходится на самооценку и ее активность, направленность. Самооценка характеризуется как основа для человека при становлении его как личности.

Оценивание личности со стороны других людей и сама самооценка человека – два неразрывных компонента. При формировании и развитии самооценки человек старается оценивать свои возможности и личные качества, а также и окружающих его людей. Правильно сформированная самооценка выстраивает необходимый уровень собственных личностных оценок. С помощью способности дать оценку своим же личностным качествам и способностям человек может самостоятельно контролировать и руководить своими же действиями и поступками, также благодаря данному процессу человек может непосредственно заниматься самовоспитанием.

Самооценка является регулятором поведения человека, она определяет его отношение к себе и к другим людям, развивает критичное отношение к своим успехам и неудачам.

Подростковый возраст считается самым долгим переходным возрастом, который идет в сопровождении изменений, как физических, так и психологических. Ребенок с умственной отсталостью испытывает трудность в концентрации внимания, обобщении предметов, понимании главного смысла в происходящем. Подростку с умственной отсталостью тяжело устанавливать контакт с незнакомыми людьми, начинать с ними беседу, но зачастую также возникают трудности при общении и понимании со знакомыми людьми, это могут быть как одноклассники, так и родители.

Для подростка с умственной отсталостью характерны эмоциональная неустойчивость и неадекватность реакций, им присуще частое участие в конфликтах, проявления агрессии и т.д.

Ученики старших классов склонны к неадекватному оцениванию своего поведения и своих возможностей.

Непостоянность уровня самооценки у многих умственно отсталых школьников происходит из-за негативного отношения к оценочным ситуациям со стороны окружающих. Необходимо отметить, что подростки, имеющие среднюю и более глубокую степень нарушения психического развития, практически не реагируют на внешнее оценивание. Необходимо также обратить внимание на особенность проявления негативизма на оценку со стороны окружающих.

У ребенка с умственной отсталостью имеются трудности в обобщении, формулировании выводов, то есть проблемы накопления нового опыта от ситуации. Подростки не понимают основного или переносного смысла в происходящем, им тяжело отличить главное от второстепенного. Они не могут придумать новый образ из имеющихся старых знаний из-за неумения фантазировать.

При сравнении каких-либо объектов ребенок с умственной отсталостью делает это не по существенным признакам различия, а чаще всего совсем по несоотносимым.

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы влечет за собой бедность или полное отсутствие каких-либо переживаний, эмоции зачастую проявляются только на воздействующие раздражители. Трудности в отличии главного от второстепенного приводят ребенка к неадекватности и неустойчивости проявления эмоций, может наблюдаться беспричинный смех, радость или, наоборот, грусть и слезы. Зачастую можно заметить такие эмоциональные состояния, как эйфория, апатия.

Особенности самооценки подростков с умственной отсталостью зависят от специфики социальной ситуации, взаимоотношений в семье, с близкими и сверстниками, чаще характеризуются как неблагоприятные, особенности нарушений в развитии: первичные дефекты дополняются дефектами социального происхождения.

Чаще всего у умственно отсталых детей самооценка является неадекватной. Ребенок либо завышает, либо занижает свои возможности. В этом возрасте важно мнение окружающих, особенно взрослых.

На самооценку ребенка также воздействует условия воспитания. В малом возрасте, когда только обнаружили нарушения в развитии, чаще всего ребенка начинают жалеть и чрезмерно опекать. Даже самый небольшой успех вызывает большое внимание и радость со стороны родителей. В связи с этим у ребенка возникает большая потребность во внимании и ласке со стороны взрослых. Но как только ребенок оказывается даже в самом небольшом коллективе, это может быть для него большим ударом, так как мнение окружающих и мнение родителей может отличаться. Школьники с умственной отсталостью проявляют положительное отношение к членам своей семьи, зависят от общения с ними и их мнения. Но зачастую, даже при относительном благополучии в семье, ребенок может испытывать неуверенность в родительской любви и понимании.

Самооценка определяет не только поведение подростка и отношение к окружающим, но и является главным при формировании самосознания. Ученики старших классов проявляют более высокий уровень самосознания. Со временем оценка себя становится более адекватной, приходит понимание своего дефекта.

При вопросе «какой ты?» ученики старших классов будут стараться дать неоднозначный ответ: «Иногда бываю хорошим, но иногда и плохим». Это ученик объясняет тем, что по каким-то предметам он силен, а по другим ему значительно сложнее добиться таких же результатов. Таким образом, подросток старается дать себе не только положительную оценку, а наоборот, как можно критичней охарактеризовать свои успехи в учебной деятельности.

С возрастом также появляется оценка своей внешности и своих сверстников. Некоторые подростки с умственной отсталостью сильно зависят от оценки их внешности, от этого их самооценка нередко становится заниженной. Но у детей с более выраженной степенью недоразвития оценка самого себя завышена, они практически не проявляют никаких реакций на оценку со стороны.

В подростковый период у ребенка начинают формироваться личностные особенности, с помощью которых он справляется с трудностями, а также формируются механизмы психологической защиты. Со стороны социальной адаптации подростки с умственной отсталостью относятся к «группе риска». Это связано с личностными особенностями ребенка и с нарушением процесса адаптации. При изучении психологической защиты у подростков с умственной отсталостью выявлено, что для них характерны такие механизмы, как «отрицание», «замещение» и др.

Подростки, которые находятся в состоянии конфликта с внешней оценкой окружающих, проявляют, как правило, наиболее высокий уровень агрессии, в отличие от своих товарищей. Кроме того, агрессия подростка может выражаться практически во всех ее существующих формах (физическая, косвенная и др.)

У подростков с умственной отсталостью при проявлении агрессии к родителям, своим сверстникам, происходят конфликты, переходящие в нападения и драки, в этом случае ребенок совсем не понимает всей серьезности ситуации и не предвидит последствий. Вместе с агрессией в физическом проявлении, подросток может проявлять и агрессию при общении с людьми – вербальная агрессия. Чаще всего основой такому поведению является отражение того, что дети сами испытывают от окружающих.

Исходя из вышеизложенных фактов, можно сделать вывод, что социальная адаптация у подростков с умственной отсталостью напрямую зависит от физического и психического здоровья, особенностей личности, условий социума.

Но благодаря относительной сохранности восприятия, зрительно-пространственной ориентации, возможно формирование адаптации у подростков с умственной отсталостью.

Работа, направленная на формирование личности подростка является очень сложным и важным процессом, который должен происходить постоянно.

Список литературы

1. Байбуртянц Е. В. Изучение особенностей самооценки подростков с нарушением поведения // *Коррекционная педагогика*. – 2007. – № 3. – С. 74.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
3. Вайзман П. П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М.: АГРАФ, 1997.
4. Вопросы социальной адаптации умственно отсталых детей и школьников: межвуз. сб. трудов РГПУ им. Герцена / под ред. Ю. Т. Матвеева. – СПб., 1992.
5. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. / сост. Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1996.
6. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // *Вопросы психологии*. – 1989. – № 1. – С. 5–14.
7. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
8. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М., 1988.
9. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургск. ун-та, 2000.
10. Рубинштейн С. Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. интов. – М.: Просвещение, 1986.
11. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. – СПб.; М., 2002.

УДК 376.3

Д. С. Платоненко

учитель-дефектолог Республиканского научно-практического центра оториноларингологии, соискатель Института инклюзивного образования учреждения образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, daryasha1709@gmail.com, Минск, Беларусь

ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ СЛУХОВЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются изменения в процессе овладения слуховыми представлениями детьми с нарушением слуха; определяются факторы, влияющие на сформированность функциональных слуховых возможностей в условиях слуховой депривации; описываются выделяемые уровни и этапы обработки слуховой информации.

Ключевые слова: нарушение слуха, слухоречевое развитие, слуховой образ, слуховые представления, развитие слухового восприятия.

D. S. Platonenko

Teacher-Defectologist of the Republican Scientific and Practical Center of Otorhinolaryngology, candidate of the Institute of Inclusive Education of the educational institution, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, daryasha1709@gmail.com, Minsk, Belarus

THE PROCESS OF MASTERING AUDITORY REPRESENTATIONS CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN MODERN CONDITIONS

The article examines the changes in the process of mastering auditory ideas by children with hearing impairment, determines the factors influencing the formation of functional auditory capabilities in conditions of auditory deprivation, describes the allocated levels and stages of processing of auditory information.

Keywords: hearing impairment, auditory-speech development, auditory image, auditory representations, development of auditory perception.

Слуховое восприятие – это форма восприятия, способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора. Как отмечают в своих исследованиях М. Я. Козлова, И. В. Королева, А. Л. Левина, Л. В. Нейман, Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко и др., развитие слуховой системы начинается уже с первых недель пренатального развития, когда начинается формирование структур органа слуха. Так, сформированная внутриутробно слуховая система начинает свою работу еще до рождения ребенка. Поскольку под воздействием внешней звуковой стимуляции в период между 20 – 28 неделями беременности изменяется двигательная активность и ритм сердцебиения плода (брюшная стенка матери снижает интенсивность этих звуков на 20 – 80 дБ в зависимости от их силы и высоты), можно говорить о том, что нормально слышащий новорожденный ребенок имеет определенный пренатальный слуховой опыт. У детей с врожденным нарушением слуха отставание в развитии слухового восприятия начинается уже на этапе пренатального развития.

Прогресс в медицине и технике, произошедший за последние десятилетия, создал благоприятные условия для максимально эффективного развития слуха и речи детей со слуховой депривацией, начиная с первого года жизни. Благодаря качественному слухопротезированию при правильно созданных педагогических условиях развития у ребенка с нарушением слуха появляется возможность овладения достаточно точными слуховыми образами, которые являются основой формирования слуховых представлений. При этом уровень сформированности функциональных слуховых возможностей в условиях слуховой депривации на современном этапе не зависит напрямую от степени потери слуха, как это было ранее, а определяется рядом факторов. Одним из ключевых факторов является качество компенсации потери слуха с помощью средства слухопротезирования. В связи с этим традиционное выделение в сурдопедагогике двух категории детей (слабослышащие и неслышащие (Р. М. Боскис) является недостаточно актуальным.

Для полноценного овладения речью в условиях нарушенной слуховой функции необходим функциональный слух – дифференциация неречевой и речевой звуковой информации и ее адекватная интерпретация. Однако следует учитывать, что даже самые эффективные современные средства слухопротезирования не обеспечивают полноценного, 100% восстановления слуховой чувствительности. Восприятие речи на слух в условиях слуховой депривации по-прежнему остается в той или иной мере «дефицитарным», что отрицательно влияет на речевое развитие ребенка. Важным фактором результативности речевого развития ребенка с нарушением слуха выступает создание специальных условий обучения и воспитания, соответствующих особым образовательным потребностям ребенка.

Изменения подхода требует и коррекционно-педагогическое воздействие. Разработанная в 50-60-х гг. XX века методика снована на широком использовании «обходных путей»: дактилологии и письменной формы речи (Б. Д. Корсунская, Э. И. Леонгард). Использование указанных вспомогательных средств давало возможность ребенку с нарушением слуха получить более точный образ слова, фразы, «достроить» их состав при недостаточно четкой слуховой дифференцировке. Такой подход был обусловлен низкими возможностями компенсации потерь слуха у детей существующими в тот период средствами слухопротезирования (аналоговыми слуховыми аппаратами), а, следовательно, потребностью в опоре на сохранные анализаторы (зрительный, кожный).

Как отмечают современные исследователи, сегодня становится возможной нормализация слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха при создании специальных условий, что обеспечит эффективное включение в совместный образовательный процесс с нормотипичными сверстниками.

Таким образом, на современном этапе выделяется новая группа детей с нарушением слуха – дети с измененным функциональным статусом вследствие применения новейших медико-биологических и цифровых технологий. Высокотехнологичная медицина создает предпосылки, но самостоятельно не обеспечивает нормализацию дальнейшего развития такого ребенка, поэтому требуется психолого-педагогическая помощь, являющаяся особой образовательной потребностью данной категории детей, удовлетворение которой позволяет обеспечить изменение траектории дальнейшего развития, переход на новый – более сложный образовательный маршрут. Специальная психолого-педагогическая реабилитация направлена на гарантированный перевод ребенка на путь развития, типичный для нормально слышащего малыша. В то же время диапазон слухоречевого развития очень широкий и характеризуется большой вариативностью: от соответствия возрастной норме до отсутствия понимания речи и собственной речи. Это обуславливает необходимость поиска путей реализации дифференцированного подхода в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха.

Ученые выделяют два уровня обработки слуховой информации: сенсорный (акустический) и перцептивный (смысловой). Так, если описанные выше современные условия обеспечивают возможность формирования высокого уровня сенсорной обработки слуховых сигналов, то для формирования перцептивной модели необходимо дополнительное педагогическое воздействие. Характеризуя несколько объектов восприятия (изолированные звуки, звукосочетания, слова), ученые приходят к выводу, что только на уровне слова происходит смысловое восприятие и говоря о смысловом восприятии, имеют в виду «опознавательную деятельность по приему и осмыслению, результирующемуся в понимании (непонимании) вербального сообщения» [2, с. 13].

В своих исследованиях В. А. Артемов что восприятие и понимание речи проходят три взаимосвязанных этапа: на первом этапе восприятия речи человек синтезирует свои ощущения, на втором (аналитическом) этапе происходит процесс сличения воспринимаемого сигнала со слуховым образом, имеющимся в памяти. Важную роль на втором этапе играет имеющийся лексических, грамматических и фонетических представлений, необходимых для опознавания воспринимаемого материала [1]. Третий этап (вторичный завершающий синтез) заключается в соотношении воспринимаемого с контекстом всего текста или с ситуацией.

Таким образом, возникает противоречие между возросшими возможностями физического восприятия звуковой информации ребенком в условиях слуховой депривации и недостаточной разработанностью условий, обеспечивающих эффективное формирование слуховых представлений как основы смыслового восприятия, выступающего базой речевого развития ребенка.

Список литературы

1. Артемов В. А. Курс лекций по психологии. – Харьков: Изд-во Харьк. ун-та, 1958. – 421 с.
2. Смысловое восприятие речевого сообщения / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1976. – 153 с.

УДК 376.42

С. В. Просмыцкая

магистрант, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, svetaprosmit@mail.ru, Минск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены группы средовых ресурсов образовательной среды младшего школьника с особыми образовательными потребностями на почве интеллектуальной недостаточности. Среди всех групп ресурсов особо важны организационно-смысловые, поскольку

именно ими чаще пользуется педагог: адаптирует под нужды учащегося, вносит специфические элементы и приспособливает к ситуации обучения.

Ключевые слова: образовательная среда, организационно-смысловые ресурсы, младший школьник с интеллектуальной недостаточностью.

S. V. Prosmyskaya

*Master's Student, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University,
svetaprosmvit@mail.ru, Minsk, Belarus*

PECULIARITIES OF THE USE OF ORGANIZATIONAL-SEMINAL RESOURCES IN ORGANIZING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A REGIONAL SCHOOL

The article examines the groups of environmental resources of the educational environment of a primary school student with special educational needs on the basis of intellectual disability. Among all groups of resources, organizational and semantic resources are especially important, since it is they who are often used by the teacher: he adapts to the needs of the student, introduces specific elements and adapts to the learning situation.

Keywords: educational environment, organizational and semantic resources, junior schoolchildren with intellectual disabilities.

Понимание трудностей ребенка с особенностями психофизического развития, в частности, младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью как проявление ограничений, обусловленных, в том числе и окружающей средой, делает идею повсеместного создания инклюзивной среды весьма актуальной для специальной педагогики. Следует признать, до сих пор существует предвзятое мнение о том, что для региона создание инклюзивной среды для детей с ОПФР экономически обременительно. Однако учитывая преобразования не только архитектурного и специфического дизайнерского плана, но и социально-психологического, духовного порядка становится очевидной польза подобных нововведений. Особенно необходимы подобные изменения в учреждениях образования – средних школах, где практикуется интегрированное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью.

В середине прошлого века в работе О. Шпека были представлены основные направления воспитания и обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью:

- открытие доверия к жизни – педагогу необходимо постоянно поддерживать и стимулировать учащихся с интеллектуальной недостаточностью к учебной деятельности: ученик постоянно должен чувствовать заботу, участливость, отзывчивость, чуткость, осознавать реальность возможности чувствовать радость жизни;
- обучение жизненным навыкам – учащиеся с интеллектуальной недостаточностью должны обучаться навыкам и умениям во всех направлениях повседневной жизни, начиная от простейшего ухода за собой и заканчивая выполнением определённой профессии;
- обучение жизненной ориентации – в ходе организации образовательного процесса ведущая роль должна принадлежать не теоретическим знаниям, а практическим действиям, что даст возможность лицам с интеллектуальной недостаточностью освоить определённые опыт и умения и навыки, основанные на реальной действительности;
- обучение жизненному поведению – поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью зависит от того, какой пример они видят перед собой [5, с. 21].

Все эти направления не потеряли своей актуальности и сегодня. Более того, они вполне сочетаются и в чем-то дополняют принципы инклюзивного образования: принципы нормализации и качества (в данном случае речь идет о условиях образовательной среды), равенства (отсутствие дискриминации), адаптивности, безбарьерности и безопасности. Каждый из перечисленных принципов является критерием инклюзивности образовательной среды, в том числе и для ее составляющих, к которым относятся ее методология (цели и задачи), участники, условия и линии развития, а также все виды обеспечения [2].

В организации инклюзивной образовательной среды для учащихся с интеллектуальной недостаточностью обязательно учитывается использование всех подходящих средовых ресурсов, а также их адаптация и модификация под их особые образовательные потребности [1]. Рассматривая группы средовых ресурсов инклюзивной образовательной среды можно разделить их на две группы.

К первой отнесем ресурсы, которые педагог только использует, поддерживает, но влияет на них незначительно, поскольку они находятся вне зоны его компетентности – это предметные и пространственные средовые ресурсы. Педагог может их прокомментировать, оценить их адекватность в использовании для всех учащихся и отдельно для школьников с интеллектуальной недостаточностью, дать свои рекомендации для их преобразования.

Ко второй группе отнесем социально-психологические и организационно-смысловые ресурсы. И первые, и вторые непосредственно зависят от педагога, от его желания создавать атмосферу принятия, понимания, равенства возможностей и признания своеобразия развития и индивидуальности (до персонификации) каждого ученика; от его умения преобразовывать учебную деятельность, делая ее простой, доступной, радостной и легкой; от его способности замыслить и воплотить в реальные материальные вещи нужные и важные приспособления.

По отношению к группе организационно-смысловых ресурсов это еще более предметно: непосредственно от педагога зависит как будут «подстроены» используемые всеми неизменные последовательности, правила, порядки, режимы деятельности и дозировки нагрузки. Эти «подстройки» зависят от ряда факторов: насколько педагог обладает психолого-педагогической компетентностью в области образования детей с интеллектуальной недостаточностью, насколько он «схватывает» суть трудностей и потребностей каждого конкретного учащегося класса, без исключений и приоритетов [3].

Именно педагог является идейным вдохновителем, проектировщиком, разработчиком и пользователем преобразований, связанных с адаптацией и модификацией специальных методических средств, делая их еще более универсальными: простыми, ясными, доступными, запоминающимися.

У младших школьников с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности умения учебной деятельности формируются в рамках доступного и апробированного содержания учебных программ и учебных пособий первого отделения вспомогательной школы. Поскольку основные области жизнедеятельности человека с интеллектуальной недостаточностью (бытование, социальная и профессиональная деятельность, досуг и пр.) должны быть организованы как можно более естественно, то образовательная среда, организующаяся с учетом принципа инклюзии должна создавать условия для первичной ассимиляции учащего в сообщество сверстников [4].

Этому способствует адаптация организационно-смысловых ресурсов, которые используются в организации образовательной среды для учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности. Качество адаптации этой группы средовых ресурсов образовательной среды зависит от уровня профессиональной компетентности и творческого потенциала педагогов – учителей-дефектологов классов интегрированного обучения.

Каждая группа средовых ресурсов может претерпевать изменения в ходе организации образовательной среды с целью приспособления образовательного процесса, в том числе для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но при этом не быть в ущерб образовательному процессу для остальных учащихся класса интегрированного обучения.

Для того, чтобы понять насколько учителя-дефектологи классов интегрированного обучения региональных школ обладают знаниями о средовых ресурсах образовательной среды, их функционале и особенностях применения в учебной деятельности с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью, проведено эмпирическое исследование. На его основе были сформулированы методические рекомендации, касающиеся разъяснения сути адаптации средовых ресурсов (где особое предпочтение отдается организационно-смысловым) под нужды образовательной среды, спроецированной с учетом принципов инклюзии.

Список литературы

1. Былино М. В. Роль средовых ресурсов в становлении личности ребенка с особенностями психофизического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2018. – 28 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – URL: asabliva.by/sm.aspx?guid=91763 (дата обращения: 10.04.2021).
3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

4. Шинкаренко В. А. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. – Минск: Четыре четверти, 2017. – 76 с.
5. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. – М.: Академия, 2003. – 432 с.

УДК 372.3/.4+372

Е. Ф. Пустохина

магистрант Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, pustohina.e@mail.ru, Новосибирск

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассмотрены вопросы актуальности разработки парциальной программы для развития речи детей подготовительной группы комбинированной направленности. Автором описаны диагностические методики изучения уровня развития речи детей с ОНР в подготовительной группе комбинированной направленности для дальнейшей разработки и реализации парциальной программы «Речетворчество».

Ключевые слова: парциальная программа, развитие речи, дети с ОНР, уровни, результаты, диагностические методики.

E. F. Pustokhina

Master's Student of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, pustohina.e@mail.ru, Novosibirsk

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A PARTIAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH BY MEANS OF CREATIVE ACTIVITY IN A PREPARATORY GROUP OF A COMBINED DIRECTION

The article deals with the issues of the relevance of developing a partial program for the development of speech of children in the preparatory group of the combined orientation. The author describes diagnostic methods for studying the level of speech development of children with OНР in the preparatory group of a combined orientation for the further development and implementation of the partial program "Speech Creation".

Keywords: partial program, speech development, children with ONR, levels, results, diagnostic methods.

Согласно данным Минздрава РФ на 2020 год, распространенность речевых нарушений у дошкольников и младших школьников в разных регионах нашей страны колеблется от 30,7% до 92,6% от общего числа детей. Логопеды, дефектологи, психологи и неврологи, такие как В. М. Акименко А. Г. Арушанова, А. Н. Корнев, О. С. Ушакова и др., высказывают обеспокоенность ростом числа детей с недоразвитием речи, опираясь на то, что от уровня сформированности речи зависит формирование психологической личности ребенка, развитие области межличностного взаимодействия и познавательной сферы.

Федеральным государственным стандартом (ФГОС) определена структура основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО), состоящая из двух частей: обязательная (инвариантная) часть, отражающая 60% объема образовательной нагрузки, это базис дошкольного образования, он определяет программные цели и задачи; вариативная часть – 40% объема образовательной нагрузки, разрабатывается с учетом приоритетных направлений деятельности ДОУ и особенностей регионального компонента.

Примерная адаптированная основная образовательная программа для до- школьников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией Л. Б. Баряевой и др., рекомендованная как основа для составления АООП ДОУ также включает обязательную часть, и часть формируемую участниками образовательного процесса

Вариативная часть ООП и АООП ДОУ предполагает использование парциальных программ, направленных на обеспечение целостности и корректировки воспитательного процесса, достижение запланированных образовательных результатов в рамках реализации требований ФГОС; развитие познавательного потенциала дошкольников через ведение индивидуальной

и групповой познавательной, исследовательской деятельности; приобщение воспитанников к общекультурным ценностям; формирование базовых математических представлений; экологическое воспитание.

Важно отметить, что ни на одном уровне образования, кроме дошкольного, парциальных программ нет. Один из принципов ФГОС ДО – «поддержка разнообразия детства». По мнению А. Г. Асмолова, на этапе дошкольного детства необходим «парад программ», многообразие, которое ведет не к унификации в развитии, а к реализации идеи вариативности образования.

Однако на сегодняшний день наблюдается недостаточность методического обеспечения [6], как по вопросам реализации парциальных программ, так и по их разработке. Парциальные программы, реализуемые в практике работы ДОУ, как правило, заимствуются из литературы. Эти программы разрабатываются и на региональном уровне, создаются ведущими учеными в области дошкольной педагогики, такими как С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, С. А. Козлова и др. На сегодняшний день разработано около 50 таких программ.

Однако пока нет парциальных программ по развитию речи через творческую деятельность для детей старшего дошкольного возраста с ОНР групп комбинированной направленности. Исследованию возможностей развития речи посредством творчества посвящен ряд работ отечественных и зарубежных авторов: Н. Я. Большунова, О. М. Ельцова, Н. С. Кофман, Б. М. Макинтайр, Н.А. Новикова, Л. Г. Савенкова, Э. Хан. Актуальность разработки такой программы очевидна, поскольку с помощью разных видов творческой деятельности (театрализация, литературное творчество, мультипликация), с одной стороны, достигаются целевые ориентиры, заложенные ФГОС, с другой – данные виды творческой деятельности выступают наиболее эффективными инструментами для стимуляции речевой активности дошкольников.

На базе МБДОУ – д/с «Золотая рыбка» и МКДОУ д/с №9 было произведено исследование речевого развития детей в подготовительной группе комбинированной направленности.

Цель констатирующего этапа: определение исходных показателей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития в контрольной и экспериментальной группе.

Исследование речевого развития проводилось согласно рекомендациям диагностики А. М. Щетинина, М. А. Никифорова, Е. Ф. Архиповой [1], О. Н. Тверской, Е. Г. Кряжевских, по нескольким направлениям:

1. Исследование коммуникативных способностей
2. Исследование просодической стороны речи
3. Исследование связной речи (с опорой на наглядность и без нее).

Экспериментальная выборка составила 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития МБДОУ – д/с «Золотая рыбка». Контрольная группа – 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития МКДОУ д/с № 9.

Для диагностики коммуникативных способностей использовалась карта наблюдений по методике А. М. Щетинина, М. А. Никифорова.

В результате обработки данных получена общая сумма баллов по всем показателям уровня развития коммуникативных способностей детей: эмпатийность, доброжелательность, непосредственность, аутентичность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность; организационных, перцептивных и оперативных умений экспериментальной и контрольной групп составляет 39, 1 балл и 42 балла соответственно, что говорит о низком уровне сформированности коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий и умений.

Для диагностики просодических компонентов речи использовались диагностические задания из методики Архиповой Е. Ф. [1].

В результате обработки данных по диагностической методике обследования просодической стороны речи Е. Ф. Архиповой, получены следующие усредненные показатели исследования восприятия и воспроизведения ритма, интонации, тембра, модуляции по высоте и силе голоса речи детей экспериментальной группы – 18,5 балла, контрольной группы – 18,6 балла, что показывает уровень сформированности просодических компонентов – ниже среднего.

В результате обработки данных по диагностике О. Н. Тверской, Е. Г. Кряжевских, получены следующие показатели исследования связной речи детей экспериментальной и контрольной групп. Общая сумма баллов по всем показателям уровня развития связной речи детей: умение

вести диалог, степень направленности на собеседника, умение составлять рассказ во сюжетной картине экспериментальной группы составляет 5 баллов, контрольной – 4,9 балла, что говорит о среднем уровне сформированности компонентов связной речи.

Комплексная диагностика коммуникативных способностей личности; просодических компонентов и связной речи показала, что низкие результаты в экспериментальной и контрольной группах зафиксированы при исследовании коммуникативных качеств личности, умений и действий (27% и 29%), показатели ниже среднего: просодические компоненты речи (46% и 46,5%) и средний уровень – при составлении диалога и рассказа-описания (50% и 49%). Следовательно, в процессе реализации программы необходимо обратить внимание на развитие перечисленных компонентов речевого развития.

У детей экспериментальной и контрольной группы отмечены сложности в проявлении коммуникативных качеств; в умении воспринимать и воспроизводить ритмические ряды, дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи, изменять модуляцию голоса по силе и высоте. Имеются значительные трудности в составлении связного рассказа, а также рассказа-описания.

Анализ результатов исследования показал, что у детей с ОНР III уровня речевого развития возникали трудности при восприятии интонации, при воспроизведении интонации наибольшие затруднения вызывали вопросительная и восклицательная. Детям сложно было изменить интонационные структуры слова в собственной устной речи. Трудности были вызваны также самостоятельным воспроизведением интонации, отражающей эмоциональное состояние: ошибки в дифференциации радости и удивления. При восприятии тембра голоса дети с не испытывали особых затруднений, сложнее было в воспроизведении тембра голоса. Часто сами изменения были не совсем точными и не соответствовали тембру голоса, необходимого для выполнения задачи.

При исследовании коммуникативной функции речи, дети с трудом выражали понимание потребностей, желаний собеседника. Не всегда могли ответить на вопросы собеседника. Было сложно открыто заявлять о своих намерениях, доказывать, аргументировать, пытаться убедить в своей правоте. Дети с ОНР не проявляли инициативу в общении, не выступали организаторами, инициаторами игр, взаимодействия. В общении экспрессивная выразительность (мимика, жесты, позы) – на низком уровне.

Анализ детских высказываний показал, что во время беседы дети экспериментальной группы отвечали не точно на поставленный вопрос, предпочитая в основном односложные ответы. В процессе работы они быстро истощались, отвлекаясь на посторонние шумы, звуки. Многие дети часто прибегали к помощи жестов, использовали в основном нераспространенные ответы. При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети с ОНР часто нуждались в помощи педагога. Им трудно было установить логическую последовательность событий, а также возникали сложности в лексико-грамматическом оформлении высказывания. В своих рассказах дошкольники употребляли в среднем два слова, имеющих эмоциональный и оценочный характер, из которых одна лексема использовалась неоднократно.

Анализ результатов диагностики констатирующего эксперимента дает нам основание для необходимости разработки и реализации парциальной программы «Речетворчество», где нужно учесть выявленные диагностические проблемы у детей с общим недоразвитием речи в подготовительной группе комбинированной направленности [7; 8; 9].

Данная парциальная программа для развития детей с ОНР средствами творческой деятельности позволит в полной мере создать условия для полноценного развития воспитанников.

В данной статье обозначена лишь проблема развития речи детей средствами творческой деятельности подготовительной группы комбинированной направленности, которая требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей. – М.: Астрель, 2007. – 331 с.
2. *Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения: от года до семи лет. – Л.; М.: Просвещение, 1996. – 143 с.
3. *Дзюба О. В.* Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 20 с.
4. *Ельцова О. М.* Детское речевое творчество на основе сказочного сюжета: ФГОС. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 192 с.

5. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.

6. Карапетян С. Г., Азатян Т. Ю., Асланян А. А., Торосян С. В. Методические рекомендации к оказанию психолого-педагогической помощи семьям и педагогам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – С. 186–188.

7. Кузь Н. А., Степакова О. Н. Особенности проектирования основной образовательной программы дошкольного образования для групп комбинированной направленности // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 2. – С. 30–38.

8. Кузь Н. А. Проектирование парциальных образовательных программ для детей дошкольного возраста как условие развития профессиональных компетенций педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 35–41.

9. Чеснокова Г. С. Формирование коммуникативной компетентности дошкольников художественно-двигательными средствами самовыражения // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: сб. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 108–110.

УДК 152.32

А. А. Рябоконе

*магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет,
Alexandra.r29@mail.ru, Новосибирск*

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматривается актуальная проблема преодоления нарушений пересказа у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи. Раскрыто понятие пересказа и описаны особенности развития пересказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты практического исследования и дана оценка эффективности логопедической работы по преодолению нарушений пересказа у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи в условиях Центра развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, пересказ.

A. A. Ryabokon

Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Alexandra.r29@mail.ru, Novosibirsk

METHODS AND TECHNIQUES FOR OVERCOMING DISTURBANCES IN CHILDREN 5–6 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

The article deals with the actual problem of overcoming retelling disorders in children aged 5–6 years with general speech underdevelopment. The concept of retelling is revealed and the features of the development of retelling in preschool children with general speech underdevelopment are described. The results of a practical study are presented and an assessment of the effectiveness of speech therapy work to overcome retelling disorders in children aged 5–6 years with general speech underdevelopment in the conditions of the development center is given.

Keywords: lexical side of speech, preschool children, general speech underdevelopment.

Наиболее значимая задача речевого развития – это развитие связной речи детей. Связную речь называют высшей формой речевой мыслительной деятельности, которая является характеристикой как уровня речевого развития ребенка так и интеллектуального. К наиболее важным показателям развития связной речи относится развитие пересказа. А. М. Бородич [2], Ф. А. Сохин [4] отмечают, что пересказ получается в результате мыслительной деятельности и включает такие этапы как: восприятие, затем происходит осмысление и в итоге ребенок передает смысл текста с помощью составленного им связного высказывания.

Результаты современных научных исследований логопедов и дефектологов (А. М. Бородич [2], В. П. Глухов [3]) подтверждают низкий уровень развития пересказа у детей с общим недоразвитием речи.

Для того чтобы установить уровень развития пересказа у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, нами было проведено практическое исследование на базе Центра развития «Семья и Дети», г.Новосибирск. В исследовании участвовало 26 детей логопедической группы, возраст детей 5–6 лет, у всех детей общее недоразвитие речи III уровня.

Все дошкольники с сохранным слухом, зрением и интеллектом. У 14 детей выявлены выраженные неврологические отклонения. Из них у 12 детей также наблюдаются хронические соматические заболевания. Большинству детей рекомендовано ЛФК. Все дети относятся ко второй группе здоровья.

Цель практического исследования: оценить эффективность системы логопедической работы по преодолению нарушений пересказа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи в условиях центра развития. Практическое исследование состояло из трех этапов: констатирующий; формирующий; контрольный.

Материал и методы исследования. Для обследования уровня развития пересказа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи была использована методика Т. А. Фотековой [5], включающая следующие задания: «пересказ с опорой на серию сюжетных картинок», «пересказ прослушанного текста без наглядной опоры», «выборочный пересказ», «пересказ с творческими дополнениями», «краткий пересказ». Критерии оценки каждого задания: самостоятельность составления пересказа; смысловая целостность пересказа; лексико-грамматическое оформление пересказа.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования свидетельствовали о том, что у большого количества детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения пересказа (Рисунок 1).



Рис. 1. Результаты практического исследования по выявлению уровня развития пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

При выполнении пересказа по нескольким сюжетным картинкам дети допускали продолжительные паузы, достаточно долго переходили от описания одной картинке к следующей, многим необходима была помощь педагога для уточнения вопросов.

При выполнении задания «Пересказ прослушанного текста без наглядной опоры» большинству детей сложно было начать пересказ самим, дети не знали как построить первое предложение, терялись, без помощи педагога им было затруднительно. У большинства детей в пересказах имелись аграмматизмы.

При выполнении выборочного пересказа у большинства детей выявлены частые пропуски смысловых звеньев, присутствовали нарушения лексики и грамматики, высказывания были оформлены достаточно стереотипно, имели место аграмматизмы.

Пересказы с творческими дополнениями у большинства детей неполные, с допущением большого количества сокращений. Также лексическое оформление и грамматическая сторона речи нарушены.

При выполнении краткого пересказа умение составлять план и разделять текст на части, озаглавливать для большинства детей было не доступным. Смысловые звенья представлены в сокращенном виде.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи характерен в целом недостаточный уровень развития пересказа. Для овладения навыком пересказа нужна организация системной, многосторонней работы с целью преодоления нарушений пересказа у детей с общим недоразвитием речи.

Для того чтобы преодолеть имеющиеся нарушения пересказа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, была проведена логопедическая работа.

Цель формирующего этапа: провести логопедическую работу по преодолению нарушений пересказа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Логопедическая работа состояла из трех этапов: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе использовались следующие виды заданий: «Что сначала, что потом?», «Расскажи историю», «Когда это бывает?», «Восстанови порядок», «Письмо девочки Оли», «Воспроизведение последовательности в сказках».

На основном этапе проводилась работа по развитию лексико-грамматического строя речи по трем направлениям: расширение объема лексического запаса, развитие способности правильно составлять фразы и включать их в связные высказывания. Для развития фразовой речи была проведена работа над развитием умения правильно структурировать фразу, а также грамматически правильно ее оформлять.

Расширение объема словаря происходило в результате составления рассказов по описанию предметов и работы, направленной на активизацию имеющегося у детей лексического запаса; уточнение значения слов, которыми дети владеют; введение в словарь новых слов.

С целью преодоления лексико-грамматических нарушений проводились следующие упражнения: Игра «Где был?», Игра «Чего не хватает Тане?», Игра «Где был?», Игра «Лото», Игра «Кто чем работает?» и другие. С помощью приема наглядного моделирования происходило знакомство детей с моделью (графическим способом предоставления информации).

В последовательность работы над пересказом входят следующие этапы: сначала проводится предварительная беседа, которая подводит детей к содержанию предстоящего рассказа; затем читается рассказ; после этого рассказ проговаривается детьми вместе с педагогом; проводится повторное чтение рассказа, сопровождающееся раскладыванием подходящих картинок детьми; после этого дети угадывают одну из убранных картинок; не правильная последовательность имеющихся картинок восстанавливается; снова читается рассказ и только после этого дети самостоятельно пересказывают рассказ.

Большое внимание было уделено творческим рассказам, они способствуют появлению интереса к художественной литературе, развитию воображения, навыков связной речи.

На третьем этапе исследования с целью проверки эффективности проведенной логопедической работы была проведена повторная диагностика с помощью методики Т. А. Фотековой [5], результаты которой представлены рисунке 2.

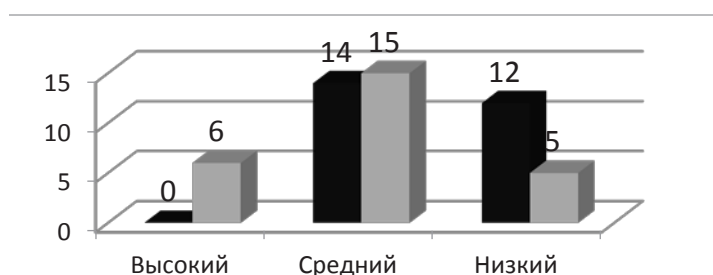


Рис. 2. Динамика уровня развития пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на контрольном этапе исследования

Таким образом, в ходе контрольного этапа исследования был проведен качественный и количественный анализ полученных данных, которые подтверждают эффективность осуществление целенаправленной логопедической работы по преодолению нарушений пересказа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. *Алексеева М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / под ред. М. М. Алексеевой, Б. И. Яшиной. – М.: Академия, 1997. – 400 с.
2. *Бородич А. М.* Методика развития речи детей: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Просвещение, 2001. – 225 с.
3. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АКТИ, 2012. – 142 с.
4. Развитие речи детей дошкольного возраста: пос. для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 2007. – 223 с.
5. *Фотекова Т. А., Ахутина Т. В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

Научный руководитель – *А. Ю. Чистобаева*,
доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет

УДК 376

А. Г. Ряписова

кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, iesen-kpp@nsru.ru, Новосибирск

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрыта сущность полихудожественного подхода к развитию и воспитанию детей; описаны возможности его реализации в условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации. Представлена модульная тематическая структура занятий искусством, ориентированная на возрастные актуальные потребности и интересы обучающихся, а также на уровень развития их познавательных способностей. Содержится характеристика преимуществ и ресурсов этого подхода в аспекте развития детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, полихудожественный подход, виды искусства, деятельность педагога-психолога, дошкольное образование.

A. G. Ryapisova

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, iesen-kpp@nsru.ru, Novosibirsk

DEVELOPING POTENTIAL OF ART WORKS IN PRESCHOOL INCLUSIVE EDUCATION

The article reveals the essence of the polyartistic approach to the development and upbringing of children; the possibilities of its implementation in the conditions of inclusive education in a preschool educational organization are described. A modular thematic structure of art classes is presented, focused on the age-related actual needs and interests of students, as well as on the level of development of their cognitive abilities. It contains a description of the advantages and resources of this approach in terms of the development of children with severe speech disorders, mental retardation, intellectual disability, disorders in the development of the emotional and volitional sphere.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, polyartistic approach, types of art, activities of a teacher-psychologist, preschool education.

Возможности развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и коррекционной работы с ними средствами искусства аргументированно обоснованы в теории и активно применяются в реальной инклюзивной практике. Уже несколько десятилетий внимание педагогов и психологов привлекает полихудожественный подход как значительный ресурс развития дошкольников.

Ключевой термин ввел Б. П. Юсов [6], который определил, что полихудожественный подход – это такая форма приобщения к искусству, которая позволяет понять общие истоки разных видов художественной деятельности и приобрести некоторые базовые представления и навыки из области всех видов искусства. Образовательный процесс при этом становится художественно-культурной развивающей средой, где ребенок постигает богатый мир достижений российского искусства [5].

Идея полихудожественного подхода к развитию и воспитанию обучающихся является актуальной, реалистичной, достижимой. Несмотря на определенную новизну, она в полной мере соответствует современным нормативным документам в области образования (в том числе ФГОС дошкольного образования) [1] и научно-теоретическим положениям педагогики и психологии. Многие наши современники описали его научно-теоретическое обоснование и ценное влияние на развитие детей.

Данный подход построен на одновременном взаимодействии разных видов искусства. Наиболее сложным является обеспечение единства художественных средств и образных элементов. При этом произведения искусства, естественно, должны совпадать по темам, настроениям, жанрам. Важно, что подлинный синтез предполагает не механическое соединение от-

дельных произведений искусства, а создание качественно нового художественного продукта посредством органичного соединения трех видов искусства в единое целое.

При реализации полихудожественного подхода в дошкольной образовательной организации на занятии демонстрируются сразу три произведения разных видов искусств – музыки, живописи и поэзии. Восприятие нескольких видов искусств в комплексе не только способствует созданию целостного художественного образа и усиливает эмоционально-эстетические переживания, но и обеспечивает познавательное развитие дошкольников.

Тройной художественный ряд активизирует такие психические познавательные процессы как мышление, воображение, переживание чувств; обеспечивает работу мысли – словом, переживаний – музыкой, представлений – изобразительным искусством. Значимость комплексного воздействия искусства на личностное развитие ребенка убедительно доказал Л. С. Выготский, назвав «треугольник» – музыку, литературу и живопись – основой всей системы художественного воспитания [3].

Еще одно методическое преимущество полихудожественного подхода заключается в малой дозировке содержания, когда в течение коротких, но сгущенных по эмоциональному напряжению минут дети воспринимают несколько высокохудожественных произведений. В эти моменты обогащаются их знания, формируется эмоционально-ценностное отношение к миру, задаются поведенческие нормы.

Полихудожественный подход направлен не только на развитие у детей художественно-эстетических, творческих способностей, нравственно-патриотических качеств, но и на развитие коммуникативных навыков и речи детей [2; 4]. Рассматривая художественные произведения, дети учатся видеть в образе главное, точно описывать изображенное, придумывать предшествующие и последующие события, составлять творческие рассказы и сказки. Благодаря чему у дошкольников развивается связная речь, они могут замечать и осознавать противоречия, у детей формируются умения сравнивать и сопоставлять художественные образы. Следовательно, ресурсы полихудожественной деятельности могут быть направлены на личностное и социально-коммуникативное развитие детей. Дошкольники преодолевают застенчивость и робость, учатся сотрудничеству в группе, взаимодействовать как со сверстниками, так и с взрослыми.

Тематическая структура занятий искусством имеет модульное строение и, безусловно, ориентирована на возрастные актуальные потребности и интересы обучающихся, а также на уровень развития их познавательных способностей.

Содержание включает четыре тематических модуля: Сказка в искусстве, Портрет в искусстве, Природа в искусстве, Образ Родины в искусстве. Тема «Сказка в искусстве», безусловно, интересна дошкольникам. А также образы детей и взрослых людей, образ матери и земляков, символические образы исторических событий и достижений России, пейзажи разных времен года, красота периодов суток, художественные изображения растений и животных, представленные эстетическими шедеврами, обладают мощными потенциалами для развития детей любого возраста.

Реализация полихудожественного подхода предусматривает общение в основном с произведениями классического русского искусства. Вместе с тем, есть опыт создания синтеза искусств на основе не только классических произведений, но и работ наших современников, в том числе новосибирских художников, композиторов и поэтов. Разработаны удачные видеoinсталляции, посвященные нашим землякам, например, Александру Ивановичу Покрышкину, маршалу авиации, трижды Герою Советского Союза, а также Михаилу Алексеевичу Лаврентьеву, одному из организаторов и председателю Сибирского отделения Российской Академии наук, Герою Социалистического Труда, лауреату Ленинской премии и Государственных премий СССР, члену ряда зарубежных академий.

Важно отметить, что данный подход не допускает предварительной информации: ни названий произведений, ни их авторов, ни программного содержания, ни истории их создания. Необходимо обеспечить восприятие детьми синтеза произведений как исключительно художественное явление. А после столь мощного эмоционально-эстетического воздействия обязательно надо дать время для проживания своих чувств. Поэтому сразу после предъявления произведений искусства не следует проводить их анализ, не требовать от детей выражения положительных оценок, нельзя форсировать становление их ценностного отношения к искусству [8]. После повторного восприятия педагог может оказать информационную поддержку, например, в виде рассказа об авторах и истории создания произведений, особенностях художественного стиля, средствах выразительности и т.д.

В возрастной психологии обосновано, что ребенок изначально «полихудожественен, полимодален» [5], что говорит о предрасположенности детей выражать свое внутреннее состояние в разнообразных видах творческой деятельности: беседе, рисовании, лепке, аппликации, создании коллажа, пропевании мелодий, подборе на музыкальных инструментах, речетворчестве, сочинении стихов, танцевальной импровизации, театрализации, инсценировании, проектной деятельности и т. д.

Опыт реализации данного подхода к развитию и воспитанию детей в современных реальных условиях инклюзивного образования подтвердил его эффективность в аспекте развития детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы. Кроме того, тематические коллекции произведений, образующих синтез искусств, являются прекрасным средством сохранения и представления культурного наследия в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Гениберг И. А. Полихудожественный подход как основа работы с детьми дошкольного возраста в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (из опыта работы воспитателя) [Электронный ресурс]. – URL: <https://s.siteapi.org/e8b7766e0f729d6/docs/b4a78244b6c88f18cca5c4447d5454992c9b5d25.pdf> (дата обращения: 25.01.2022).

2. Куприна Н. Г., Оганесян Э. Д. Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 142–146.

3. Ряписова А. Г. Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 45–51.

4. Ряписова А. Г. Рефлексия результатов образовательной деятельности // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 4 (40). – С. 54–65.

5. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование как условие введения ребенка в культуру // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 1 (87). – С. 156–163.

6. Юсов Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. – Луганск, 1990. – 175 с.

УДК 159.97+159.94+376

В. С. Сенкевич

учитель, Специальная (коррекционная) школа № 209, senkevich333@gmail.com, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлена информация об особенностях социализации детей с расстройством аутистического спектра. Особое внимание уделяется значимости педагогического воздействия и наличию благополучной социальной среды для социализации детей с этой нозологией.

Ключевые слова: социализация, расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, коррекционная работа.

V. S. Senkevich

Teacher, Special (Correctional) School no. 209, senkevich333@gmail.com, Novosibirsk

SPECIFIC FEATURES OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF SCHOOL AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The article provides information on the features of socialization of children with autism spectrum disorder. Particular attention is paid to the importance of pedagogical influence and the presence of a favorable social environment for the socialization of children with this nosology.

Keywords: socialization, autism spectrum disorder, communication skills, correctional work.

Коррекционная помощь и обучение ребенка с РАС наиболее эффективны при условии комбинирования, сочетания различных подходов. Чаще всего в качестве основы коррекционной

работы выбирается один из подходов, который дополняется коррекционными, развивающими, обучающими методами и приемами, номинально относящимися к другим направлениям. Существуют разные подходы к социализации детей с расстройством аутистического спектра: поведенческая терапия (оперантный подход); ТЕАССН-подход; эмоционально-уровневый подход и др. Однако, в настоящий момент недостаточно методических разработок по социально-бытовой реабилитации, с помощью которой дети с данной патологией могли бы адаптироваться к жизни в обществе.

Одной из важнейших задач системы психолого-педагогической коррекции формирования предпосылок к общению и коммуникации у школьников с РАС является их социальная адаптация [6].

Различные исследователи утверждают, что эта задача реализуется в ходе специально организованного обучения, состоящего из нескольких направлений работы:

- оречевление потребностей (необходимо научить ребенка адекватно выражать собственные просьбы, желания);
- выражение своего отношения (в повседневной жизни ребенок должен уметь комментировать и описывать предметы, людей, действия, события);
- адекватность действий (важно работать над умением привлекать внимание);
- адекватность реагирования (детям с расстройством аутистического спектра сложно понимать чувства и эмоции других людей, а также выражать свои, этому необходимо обучать).

Кроме того, следует уделить особое внимание минимизации проявлений специфических аутистимуляций, которые, возможно, относительно снисходительно воспринимались социумом в период детского возраста ребенка с РАС и обязательно окажутся неприемлемыми для социума у взрослого человека. Чем раньше начата работа по ликвидации или минимизации данных аутистимуляций, тем более вероятно, что к взрослому возрасту подобные проявления не будут ярко манифестировать, что так же может способствовать социализации.

При работе, направленной на формирование речевых навыков, следует обращаться к ведущим принципам коррекционной педагогики, а также специальной психологии:

- принцип индивидуального подхода. Согласно данному принципу, процесс коррекционной работы следует строить, учитывая индивидуальные особенности и возможности ребенка [4];
- принцип дифференцированного подхода в обучении. Важно выбирать подходящие методы и приемы педагогического воздействия, учитывая то, на каком уровне у ребенка сформированы навыки;
- принцип обучения от простого – к сложному;
- принцип систематичности раскрывает необходимость регулярно проводить коррекционные занятия, ведь без постоянной практики невозможно сформировать коммуникативные навыки;
- принцип комплексного воздействия. Часто на занятиях ребенок охотно выполняет задания специалиста, и можно ошибочно предположить, что некий коммуникативный навык сформирован, но говорить о том, что цель достигнута нельзя, пока ребенок не способен применить полученный опыт в повседневной жизни, в общении с членами семьи. А наибольшие трудности вызывает общение с малознакомыми людьми. Для того чтобы научить ребенка переносить свой коммуникативный опыт в общение с другими людьми, следует включать в коррекционную работу большое количество участников [7];
- принцип наглядности. Многие исследователи сходятся во мнении, что дети с расстройством аутистического спектра с трудом усваивают знаковые системы. Сложности возникают в понимании речи окружающих. Из-за этого использование речи для выражения коммуникативных функций затруднено. Наглядные средства в данном случае эффективно используются для решения проблемы. Рассмотрим на примере: ребенок не хочет выполнять задание, предлагаемое педагогом, но сказать об этом он не может. В этом случае можно научить ребенка выражать свои желания, используя визуальную поддержку (карточка, означающая отказ от выполнения работы);
- принцип связи речи с другими сторонами психического развития [7].

Для процесса социализации детей с РАС большое значение имеет быстрая постановка верного диагноза, что делается для того, чтобы начать процесс обучения социальному взаимодействию как можно скорее.

Формирование способности к социальному взаимодействию состоит в обучении ребёнка с РАС основам здорового образа жизни, умению поддерживать родственные отношения и самостоятельность контактов; выполнению норм безопасности; участию в общественной жизни, осознанию собственной социальной роли и готовности ее выполнять во взаимодействии с разными группами людей; пониманию собственных ощущений, чувств, эмоций других людей, умению контролировать свои эмоции и адекватно выражать их вербальными и невербальными способами.

Таким образом, процесс социализации ребенка с расстройством аутистического спектра долгий и сложный, крайне важна работа специалиста не только с самим ребенком, но и с его ближайшим окружением, семьей. Это оказывает большое влияние на решение поставленных задач.

Список литературы

1. Азова О. И. К вопросу об аутизме // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. – М.: Моск. психолого-социальный ун-т, 2016. – С. 7–20.
2. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление». – 2013. – № 3. – С. 41–48.
3. Безгодова А. А., Злоказова М. В. Этиопатогенез расстройств аутистического спектра // Вятский медицинский вестник. – 2015. – № 2. – 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. Гурьянова Т. В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 129–131.
7. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М.: Теревинф, 2013. – 70 с.
8. Нарышкова М. С. Коррекционная работа с аутичным [Электронный ресурс]. – URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/876-2011-12-22-03-00-17.pdf> // (дата обращения: 29.11.2021).

УДК 376.3+377+159.9

Е. В. Траулько

заместитель директора Института социальных технологий по учебно-методической работе, Новосибирский государственный технический университет, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, e_traulko@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются пути решения проблемы развития коммуникативных умений у детей с нарушениями слуха. Предлагаются этапы, направления и методы педагогической работы, обосновывается необходимость ее проведения, начиная с дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникативные навыки, дети с нарушениями слуха, система педагогической работы.

E. V. Traulko

Vice-director in Academical-Methodological work of the Institute of Social technologies on educational and methodical work, 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

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN HEARING IMPAIRED CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE

The article discusses ways of solving the problem of developing communication skills in children with hearing impairments. The stages, directions and methods of pedagogical work are proposed, the need for its implementation, starting from preschool age, is substantiated.

Keywords: communication skills, children with hearing impairments, the system of pedagogical work.

В условиях развития информационно-коммуникативного общества коммуникативные умения приобретают особую значимость. Основными являются те коммуникативные умения, которые необходимы каждому для осуществления взаимодействия с окружающими людьми и полноценного личностного развития. Для детей с нарушениями слуха развитие коммуникативных умений представляет весьма трудную задачу, что обусловлено структурой дефекта и социальной ситуацией развития. Отношения людей, нормы поведения, чувства и эмоции во многом оказываются недоступны для их понимания. Это обусловлено недостатком семейного общения в связи с воспитанием детей в образовательных организациях интернатного типа. Потребность в общении и речевой активности у детей с нарушениями слуха значительно снижена. Несформированность основных форм коммуникативных умений и навыков отмечалась многими исследователями, причастными к данной области знаний (И. Ю. Кондратенко, С. А. Миронова, Е. Г. Федосеева, С. Н. Шаховская и др.). В то же время, уровень владения коммуникативными умениями играет существенную роль на всех этапах образования, включая и профессиональную подготовку. Так, студенты, испытывающие трудности в коммуникации, как показывает многолетний опыт их обучения, менее успешно осваивают содержание профессиональной образовательной программы. Ограничение каналов восприятия приводит к потерям учебной информации и снижению качества образования. Студент затрудняется в решении учебных задач, нуждается в дополнительных консультациях, помощи, однако не может своевременно обратиться к преподавателю или одноклассникам. Так образуется академическая задолженность, что еще больше усугубляет ситуацию общения и взаимодействия в учебном процессе, ведет к возникновению психологических проблем и искажению личностного развития. Все выше перечисленное обуславливает важность решения проблемы развития коммуникативных умений у детей с нарушениями слуха, начиная с самого раннего периода обучения.

Коммуникативные навыки это способность человека адекватно взаимодействовать с другими людьми, социальными группами или обществом в целом [1]. Они во многом определяют успешность социально-психологического развития детей. Способность выстраивать коммуникацию со сверстниками и взрослыми людьми имеет важное значение в формировании готовности к школьному обучению, а также в безболезненном протекании адаптационного периода в условиях новой образовательной организации.

В связи с недоразвитием речевого общения возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности детей с нарушениями слуха, психическом развитии в целом: возрастает неуверенность в себе, падает самооценка, развивается замкнутость или, наоборот, конфликтность, агрессивность [2]. Скудный словарный запас, дефекты произношения и формообразования, аграмматизмы, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи коммуникативной, регулирующей, познавательной и обобщающей. Малопонятная речь и ограниченное понимание обращенной речи становятся значительным препятствием для развития полноценного общения ребёнка.

Содержание педагогической работы по развитию коммуникативных умений слабослышащих дошкольников должно определяться на основе комплексного подхода и включать работу по развитию речи, рефлексии, расширению коммуникативных средств. При этом следует использовать все группы методов обучения и воспитания: наглядные, практические и словесные. В первую группу входит метод наблюдения. Разновидностями данного метода являются осмотры, прогулки, экскурсии, рассматривание натуральных предметов, рисунков, игрушек, фотографий, описание картин и игрушек. К практическим методам относятся различные игры-драматизации, инсценировки, дидактические и хороводные игры, дидактические упражнения, пластические этюды. Словесные методы это чтение и рассказывание художественных произведений, пересказ, обобщающая беседа, заучивание наизусть, рассказывание без опоры на наглядный материал. Большое значение имеет использование творческих методов, предполагающих применение знакомых коммуникативных средств в новой ситуации.

Развитие коммуникативных навыков у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста следует проводить поэтапно. На первом этапе необходимо сформировать интерес и позитивное эмоциональное отношение детей к коммуникации со сверстниками. Формами реализации задач данного этапа являются игровые этюды, пантомима, парные игровые упражнения, загадки. Целью второго этапа является формирование обобщенных представлений о структуре

коммуникативных умений и освоение моделей совместной деятельности: совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей. На следующем этапе целесообразно комплексное использование коммуникативных средств в разных видах деятельности: изобразительной, коммуникативной, исследовательской, в сочетании с игровыми приемами. Помимо перечисленных выше следует применять приемы, способствующие развитию всех форм речи, становлению правильного произношения, расширению и развитию активного словаря.

Таким образом, педагогическая работа должна быть выстроена с учетом комплексного подхода, опорой на результаты диагностического исследования и специфику речевых нарушений, включать воздействие на мотивационную сферу ребенка, формирование коммуникативной культуры, овладение навыками и средствами речевого общения, освоение правил регуляции коммуникативного поведения в процессе разных видов деятельности детей.

Список литературы

1. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. – Минск: Элайда, 2008. – 704 с.
2. Яковлева Н. А. Психологическая помощь дошкольнику. – СПб.: Валерия СПД, 2009. – 244 с.

УДК 376.33

Л. А. Чернышевич

сурдопедагог, соискатель кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, larisapedagog@gmail.com, Минск, Беларусь

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье рассматриваются задачи и условия формирования словарного запаса у детей раннего возраста с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, словарный запас, дети раннего возраста.

L. A. Chernyshevich

Otorhinolaryngology, Sign language Teacher; Candidate of the Department of Correctional and Developmental Technologies of the Institute of Inclusive Education of the Belarusian State Pedagogical University. Maxim Tank, larisapedagog@gmail.com, Minsk

VOCABULARY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AT AN EARLY AGE

The article deals with the tasks and conditions of vocabulary formation in children with hearing impairment at an early age.

Keywords: hearing impairment, vocabulary, young children.

Словарная работа с детьми раннего возраста имеет особое значение для общего и речевого развития ребенка. Освоение лексической системы языка является основой для работы над всеми сторонами речи, в частности, для усвоения грамматического строя языка, формирования связности высказывания.

Всё, с чем сталкивается человек в жизни, имеет словесное обозначение. По мере усвоения ребенком словаря происходит накопление и уточнение представлений об окружающем мире, развитие содержательной и операциональной сторон мышления, т.к. овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Обширный лексикон является одним из основных признаков развитой речи и достаточного уровня интеллектуального развития. Ограниченный словарный запас будет являться препятствием для полноценного общения, а значит замедлять общее развитие ребенка. Без своевременного накопления словарного запаса невозможно будет в полной мере освоить программу дошкольного и школьного обучения, ребенок будет испытывать затруднения в выражении собственных мыслей, решении образовательных задач, установлении взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Как отмечают исследователи, основными источниками развития словаря детей раннего возраста являются:

- общение со взрослыми в различных ситуациях в ходе совместной деятельности. Ребенок усваивает название предметов и действий с ними, их отличительных свойств;
- наблюдение за бытовой и трудовой деятельностью взрослых, игровой деятельностью ровесников, за поведением животных, за природными изменениями. Всё это обязательно должно сопровождаться пояснениями со стороны взрослого;
- восприятие произведений детской художественной литературы с подробным разбором содержания;
- специально организованные занятия, посвященные изучению определенных лексических единиц [4].

В условиях нарушенной слуховой функции формирование словарного запаса происходит в специфических условиях. В исследованиях В. И. Бельтюкова, Л. В. Неймана, Ф. Ф. Рау, акцентируется внимание на том, что даже минимальное снижение слуха приводит к нарушению точности восприятия звукового образа слов. Усеченные или искаженные слуховые образы влекут за собой неверно сформированные понятия. Неточность слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок, приводит не только к искажению лексических значений, но и в дальнейшем препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей, что ведет к недоразвитию всех сторон речи [2]. Следовательно, точность слуховых дифференцировок и сопоставление услышанного с конкретными объектами в определенной речевой ситуации являются важными условиями усвоения слов и их лексических значений. Это свидетельствует о необходимости создания для ребенка с нарушением слуха специальных условий, обеспечивающих максимально точное восприятие слухового образа слова и его связь с конкретной ситуацией.

Одним из средств, обеспечивающих повышение качества восприятия речи, выступает слухопротезирование, адекватный подбор и настройка слухового аппарата или кохлеарного импланта. Важным условием является организация адекватной, максимально насыщенной речевой среды: ребенок должен получать адекватные образцы для подражания в естественных условиях жизнедеятельности, что будет способствовать установлению связи акустического образа слова с его значением в конкретной ситуации. Следует учитывать, что для успешного овладения речью большинству детей с нарушением слуха необходимы специальные занятия, так как только компенсация слуха средствами слухопротезирования не приводит к спонтанному речевому развитию. Важным фактором, обеспечивающим эффективность развития речи в условиях слуховой депривации, признано создание адекватных акустических условий, соответствующих особым образовательным потребностям конкретного ребенка (И. В. Королева, С. Н. Феклистова).

Обобщая данные специальных исследований и методических рекомендаций по развитию речи детей с нарушением слуха, можно выделить ряд ключевых задач словарной работы (С. А. Зыков, И. В. Королёва, Б. Д. Корсунская, С. Н. Феклистова и др.):

1. Обогащение пассивного и активного словаря детей. Новые слова усваиваются в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с предметами и явлениями действительности. Это обязательное условие обогащения словаря для всех детей, независимо от наличия или отсутствия особенностей развития. Для эффективного решения этой задачи в работе с детьми с нарушением слуха обязательным условием выступает комментирование взрослого.

2. Закрепление и уточнение словаря. Чем младше ребенок, тем больше раз ему нужно услышать слово в различных ситуациях для запоминания и уточнения значения, в том числе в контексте. Поскольку формирование лексического запаса в условиях слуховой депривации происходит медленнее по сравнению с нормально слышащими детьми, требуется гораздо больше повторений слова в различных ситуациях. Связь образ-слово в большинстве случаев непрочная, поэтому необходима регулярная актуализация лексического запаса, иначе он будет оставаться крайне ограниченным, бедным или даже искаженным.

3. Активизация словаря детей подразумевает перевод слова из пассивного лексикона в активный. Эта задача реализуется строго после того, как слово прочно вошло в пассивный лексикон ребенка с нарушением слуха.

4. Коррекция словарного запаса. Актуальность этой задачи обусловлена тем, что в ряде случаев ребенок с нарушением слуха усваивает значения слов недостаточно точно или иска-

женно. Особого внимания требует работа со степенями обобщения слов, словами переносного значения и др. На точность лексического запаса влияет также усвоение навыков словесного ударения, выступающего в русском языке одним из смыслоразличительных средств. Здесь важно точное определение причины ошибок: это может быть как недостаточно сформированные умения слухового восприятия, так и неправильно сформированные произносительные навыки.

Накопление словаря происходит в непосредственной связи с развитием познавательной деятельности. Отсюда вытекают общие требования к созданию необходимых образовательных условий:

- единство развития словаря и познавательных процессов (восприятия, представления, мышления);
- целенаправленная организация и поддержание речевой и познавательной активности детей;
- соответствие словаря интересам и опыту ребенка, связь с ситуациями повседневной жизнедеятельности;
- усиление роли наглядности для обеспечения речевой и познавательной активности;
- единство реализации всех задач словарной работы [4].

Таким образом, дети с нарушением слуха находятся в особых условиях овладения словарным запасом, что обусловлено не только первичным нарушением слуховой функции, но и обусловленными им нарушениями последующих порядков, которые уже сформированы к моменту начала целенаправленной работы. Так, ограничения восприятия обращенной устной речи не позволяют им овладеть языком естественным путем и в срок, что в дальнейшем приводит к задержке речевого развития слабослышащего или неслышащего ребенка, определяющему своеобразие его образовательной и социальной интеграции. Это актуализирует потребность в разработке новых подходов в развитии лексической стороны речи детей с нарушением слуха раннего возраста с учетом новых условий, обеспечиваемых внедрением эффективных средств слухопротезирования.

Список литературы

1. Королева И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. – СПб.: КАРО, 2018. – 870 с.
2. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. – 2004. – № 8. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/knizhnoe-prilozhenie> (дата обращения: 13.05.2021).
3. Кукушкина О. И. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. – 2014. – № 2. – С. 29–35.
4. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. – М.: Академия, 2012. – 256 с.
5. Феклистова С. Н. Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 348–354.

УДК 376.33+376.356

Т. Ю. Четверикова

доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, tata634518@mail.ru, Новосибирск

ВЫБОР ВАРИАНТА АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье охарактеризована адресная направленность разных вариантов адаптированных основных образовательных программ основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха. Отмечается необходимость выбора варианта программы с учетом образовательных достижений школьников, уровня их когнитивного, социокультурного и коммуникативно-речевого развития.

Ключевые слова: адаптированная основная образовательная программа, образовательная траектория, нарушения слуха, вариант адаптированной программы, 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

SELECTION OF THE VARIANT OF THE ADAPTED BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF BASIC GENERAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRED

The article describes the targeting of different variants of the adapted basic educational programs of basic general education for students with hearing impairments. The need to choose a program variant, taking into account the educational achievements of schoolchildren, the level of their cognitive, socio-cultural and communicative-speech development is noted.

Keywords: adapted basic educational program, educational trajectory, hearing disorders, variant of the adapted program, basic General education.

Приказом Министерства просвещения Российской Федерации в 2021 году был утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования (ООО). Данный документ, стратегический по своей значимости, ещё в тот период, когда он имел статус проекта, явился основой для подготовки адаптированных основных образовательных программ (АООП) ООО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Разработка проектов АООП ООО обучающихся с ОВЗ осуществлена сотрудниками Института коррекционной педагогики Российской академии образования под руководством Т.А. Соловьевой. Результаты этой деятельности получили отражение в ряде научных исследований, в т.ч. посвящённых программированию результатов ООО школьников разных нозологических групп [2, с. 7].

Разнородность состава обучающихся с ОВЗ обусловила необходимость выделения различных вариантов АООП ООО – с учётом специальных потребностей, образовательных достижений, состояния когнитивной сферы, социально-коммуникативного опыта и ряда иных факторов, включая структуру нарушения этих школьников.

Как справедливо отмечают современные исследователи, завершая обучение на уровне начального общего образования (НОО), одни учащиеся с ОВЗ демонстрируют значительные успехи в социально-личностном, коммуникативно-речевом, культурном развитии, тогда как у других отмечается незавершённость процессов компенсации и коррекции, в связи с чем имеется потребность в дальнейшей специализированной и пролонгированной помощи со стороны специалистов [1, с. 53]. Данное утверждение в полной мере относится и к обучающимся с нарушениями слухового анализатора: глухим и позднооглохшим, слабослышащим и кохлеарно имплантированным (КИ).

Гетерогенность состава школьников с нарушенным слухом явилась основанием для выделения четырёх вариантов АООП ООО, обеспечивающих дифференцированный подход к обучению и индивидуализацию образовательных траекторий.

Вариант 1.1 предназначен для обучающихся, которые имеют довольно высокие (близкие либо соответствующие возрастной норме) показатели когнитивного, коммуникативно-речевого, социокультурного и иных аспектов развития. Успешное освоение содержания НОО позволяет этим школьникам осуществить успешный переход на уровень ООО, продолжая обучение без пролонгации сроков.

Преимущественно данный вариант АООП ООО рекомендуется тем учащимся, которые осваивали его на уровне НОО. Однако допустима и смена образовательного маршрута. В частности, если развитие обучающихся характеризуется позитивной динамикой, прослеживается успешная коррекция и компенсация обусловленных патологией слуха вторичных отклонений, школьники, не имеющие ментальных нарушений, после освоения АООП НОО по вариантам 1.2 и 2.2 могут продолжить получение образования по варианту 1.1 АООП ООО.

Освоение учащимися программного материала по варианту 1.1 осуществляется преимущественно в условиях инклюзивной практики с обязательным получением ими персонализированной коррекционной помощи, в т.ч. за счёт реализации коррекционных курсов, организуемых сурдопедагогом и иными специалистами дефектологического профиля в рамках внеурочной деятельности. Изучение материала по дисциплинам, входящим в состав различных

предметных областей, осуществляется этими учениками в том же объёме, что и их нормотипичными ровесниками. В то же время программы отдельных учебных курсов могут подлежать адаптации (например, по иностранному языку). Основанием для этого являются имеющиеся у обучающихся определённые ограничения, устанавливаемые специалистами психолого-медико-педагогических комиссий и школьных психолого-педагогических консилиумов.

Вариант 1.2 предназначен для глухих обучающихся с сохранным интеллектом. Особенности их психофизического развития проявляются в бедном социокультурном опыте, выраженном речевом недоразвитии, недостатках познавательной сферы. В ходе межличностного взаимодействия эти школьники отдают предпочтение невербальным средствам коммуникации, а их устным и письменным высказываниям присущи структурно-семантические нарушения, грубый и стойкий аграмматизм. В результате ученики нуждаются в пролонгированных сроках обучения, в интенсивных реабилитационных мероприятиях.

Вариант 2.2.1 рекомендуется учащимся с нарушенным слухом с сохранённой интеллектуальной сферой, достигших значительных положительных результатов в период обучения на уровне НОО (преимущественно по варианту 2.2), активно использующих словесную речь для решения учебных и социально-бытовых задач. Несмотря на достигнутые достижения, учащиеся нуждаются в определённых специальных условиях получения образования. В их числе – обучение в составе класса с сокращённой наполняемостью, включение в содержание образования специальной учебной дисциплины «Развитие речи» и др.

Реализация варианта 2.2.1 осуществляется без пролонгации сроков обучения. Изучение программного материала школьниками с нарушенным слухом осуществляется в том же объёме, что и их ровесниками, относящимися к категории возрастной нормы.

Указанный вариант АООП ООО может быть рекомендован тем обучающимся с нарушениями слуха, для которых варианты 1.1 и 2.1, осваиваемые на уровне НОО, оказались чрезмерно сложными.

Вариант 2.2.2 адресован обучающимся со слуховой депривацией и сохранным интеллектом, которые успешно освоили программный материал на уровне НОО (преимущественно по варианту 2.2), но нуждаются в дальнейшей пролонгированной и интенсивной коррекционной помощи в связи со значительным недоразвитием словесной речи. Сроки обучения по указанному варианту увеличиваются на 1 год, тогда как объём программного материала остаётся тем же, что и для нормотипичных школьников. Основной состав обучающихся, которым рекомендуется вариант 2.2.2 АООП ООО, – это слабослышащие и КИ ученики. Однако в отдельных случаях программа по этому варианту может быть рекомендована и глухим школьникам, уровень коммуникативно-речевого и когнитивного развития которых обеспечивает готовность к её освоению.

Учащиеся с патологией слуха и ментальными нарушениями на уровень ООО, являющийся цензовым, не переводятся. Им следует рекомендовать один из двух вариантов АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Подытоживая, укажем: основанием для определения варианта АООП ООО, выбора образовательной траектории является не степень нарушения слуха, а состояние словесной речи, социально-коммуникативного опыта, уровень когнитивного развития обучающихся с нарушениями слуха. Адекватный выбор варианта АООП обеспечивает получение обучающимися качественного и доступного для них образования.

Список литературы

1. 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.

2. *Соловьева Т. А.* Программирование результатов основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // *Дефектология*. – 2019. – № 6. – С. 7–12.

УДК 376.37

Е. В. Балыбина

*студ., направление «Логопедия», Институт непрерывного педагогического образования,
Evgeniy210809@gmail.com, Абакан*

М. Я. Добря

*кандидат филологических наук, доцент, Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова, Абакан*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

В статье описаны проблемы формирования коммуникативных навыков у детей с синдромом Дауна. Показаны особенности развития речи у детей с синдромом Дауна, отмечены возможные пути формирования коммуникативных навыков детей с синдромом Дауна. К условиям формирования навыков общения отнесены система альтернативной коммуникации, работа с применением средств игровых упражнений в формировании коммуникативных навыков детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: развитие речи, коммуникативные навыки, игровые упражнения, отклонения в развитии, синдром Дауна.

E. V. Balybina

*Student, the direction "Speech Therapy", Institute of Continuing Pedagogical Education,
Evgeniy210809@gmail.com, Abakan*

M. Ya. Dobrya

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Khakass State University named after
N. F. Katanova, Abakan*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

The article describes the problems of formation of communication skills in children with Down syndrome. The features of speech development in children with Down syndrome are shown, possible ways of formation of communicative skills of children with Down syndrome are noted. The conditions for the formation of communication skills include alternative communication systems, work with the use of game exercises in the formation of communication skills of children with Down syndrome.

Keywords: speech development, communication skills, game exercises, developmental abnormalities, Down syndrome.

В последние годы предметом пристального внимания ученых, психологов, социальных и педагогических работников является проблема оказания своевременной комплексной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями развития. Особый интерес проявляется к синдрому Дауна — особой подгруппе лиц с умственной отсталостью [3].

В отечественной медицинской, педагогической и психологической науке на протяжении многих лет считалось, что человек с синдромом Дауна является безнадежным, необучаемым, а попытки лечения заранее обречены на провал. Данный подход к решению проблемы основывался на полном несоблюдении прав ребенка с ограниченными возможностями.

Изучением данной темы занимались такие авторы, как Т. В. Булкина, С. Г. Ворсанова, М. А. Година, З. Д. Зайцева, Т. П. Медведева, Е. В. Таточенко. На данный момент ученые, медики, психологи, педагоги придерживаются мнения, что каждый ребенок имеет право на полноценное развитие и социальную защиту, охрану и укрепление здоровья, свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями [4].

Детям с синдромом Дауна, начиная с раннего возраста, ставят диагноз задержка психоречевого развития разной степени выраженности. В когнитивном развитии, по исследованиям М. В. Чельшевой и Н. А. Урядницкой, дети этой категории испытывают значительные трудности при усвоении и закреплении знаний, умений и навыков. Прежде всего, это связано с недостатками вербальной памяти и экспрессивной речи, а также пространственной памяти и мышления, основывающихся на процессах анализа, синтеза, планирования и др. Вместе с тем дети

с синдромом Дауна бывают достаточно способны к переработке зрительно-пространственной информации (у них относительно сохранены зрительная память, зрительно-моторная координация, в том числе и зрительное копирование).

В речевом развитии отмечается значительное отставание экспрессивной речи при относительно меньшей задержке развития импрессивной речи. При исследовании лексико-грамматической стороны речи старших дошкольников и младших школьников с синдромом Дауна было выявлено преобладание пассивного словаря над активным, трудности в речевом развитии начинаются с понимания обращенной речи, значительных проблем при усвоении морфологической системы языка и отягощаются речедвигательными (дизартрическими) расстройствами. Таким образом, ребенок с синдромом Дауна испытывает значительные трудности как при восприятии и понимании окружающих, так и при самовыражении. При этом М. В. Чельшева и Н. А. Урядницкая заметили, что данная категория детей весьма успешно способна общаться с помощью невербальных средств (мимики, жестов, поз и т.д.), что вероятно связано с относительной сохранностью зрительно-моторной координации [1].

При затруднении процесса коммуникации люди прибегают к жестикуляции, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, рисункам, значкам, фотографиям, пиктограммам, системам символов). Все эти разнообразие средств помогают выражать желания, просьбы, потребности, чувства на всех уровнях жизнедеятельности ребёнка - в домашней обстановке, в школьных условиях обучения и воспитания, при общении со сверстниками, социумом. Все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными, но альтернативная форма коммуникации используется как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней.

В связи с этим эффективным средством для формирования речи и навыков общения, социализации особого ребенка признаны способы альтернативной коммуникации. Дополнительная коммуникация означает коммуникацию, дополняющую речь, т.е. идёт поддержка развития речи и обеспечение альтернативной формы коммуникации в том случае, если у человека так и не разовьётся способность говорить [2].

Кроме этого, системы альтернативной коммуникации помогают в перспективе «неговорящим» детям перейти на речевое общение. Использование знаков, дополняющих или заменяющих речь, помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, таким образом способствуя развитию понимания вербальной речи. Обеспечение детей с ограниченными возможностями общения средствами альтернативной коммуникации повышает уровень их социализации, улучшает качество жизни, даёт возможность почувствовать себя полноценной личностью.

При оценивании уровня коммуникации ребёнка и выборе средств альтернативной коммуникации необходимо наблюдать за ребёнком в различных ситуациях; обсудить, какие коммуникативные действия ребёнок совершает в повседневной жизни, во время игр, общения; проанализировать, какие повторяющиеся действия можно трактовать как сигналы о желании и потребности ребёнка.

От успешного становления игровой деятельности зависит психическое здоровье и дальнейшее развитие любого ребенка, как с нормой интеллекта, так и ребенка с умственной отсталостью, в частности ребенка с синдромом Дауна. У детей с синдромом Дауна имеется потенциал для развития игровой деятельности при условии организации специального коррекционного обучения, с учетом особенностей психического развития данной категории детей. Поэтому работу по формированию игровой деятельности детей с синдромом Дауна необходимо начинать с раннего детства. Если дети сами не очень активно играют (что может быть в случае с синдромом Дауна), взрослым нужно брать инициативу в собственные руки [5].

Кроме этого, включение игровых упражнений помогает в перспективе «неговорящим» детям перейти на речевое общение. Использование знаков, дополняющих или заменяющих речь, помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, таким образом, способствуя развитию понимания вербальной речи. Обеспечение детей с ограниченными возможностями общения средствами игровых упражнений повышает уровень их социализации, улучшает качество жизни, даёт возможность почувствовать себя полноценной личностью [2].

Таким образом, опираясь на особенности развития ребенка с синдромом Дауна, педагог выстраивает педагогическую деятельность по коррекции навыков в коммуникации у таких детей, с условием включения способов альтернативной коммуникации, игровых упражнений на основе постоянного наблюдения за ребенком и фиксацией его достижений.

Список литературы

1. Алёхина А. В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 189 с.
2. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. – СПб.: Наука, 1998. – 47 с.
3. Колосков Е. И. Дети с синдромом Дауна. Возможности социальной адаптации // Даун Синдром. – 2015. – № 3. – С. 2–3.
4. Неретина А. Ф., Иванникова Н. В., Пашков А. Н. Синдром Дауна. Проблемы и пути их решения // Альманах «Исцеление». – 2001. – Вып. 5 – С. 127–132.
5. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: БукМастер, 1999. – 191 с.

УДК 376.1

В. А. Болотецкая*ассистент кафедры дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет, boloteckaya_va@omgpu.ru, Омск***Д. М. Усенко***ассистент кафедры дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет, dashutka_us@mail.ru, Омск***ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
СО ШКОЛЬНИКАМИ**

В статье представлены рекомендации по организации виртуальных логопедических занятий. Выделены и охарактеризованы этапы деятельности логопеда в электронной информационно-образовательной среде школы.

Ключевые слова: виртуальный логопедический кабинет, дистанционные образовательные технологии, образовательно-коррекционная работа в режимах онлайн и офлайн, электронная информационно-образовательная среда школы, логопедические занятия.

V. A. Boloteckaya*Assistant of the Department of Defectological Education, Omsk State Pedagogical University, boloteckaya_va@omgpu.ru, Omsk***D. M. Usenko***Assistant of the Department of Defectological Education, Omsk State Pedagogical University, boloteckaya_va@omgpu.ru, Omsk***ORGANIZATION OF VIRTUAL LOGOPEDIC CLASSES WITH PUPILS**

The materials of the article provide recommendations on the organization of virtual speech therapy classes. The stages of the speech therapist's activity in the electronic information and educational environment of the school are highlighted and characterized.

Keywords: virtual speech therapy room, distance learning technologies, educational and correctional work online and offline, electronic information and educational environment of the school, speech therapy classes.

В настоящее время образовательные организации, в т.ч. реализующие адаптированные программы, ориентированы на совершенствование своей электронной информационной образовательной среды (ЭИОС). Она представляет собой значимый полифункциональный ресурс, позволяющий оптимизировать образовательно-коррекционный процесс, обеспечивать его непрерывный характер, в т.ч. в периоды вынужденного дистанционного обучения.

Во время карантинных мероприятий, связанных с профилактикой распространения инфекционных заболеваний, образовательные организации оказались в ситуации, связанной с необходимостью осуществления педагогической деятельности в виртуальной среде. Это, с одной стороны, обусловило накопление определённого опыта обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в режиме онлайн. С другой стороны, явно обозначились пробле-

мы, касающиеся оказания учащимся с ОВЗ (различных нозологических групп) качественной специализированной помощи в ходе дистанционных педагогических практик, что в полной мере касается и логопедических занятий как значимого структурного элемента внеурочной деятельности.

Остановимся на основных методических требованиях к организации логопедических занятий в режиме онлайн – данная деятельность может быть представлена в виде нескольких взаимосвязанных этапов.

На первом (подготовительном) этапе осуществляется подготовка к осуществлению виртуальных логопедических практик. Специалисту следует предоставить семьям обучающихся с ОВЗ рекомендации, выполнение которых обеспечит полноценную реализацию образовательно-коррекционного процесса в ЭИОС школы.

Так, с целью технической поддержки семьи логопеду необходимо подготовить для родителей и обучающихся алгоритм подключения к виртуальному кабинету и инструктаж относительно использования размещённых в нём ресурсов в виде дидактических материалов (например, рабочих тетрадей, презентаций, учебных пособий и др.), ссылок на видеоконференцсвязь (ВКС). Также родители должны получить со стороны педагогов разъяснения по поводу организации рабочего места ребёнка – с учётом рекомендаций Роспотребнадзора [1, с. 104].

Если проведение виртуальных логопедических занятий предусматривается с участием обучающихся 1-го дополнительного и 1-го классов, следует определить лицо, на которого возлагается роль тьютора. Его задача будет заключаться в психолого-педагогическом сопровождении деятельности ученика в режиме онлайн, включая оказание помощи в подключении к виртуальному занятию и в выполнении видов деятельности, предложенных логопедом. Также потребность в тьюторе может возникать у детей и подростков с выраженными и множественными нарушениями развития.

На втором (начальном) этапе осуществляется непосредственная логопедическая работа с обучающимися в ЭИОС школы. В процессе вводного этапа занятия специалисту необходимо убедиться, что ученик сумел не только успешно подключиться к ВКС, но и выбрал оптимальную громкость звука, имеет возможность чётко воспринимать артикуляцию учителя.

Если участниками логопедического занятия являются слабослышащие, кохлеарно имплантированные учащиеся либо ученики, в структуре нарушения которых имеются минимальные нарушения слуха, важно учесть, что их вербальные интеракции могут быть затруднены [3, 35]. Такие трудности значительно возрастают при использовании дистанционных образовательных технологий (ДОТ), что требует усиления визуальной поддержки деятельности школьников. Это находит выражение в систематической демонстрации речевого и иллюстративного материала, в организации общения через чат, а в отдельных случаях – в использовании речи в устно-дактильной форме (при организации логопедических занятий со слабослышащими школьниками). Наиболее удобным средством визуализации программного и дидактического материала являются мультимедийные презентации. С их помощью имеется возможность реализации индивидуального подхода к каждому обучающемуся, использования разнообразных заданий, включая интерактивные, разного уровня сложности [2, с. 50].

Ещё до проведения виртуального логопедического занятия необходимо попросить тьютора или самого ученика подготовить необходимые для предстоящей деятельности материалы. Это могут быть небольшие по размеру игрушки, учебник или учебное пособие, разрезная азбука и/или др. Следует учесть, что младший школьник с речевыми нарушениями испытывает трудности в понимании содержания устных инструкций. В данной связи они могут воспроизводиться с повторением и в замедленном темпе, а также дополнительно фиксироваться в письменной форме.

Важно применять во внимание, что логопедические занятия не могут быть полностью переведены в онлайн-формат. Их организация с использованием ДОТ представляет собой преимущественно временную и вынужденную меру. Это обусловлено тем, что большинство логопедических мероприятий может быть эффективным только в условиях непосредственного взаимодействия специалиста с ребёнком. В частности, процесс звукопостановки может состояться и быть успешным исключительно в режиме офлайн. При этом этапы автоматизации и дифференциации звуков речи допустимо частично перевести в виртуальную образовательную среду. Логопедические мероприятия по профилактике либо устранению дислексических, дисграфических и дизорфографических ошибок вполне уместны в образовательно-коррекционном процессе, реализуемом с применением ДОТ.

Виртуальные логопедические занятия в рамках основного этапа работы целесообразно проводить в индивидуальной форме. При этом ход логопедического воздействия следует выстроить так, чтобы обеспечивать удовлетворение специальных потребностей ученика и оказание ему персонифицированной помощи.

На следующем (продвинутом) этапе работы деятельность в виртуальной образовательно-коррекционной среде может быть усложнена. С одной стороны, индивидуальные занятия необходимо чередовать с занятиями, организуемыми в парах. Это позволит осуществлять логопедическую коррекцию нарушений диалогической речи обучающихся, совершенствовать коммуникативные навыки детей, формировать у них культуру общения. С другой стороны, следует стимулировать познавательную активность обучающихся: привлекать их к самостоятельной фиксации результатов своей речевой деятельности в образовательно-коррекционном онлайн-пространстве школы, например, в связи с размещением в виртуальном логопедическом кабинете выполненных речетворческих работ.

Резюмируя, отметим, что виртуальная образовательно-коррекционная среда представляет собой не доминирующий и центральный, а дополнительный ресурс. Однако его использование наряду с офлайн-практиками позволяет интенсифицировать логопедическую работу.

Список литературы

1. Викжанович С. Н., Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическое сопровождение дистанционных уроков в обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2021. – № 1 (84). – С. 102–107.
2. Лиханов Ю. Ю. Применение информационных технологий в процессе формирования временных представлений у учащихся с умственной отсталостью // *Вестник БелИРО*. – 2020. – Т. 7, № 4 (18). – С. 46–52.
3. Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2019. – № 2 (77). – С. 35–39.

УДК 376.33

И. А. Зайцева

*Директор, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37,
s_37@edu54.ru, Новосибирск*

Т. А. Черкасова

*заместитель директора по УВР, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37,
s_37@edu54.ru, Новосибирск*

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается актуальная проблема организации коррекционной помощи детям с ОВЗ. Коррекционная работа при обучении детей с ОВЗ становится эффективной только при условии практического индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка в общеобразовательном учреждении. Авторы описали опыт работы психолого-педагогического консилиума в МКОУ С(К)ШИ № 37.

Ключевые слова: психолого-педагогический консилиум, сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

I. A. Zaitseva

Director, Special (correctional) boarding school no. 37, s_37@edu54.ru, Novosibirsk

T. A. Cherkasova

Deputy Director for Water Resource Management, Special (correctional) boarding school no. 37, s_37@edu54.ru, Novosibirsk

THE ROLE OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNCIL IN THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

The article deals with the actual problem of the organization of correctional care for children with disabilities. Correctional work in teaching children with disabilities becomes effective only under the condition of practical individual psychological and pedagogical support of a child in a general education institution. The authors described the experience of the psychological and pedagogical council in the school № 37.

Keywords: psychological and pedagogical council, support, children with disabilities.

Проблемы специального образования детей с ОВЗ сегодня являются одними из самых актуальных проблем в образовании. В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования.

Коррекционная работа при обучении детей с ОВЗ становится эффективной только при условии практического индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка в общеобразовательном учреждении. Психолого-педагогический консилиум (ППк) является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

В нашей школе много лет работал психолого-медико-педагогический консилиум, а с января 2020 года начал свою работу психолого-педагогический консилиум.

Задачами ППк являются:

- выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;
- разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;
- контроль за выполнением рекомендаций ППк.

Работа ППк в МКОУ С(К)ШИ №37 организована следующим образом. Заседания ППк подразделяются на плановые и внеплановые. Плановые заседания ППк проводятся в соответствии с графиком проведения. Обязательно четыре раза в год по результатам каждой четверти на ППк рассматривается динамика развития всех обучающихся. В конце учебного года на ППк рассматривают итоги промежуточной аттестацией всех обучающихся.

Внеплановые заседания ППк проводятся:

- при зачислении нового обучающегося;
- при отрицательной (положительной) динамике обучения и развития обучающегося;
- при возникновении новых обстоятельств, влияющих на обучение и развитие обучающегося в соответствии с запросами родителей (законных представителей) обучающегося, педагогических и руководящих работников школы;
- с целью решения конфликтных ситуаций и т.д.

На заседание ППк всегда приглашаются родители обучающихся.

Все специальные условия необходимые обучающемуся прописаны в заключении ПМПК. В комплекс специальных условий для освоения обучающимися с ОВЗ входит написание адаптированных основных образовательных программ (АООП) и специальных индивидуальных программ развития (СИПР). Исключительным правом на разработку и утверждение АООП обладает образовательная организация. Все обучающиеся нашей школы учатся по адаптированным образовательным программам. У нас созданы и реализуются 7 АООП.

Так адаптации и модификации подлежат не только программы, но и учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; формы организации учебного процесса; способы учебной работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности:

- способы организации коллективной учебной деятельности,
- способы коммуникации,
- способы предъявления и выполнения заданий,
- способы работы с текстовыми материалами,
- формы и способы контроля и др.

Если ребенок не усваивает АООП по вариантам 1.3, 1.4, 2.3, а для детей с интеллектуальными нарушениями вариант 2, то по решению ППк на такого ребенка разрабатывается СИПР - документ, описывающий специальные образовательные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на определенном уровне образования. При написании СИПРа из учебного плана выбираются те области и предметы, которые в этом классе может освоить обучающийся.

Для детей, которым необходима адаптация форм организации учебного процесса и способов учебной работы с обучающимися мы разрабатываем индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

ИОМ - это учет психологических и индивидуальных особенностей ребёнка, его интересов, жизненной позиции, уровня обучаемости. ИОМ выстраивается во взаимодействии педагогов и психологов и обязательно рассматривается на ППк.

ИОМ составляется в целях:

- соблюдения рекомендаций ПМПК;
- индивидуализации образовательного процесса для обучающегося с множественными нарушениями развития.

ИОМ составляется:

- на основе АООП;
- в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ;
- с учётом индивидуальных образовательных потребностей ученика.

Например, если ребенок с НОДА не может осваивать письменную речь, но понемногу осваивает печать на компьютере, для него разработали ИОМ и созданы специальные КИМы.

Поэтому одним из вариантов, способствующим реализации индивидуальных образовательных потребностей и прав обучающегося на выбор своего пути развития, является индивидуальный образовательный маршрут.

Педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями, необходимо проводить систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных особенностей и определения направлений развивающей работы; фиксировать динамику развития обучающихся; вести учет освоения ими общеобразовательных программ; совместно с педагогом-психологом заполнять на них карты индивидуального сопровождения.

Таким образом, психолого-педагогический консилиум является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников школы и его цель создание оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [Электронный ресурс]: Письмо Минпросвещения России от 20.02.2019 г. № ТС-551/07. – URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvesheniya-Rossii-ot-20.02.2019-N-TS-551_07/ (дата обращения: 22.11.2021).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 22.11.2021).

3. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения России от 22.03.2021 г. № 115. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104200066> (дата обращения: 22.11.2021).

4. Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации [Электронный ресурс]: Распоряжение Министерства просвещения России от 09.09.2019 г. № Р-93. – URL: <https://base.garant.ru/72741204/> (дата обращения: 22.11.2021).

5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.11.2021).

УДК 376.33

Н. В. Кобылина

учитель, Специальная (коррекционная) школа № 209, natashenka.kobyлина@mail.ru, Новосибирск

ВЗРОСЛЕНИЕ С РАС (РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА): НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА

В статье рассматривается актуальная проблема взросления детей с расстройством аутистического спектра. Теоретический анализ позволяет привести аргументы, доказывающие, что дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в психологической помощи во время взросления.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, психологическая помощь, социальные навыки, сложное поведение.

N. V. Kobylyina

Teacher, Special (correctional) School No. 209, natashenka.kobylyina@mail.ru, Novosibirsk

GROWING UP WITH ASD (AUTISM SPECTRUM DISORDER): DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION

The article deals with the actual problem of growing up of children with autism spectrum disorder. The theoretical analysis allows the author to present arguments proving that children with autism spectrum disorder need psychological help during adulthood.

Keywords: autism spectrum disorder, psychological assistance, social skills, complex behavior.

Число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) значительно увеличилось за последние два десятилетия во многих странах. Несмотря на широкое клиническое разнообразие аутистического развития, в большинстве случаев этот вид дизонтогенеза серьезно влияет на когнитивное и социально-эмоциональное развитие; большинству аутичных детей по-прежнему требуется особая психологическая помощь и поддержка в их социализации во взрослом возрасте [2, с. 96].

В отечественной и зарубежной литературе аутизм рассматривается как биологически детерминированный тип всепроникающего расстройства психического развития, затрагивающего все психические функции. Российские авторы конкретно определяют это как искаженное психическое развитие. Это искажение вызвано нарушением эмоционального развития, которое определяет характер когнитивных проблем и дефицитов в социальном развитии. Эти когнитивные и социальные дефициты значительно отличаются от трудностей людей с другими проблемами развития. Например, когнитивное развитие детей и взрослых с РАС характеризуется фрагментированной и неравномерной картиной мира, парадоксальным соотношением простых и сложных задач [1, с. 211].

При отсутствии специализированной психологической помощи отмечается высокий риск трудностей в социализации и социальной адаптации при различных нарушениях разви-

тия. Клиническими психологами исследованы факторы риска, связанные с антиобщественным поведением подростков с интеллектуальными нарушениями, такие характеристики социально-эмоциональной области, как моральная и социальная незрелость, низкая способность к сочувствию и состраданию, доверчивость и наивность, которые приводят к внушаемости и зависимости при социальном взаимодействии. Некоторые из этих черт также могут наблюдаться у подростков и молодых людей с РАС [1, с. 126].

Тяжелые, стойкие и специфические последствия аутистического дизонтогенеза у подростков и взрослых указывают на важность создания и применения специальных психологических техник для помощи взрослым с РАС. Более того, как отмечает О. С. Никольская, психологическая помощь остается абсолютно необходимой для семьи, воспитывающей человека с РАС: родители и другие члены семьи часто сталкиваются с эмоциональным кризисом, когда их аутичный ребенок становится подростком, а затем взрослым [2, с. 36].

Наиболее общее условие положительной динамики продвижения в развитии во взрослом возрасте:

- продолжающееся включение в социальную среду и в деятельность, выводящую человека с РАС за пределы круга семьи, за «4 стены»; вероятные последствия отсутствия такого выхода за пределы «своих 4 стен»:

- снижение уровня самостоятельности, выносливости и гибкости;
- возвращение к ушедшим способам аутостимуляторной активности;
- нарастание общей пассивности;
- обострение трудностей, конфликтов в отношениях с близкими;

- продолжение психолого-педагогической коррекционной работы с взрослеющими аутичными людьми;

- продолжение процесса обучения необходимым навыкам:

- бытовым;
- коммуникативным;
- социальным (овладение ролевым и социотипическим поведением);
- помощь в осмыслении:
 - своего внутреннего мира;
 - мира людей и отношений между ними;
 - развитие понимания причинно-следственных связей;
 - усложнение картины мира в целом [2, с. 303].

Необходимость продолжения психологической помощи молодым людям с РАС подразумевает значительно возросшую сложность социальной среды и ожидания надлежащего поведения у подростков и молодых людей с аутизмом. Соответствующее поведение включает в себя такие адаптивные навыки, как аккуратность в одежде и внешнем виде, способность инициировать социальное взаимодействие и своевременно его останавливать, способность учитывать ситуационные подсказки поведения собеседника и инициировать (или поддерживать) взаимодействие на основе различных социальных ролей в повседневной жизни. Более того, эмоциональная саморегуляция и способность справляться с разочарованием или гневом социально приемлемым способом становятся все более важными; срывы и истерики воспринимаются как абсолютно недопустимое поведение [3, с. 3].

При обучении новым навыкам общепринятого поведения в различных социальных взаимодействиях важно избегать механистического и жесткого запоминания определенных форм поведения. Может быть полезно сформировать соответствующие (то есть социально значимые и одобренные) привычки и развить социальные роли. Молодые люди с аутизмом должны быть обучены не только следить за своей внешностью, но и иметь привычку смотреться в зеркало, содержать в порядке свою одежду, расчесывать волосы и т. д. Это также относится к коммуникативным навыкам: приобретение привычки обращаться к людям по имени, извиняться, по очереди разговаривать, представляться при встрече с новым человеком и т. д.

Люди с РАС редко полностью осознают свою взрослую жизнь, даже если образ взрослого может быть для них весьма привлекательным. Поэтому одна из задач психологического вмешательства - наполнить этот привлекательный образ содержанием, подчеркнув ответственность взрослых за свои действия, необходимость быть терпеливыми и заботиться о своих близких [1, с. 210].

Можно выделить общие принципы психологического вмешательства и поддержки подростков и молодых людей с аутичным расстройством, несмотря на их разные уровни когнитивного, эмоционального и личностного развития и адаптивного функционирования. Эти принципы:

- постоянное участие в деятельности (например, образование, досуг, работа), которая делает их повседневную жизнь значимой;
- развитие хорошо организованной социальной среды, в которой осуществляется эта деятельность.

Оптимальная социальная среда должна сочетать в себе следующие характеристики:

- определенные правила и нормы общения, которым следуют все члены сообщества;
- новые (достижимые) адаптивные цели;
- дружеская атмосфера с уважительным интересом к каждому;
- позитивный, энергичный и оптимистичный дух сообщества [2, с. 64].

Если эти условия не выполняются - например, если аутичные люди не имеют мотивирующей активности и их социальное окружение ограничено, - их общий уровень активности может снизиться, а пассивное и стереотипное поведение, вероятно, повысится [1, с. 111].

Индивидуальная психологическая поддержка может быть необходима, чтобы помочь человеку с РАС успешно интегрироваться в деятельность и более сложную социальную среду, особенно на первых порах. При работе с людьми с аутичным расстройством для достижения целей вмешательства можно использовать другие виды деятельности, такие как искусство и ремесла, спорт, туризм, история и, конечно же, образовательная и профессиональная деятельность. Беседа может быть построена вокруг практически любой значимой совместной деятельности, чтобы помочь людям с аутизмом создать более целостную картину себя и своей жизни, людей вокруг них и мира в целом, чтобы помочь аутисту лучше понять социальную среду и отношения [3, с. 5].

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Овладение собственным поведением // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М., 1983. – 368 с.
2. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. – М.: Просвещение, 1995. – 144 с.
3. *Никольская О. С.* Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 3–9.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
----------------	---

Часть 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Андриенко Е. В. (Новосибирск). Формирование лидерских качеств личности в процессе воспитания и обучения	5
Молокова А. В. (Новосибирск). Совершенствование научно-методического сопровождения деятельности методических объединений	8
Омельченко Е. А. (Новосибирск), Чурекова Т. М. (Кемерово). Трансформация сущности понятия «стратегия» в современной педагогике.....	12
Батенева Е. В. (Новосибирск). Преобразование профессиональной идентичности педагога как ответ на динамичность условий его профессиональной деятельности	15
Мусаева Н. Н. (Бухара, Республика Узбекистан). Актуальность дистанционного обучения	17
Коротнева И. В. (Кольцово, Новосибирская область). В чем потенциал развития педагогического образования в России?.....	19
Сизикова Т. Э., Абрамова В. В. (Новосибирск). Безопасность детей в информационной образовательной среде	21
Антропова Р. М. (Новосибирск). Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов-старшекурсников на основе технологии веб-квестов в педагогическом вузе.....	24
Абрамова В. В. (Новосибирск). Проявление профессиональной субъектной активности студентов в процессе педагогического общения	27
Вишнева А. А. (Новосибирск). Система корпоративного обучения на основе концепции T-Shaped	29
Коломейцева К. В. (Новосибирск). Синдром профессионального выгорания как одна из проблем школы.....	33
Денисова С. А., Телеганова М. В. (Новосибирск). Роль и место родителей в образовательном процессе современной школы	35
Кузнецова Е. В. (Иркутская область). Методическое сопровождение системы повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС ДО	39
Маргарян С. Л., Струкова С. А. (Новосибирск). Семейные традиции как форма физического воспитания	42

Часть 2. МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Беляева Р. А. (Новосибирск). Воспитание социальной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе труда.....	45
Быкова О. А. (Новосибирск). Информационно-аналитические условия реализации модели «Управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в МКДОУ д/с № 42».....	47
Валеева Э. Р. (Теренколь, Казахстан). Формирование навыков самостоятельной учебной деятельности у младших школьников в групповой работе	50
Веретко Е. Г. (Бердск, Новосибирская область), Бродовская З. В. (Новосибирск). Развитие межличностных отношений младших школьников в игровой деятельности	52
Воронина О. В. (Новосибирск). Общение школьников в мессенджере WhatsApp	55
Вяткина Т. Н. (Новосибирск). Коллективно-творческая деятельность как одно из условий формирования коммуникативных навыков младших школьников.....	57
Даутова К. Р. (Новосибирск). Декоративное рисование как средство развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста	58

Демиденко Р. Н., Демиденко И. А. Психолого-педагогические условия развития речи младших школьников.....	61
Зыкова Н. П. (Железинка, Казахстан). Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений	64
Казанцева Т. В., Бузунова Е. В. (Новосибирск). Программно-методическое обеспечение внеурочной деятельности при реализации курса «Green school» по экологическому воспитанию	66
Кузнецова Е. Б. (Новосибирск). Формирование элементов учебной деятельности у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной организации.....	68
Коваленко А. А. (Новосибирск). Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения	71
Комова П. И., Орлова Р. А. (Новосибирск). Формирование сплоченности коллектива младших школьников средствами внеурочной деятельности	74
Лаврешина И. Г. (Серебрянск, Казахстан). Развитие творческих способностей младших школьников на основе реализации идей компетентного подхода в образовательном процессе в начальной школе	77
Нарханова Б. З. (Аксу, Казахстан), Мусатова О. В. (Новосибирск). Исследование в проектной деятельности как средство повышения познавательной мотивации младших школьников	79
Орлова Р. А., Финаева А. А. (Новосибирск). Организация и содержание самостоятельной работы младших школьников в процессе учебной деятельности	82
Шмидко А. С., Шмидко Н. В. (Чаны, Новосибирская область). Особенности обучения детей-билингвов иностранному языку.....	83
Худэжичаолу (Хух-Хото, Внутренняя Монголия, Китай), Скокова М. И. (Новосибирск). Особенности обучения изобразительному искусству в средних и высших образовательных организациях Китая.....	86

Часть 3. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гайдукевич С. Е. (Минск, Беларусь). Рефлексия самоорганизации личностно-профессионального саморазвития как средство формирования методической компетентности будущего учителя-дефектолога	88
Гайдукевич С. Е., Фрейток А. А. (Минск, Беларусь). Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	90
Волошина Т. В., Почивалина И. Ю. (Новосибирск). К проблеме анализа феномена элементарной фразовой речи детей с задержкой речевого развития	93
Зыбина А. С., Шорохова М. В. (Новосибирск). Нарушения дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (на примере словообразования).....	96
Калачикова С. А., Одинокова Н. А. (Новосибирск). Предупреждение нарушений письма у учащихся первого класса общеобразовательной школы в процессе логопедической работы	98
Бынзарь Е. А., Емельянова А. А., Кирман Н. Ю. (Абакан). Театрально-игровая деятельность как средство коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.....	101
Кретова К. А. (Новосибирск). Особенности образования детей с легкой умственной отсталостью.....	103
Крутицкая Н. В. (Новосибирск). Особенности организации обучения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью	106

Кучерова Е. А. (Новосибирск). Формирование первичных вербальных и невербальных реакций у безречевых детей с умственной отсталостью	108
Лиханов Ю. Ю. (Омск). Психолого-педагогическая навигация родителей в виртуальной среде образовательного учреждения: организационный аспект	111
Лошкарева Л. А. (Новосибирск). К вопросу о специфике обучения иноязычных детей в системе общего и инклюзивного образования.....	113
Лошкарева Л. А., Моисеева А. Ю. (Новосибирск). Коррекция нарушений поведения у детей с расстройством аутистического спектра в младшем школьном возрасте	116
Макарчук А. О., Шорохова М. В. (Новосибирск). Определение готовности к морфемному анализу слова младших школьников с речевыми нарушениями	118
Мамонтова К. В. (Минск, Республика Беларусь). Коррекционно-педагогические возможности музыкальной деятельности в процессе формирования темпоритмической стороны речи воспитанников с ОНР.....	121
Передеро Е. Ю. (Новосибирск). Технология логопедического сопровождения обучающихся начальных классов с ОВЗ (на примере детей с нарушением зрения)	123
Петрухина Д. Ю. (Новосибирск). Особенности становления личности подростка с умственной отсталостью	128
Платоненко Д. С. (Минск, Беларусь). Процесс овладения слуховыми представлениями детьми с нарушением слуха в современных условиях	130
Просмыцкая С. В. (Минск, Беларусь). Особенности использования организационно-смысловых ресурсов в организации образовательной среды для ребенка с интеллектуальной недостаточностью в региональной школе	132
Пустохина Е. Ф. (Новосибирск). Разработка и реализация парциальной программы по развитию речи средствами творческой деятельности в подготовительной группе комбинированной направленности.....	135
Рябокоть А. А. (Новосибирск). Методы и приемы преодоления нарушений пересказа у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи	138
Ряписова А. Г. (Новосибирск). Развивающий потенциал произведений искусства в дошкольном инклюзивном образовании.....	141
Сенкевич В. С. (Новосибирск). Особенности процесса социализации детей школьного возраста с расстройством аутистического спектра	143
Траулько Е. В. (Новосибирск). Особенности развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	145
Чернышев Л. А. (Минск, Беларусь). Развитие словаря у детей раннего возраста с нарушением слуха	147
Четверикова Т. Ю. (Новосибирск). Выбор варианта адаптированной основной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с нарушениями слуха	149
Балыбина Е. В., Добря М. Я. (Абакан). Педагогические условия формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна	152
Болотецкая В. А., Усенко Д. М. (Омск). Организация виртуальных логопедических занятий со школьниками	154
Зайцева И. А., Черкасова Т. А. (Новосибирск). Роль психолого-педагогического консилиума в организации коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья	156
Кобылина Н. В. (Новосибирск). Взросление детей с РАС (расстройством аутистического спектра): направления психологического вмешательства.....	159

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА**

Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции
(Новосибирск, 17–18 февраля 2022 г.)

В оформлении обложки использована репродукция картины
Фредерика Моргана «Снежная королева»

В авторской редакции
Компьютерная верстка – *И. С. Заковряшина*

Подписано в печать 25.03.2022. Формат 60×84/8.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 15,2. Усл. печ. л. 19,2. Тираж 300 экз.
Заказ № 21.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел.: (383) 244-06-62, rio.nspu.ru
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»